



**EUREKA
Digital
14-2006**

Refleksjon og læring i et aksjonsrettet fagutviklingsprosjekt

Erfaringer fra et samarbeid mellom studenter, praksisveiledere og lærere i et nytt, fleksibelt utdanningsforløp i fysioterapi

Rapport fra FoU-prosjekt høst 05/vår 06

*Førstelektor Marianne Aars
Fysioterapeututdanningen, Høgskolen i Tromsø*



**EUREKA DIGITAL 14-2006
ISSN 0809-8360
ISBN-13: 978-82-7389-108-2
ISBN-10: 82-7389-108-9**

Forord

Denne rapporten er basert på et aksjonsrettet prosjekt som har involvert et (ut)forskende partnerskap mellom tre studenter, fem praksisveiledere og to lærere. Vi har hatt studentenes læring i fokus og fulgt ulike læringsaktiviteter på ulike læringsarenaer over en periode på 5 mnd. Det har vært lærerikt for oss alle. Vi har reflektert over studenters læring og gjennom det: over vår egen virksomhet og de ulike arenaers betydning for studenters læringsutbytte. Jeg mener det har gjort oss til mer reflekterte – studenter, praksisveiledere og lærere.

En rapport over et prosjekt som er avsluttet kan være av større eller mindre verdi – for andre å lese og for en selv å skrive. En rapport kan ha til hensikt å informere og dokumentere, og den kan ha til hensikt å inspirere og engasjere. Produktet du nå leser, er resultat av en prosess, der jeg har ønsket å gjøre litt av begge deler. Som ”skårunge” innenfor et aksjonsrettet prosjekt, har jeg selv savnet flere håndfaste beskrivelser av hvordan det *praktisk* kan gjøres. I rapporten forsøker jeg derfor å beskrive den prosessen jeg har vært leder for så ”gjennomsiktig” som mulig. Samtidig har skriveprosessen i seg selv vært en måte å oppdage på. I rapporten beskriver jeg prosjektets intensjoner og hvordan det forløp. Jeg sier både noe om arbeidsformer, selve prosjektprosessen og hva som kom ut av den underveis. Med et tilbakeskuende blikk og et forsøk på å sammenstille erfaringene, har nye spørsmål og tanker dukket opp, og jeg synes skrivningen har skapt og synliggjort en ekstra dynamisk dimensjon i prosjektet. Underveis har jeg valgt å løfte fram det jeg har opplevd som viktige innsikter i egne ”bokser”, dels i form av spørsmål og dels i form av påstander. Boksene representerer et slags metanivå, eller oppsummerte refleksjoner gjennom arbeidet med prosjektet og rapporten. Mot slutten av rapporten trekker jeg fram og diskuterer tema som er ”destillert” gjennom arbeidet med prosjektet i lys av teori, dvs. tema som peker seg ut som sentrale og av mer generell karakter, og som kan være av større allmenn interesse.

Min vei inn i prosjektet ”Desentralisert deltidsutdanning og Fysio-nett: Fra nybrottsarbeid til (aksjons)forskning”, er et resultat av flere års interesse for å skape tettere bånd mellom praksisfelt og utdanning i samspill med aktørene: studenter, lærere og praksisveiledere. Jeg

har hatt en visjon om at ”flere hoder tenker bedre enn ett” og at møter mennesker i mellom kan utvikle skaperkraft dersom de bygger på et fundament om gjensidig anerkjennelse og ønske om forståelse. Tidligere har mitt forhold til aksjonsrettede FoU-prosjekt vært relativt abstrakt. Jeg har lest og skrevet, og synes jeg har forstått litt. Men nå skulle ideene og intensjonene realiseres, og hva da? Som et utpreget kontrollmenneske er det rart at jeg i det hele tatt turte. Jeg har hatt hovedansvaret for å legge til rette for at vi skulle kunne skape noe sammen. Det har vært både skummelt, tyngende, frigjørende og gledesfylt.

Gjennom arbeidet med rapporten er erfaringene fra prosjektet systematisert ved hjelp av min stemme og mitt språk. Riktignok er innsiktene et resultat av en samarbeidsprosess, og riktignok har samtlige prosjektdeltakere lest og kommentert utkastet, men likevel: Det er min stemme som primært kommer til uttrykk, og kanskje på bekostning av de andres? Gitt rammebetingelsene for våre respektive roller og funksjoner: student, fysioterapeut/praksisveileder og lærer/prosjektansvarlig med tildelt tidsressurs, så måtte det kanskje bli sånn – denne gangen?

Rapportens fremstilling er inspirert av Eisner, som i boka: *The Enlightened Eye* (1991) gir et bidrag til pedagogisk kritikk. Jeg er også inspirert av Bolton (2005), Dysthe (2000) og Hammarén (2005), som på ulik vis betoner de faglige og personlige utviklingsmulighetene som ligger i det å skrive, både generelt og knyttet til lærervirksomhet spesielt. Jeg håper at skrivingens ledd i min egenutvikling i retning av ”en mer reflektert lærer”, kommer til uttrykk i rapporten, slik at du som leser kanskje kan knytte an til egne erfaringer og få lyst til å gå i gang med både egne prosjekter og rapporter.

Å skrive og gi et tilbakeblikk handler ikke bare om rapportering, men like mye å oppdage noe annet, noe mer.

Arbeidet med prosjektet og arbeidet med rapporten har vært en vei til å bli en mer reflektert lærer og utvikle egen lærerpraksis.

Tusen takk til alle i prosjektgruppa – for engasjementet, innsatsen og den positive innstillingen!

Innhold

1. Hvorfor et aksjonsrettet prosjekt i samspill utdanning – praksisfelt?	5
2. Bakgrunn og gjennomføring	8
2.1 Et nytt studium: desentralisert grunnutdanning på deltid.....	8
2.2 Planlegging, rammer og etablering av prosjektgruppe.....	9
2.3 Varighet, innhold, arbeidsmetoder og data	10
3. Hva vi gjorde og hva vi lærte: Presentasjon av prosjektets aktiviteter	13
3.1 Konstituerende møte – september	13
3.2 Praksisrefleksjon I	15
3.3 Andre møte november/desember	18
3.4 Praksisrefleksjon II.....	23
3.5. Refleksjon over videoanalyse.....	25
3.6 Avsluttende møte.....	28
4. Vurdering av prosjektets metodiske tilnærming	36
4.1. Pedagogisk kritikk.....	36
4.2 Samspillet mellom aktørene studenter – praksisveiledere – lærere	38
4.3 Nærheten til praksis.....	39
5. Studentenes læring i sentrum – hva innebærer det for læreren?	40
5.1 Læreren som planlegger og tilrettelegger for læring.....	41
5.2. Hva slags læringsperspektiv?	42
5.3 Læreren i møte med studenten	43
5.4 Kompetansebegrepet og mål	44
5.5 Praksisnære og relevante læringsaktiviteter	45
6. Avslutning	47
Litteratur.....	49
Vedlegg	51

1. Hvorfor et aksjonsrettet prosjekt i samspill utdanning – praksisfelt?

Prosjektet som rapporten bygger på, ble introdusert på følgende måte i FoU-søknaden:

”Målet med prosjektet: ”Fra nybrottsarbeid til (aksjons)forskning” er å få i gang et arbeid med å dokumentere, systematisere og vurdere prosessen med å skape en stimulerende nettstøttet desentralisert deltids-fysioterapeututdanning av høy kvalitet. På fysioterapeututdanningen har vi fått midler fra Norgesuniversitetet (NUV) for 2004 og 2005 til å utvikle nettstøtten: Fysio-nett, i et nytt desentralisert, deltidsstudium i fysioterapi. Studiet er foreløpig et engangstiltak, det startet i oktober 2003 og avsluttes juni 2007. De eksterne midlene har gjort det mulig for oss å bygge opp en kunnskapsdatabase med et omfattende faglig innhold. Vi hadde en sterk innsatsperiode før studiestart, og har videreutviklet innholdet noe underveis. Fra høsten 2005 planlegges en ny innsatsperiode med tanke på å legge til rette for 3. og 4. studieår på utdanningen. I forbindelse med denne, ønsker vi å begynne en forskningsprosess knyttet til utviklingsarbeidet. (...) Ved å få til en mer systematisk FoU-prosess i tilknytning til det pågående, delvis eksternt finansierte utviklingsarbeidet, vil det kunne bli mulig å skape et forskende og berikende partnerskap mellom en gruppe lærere, studenter og praksisveiledere – med en felles målsetning: å utvikle studenter med god og relevant profesjonskompetanse. Det vil kunne bidra til å skape et faglig og pedagogisk stimulerende arbeidsmiljø for de involverte lærerne, med økt refleksjon rundt lærerrollen. Det vil også kunne bidra til å utvikle studenter med evne til kritisk refleksjon som stimulerer til ”livslang læring”. Hvis vi klarer å involvere profesjonsfeltet via praksisveilederne slik vi ønsker, vil prosjektet også kunne bidra til å skape en bro mellom yrkesutdanning og profesjonsfelt.”

Hovedmål:

- Å videreutvikle arbeidet med å skape et godt og stimulerende desentralisert, nettstøttet deltidsstudium i fysioterapi som utdanner studenter med yrkesfaglig relevant profesjonskompetanse av høy kvalitet

Delmål:

- Å starte en systematisk dokumentasjon av arbeidet med studiets og Fysio-netts forløp
- Å følge lærernes planleggings- og arbeidsprosess
- Å følge studentenes læringsprosess

Prosjektets innfallsvinkel knyttes opp mot aksjons- og følgeforskningstradisjoner, med et formål om å forbedre den praktiske utdanningsvirksomheten. I aksjonsforskning er det et poeng å finne fram til konkrete områder for forbedring, iverksette tiltak og revidere disse ut fra de refleksjonene man gjør seg om tiltakenes virkning (Reason & Bradbury 2001). Det innebærer en pendling mellom aksjon og refleksjon. I følgeforskning følger man prosesser tett uten å gripe inn for å endre (Baklien 2004). I dette prosjektet legges det opp til noe midt i mellom, der systematisk refleksjon over erfaringer er sentralt, kanskje ikke så mye for å iverksette konkrete tiltak, som for å bevisstgjøre og endre på forhold av betydning for studentenes læringsprosess, inklusiv egen væremåte som lærere og veiledere.

Sentrale ideer i prosjektsøknaden er knyttet til begrepene *refleksjon* og *partnerskap*. Refleksjon ses både som et "resultat" i form av en evne vi lærere ønsker å utvikle hos oss selv, og en kompetanse vi ønsker at studentene skal utvikle. I søknaden er ikke praksisveilederens refleksjon et tema, og det har delvis med en viss ydmykhet i forhold til å målbare noe for andre, som jeg på det tidspunktet ikke visste hvem var. Men samtidig som økt refleksjonsevne hos deltakerne er et mål, er det også en del av arbeidsformen – å reflektere i fellesskap. Som lærere, veiledere og studenter er vi partnere, der vi i kraft av våre roller, har et felles prosjekt: støtte studentenes læring i retning av å utvikle relevant fysioterapifaglig kompetanse. Prosjektet bygger på en tro på at det best lar seg gjøre der alle parter stemme blir hørt. Gjennom refleksjon får vi muligheter til å systematisere og dele våre erfaringer og bidra til "å gjøre hverandre gode" (Wahlgren et al. 2002). Dette er i tråd med aksjonsforskningens og aksjonslæringens idealer, som hviler på en demokratisk grunntanke og forutsetter at læring omfatter alle deltakere i et prosjekt, ikke bare "forskerne" (Tiller 1999 og Tiller 2004).

I aksjonsforskningstradisjoner gjelder ideen om innflytelse, både mht. prosjektets framdrift og resultater, og i utforming av problemstilling (op. cit.). Prosjektet ble initiert av utdanningen med en bærende idé om at et fellesskap av viktige aktører i studenters læring kunne si noe om problemstillingen: "Hvordan formes prosessen med å utvikle et godt nettstøttet, praksisnært studietilbud for en gruppe deltidsstudenter?" Denne er overordnet og generell, men kunne ikke konkretiseres før etter at prosjektgruppen var etablert. Hva som er et godt studietilbud har åpenbart med studentenes læringsprosess og kompetanseutvikling å gjøre. Hvem kan si noe om det? Hovedpersonene selv: studentene/de lærende, er selvskrevne, men også veiledere og lærere som er sterkt involvert i studentenes læringsprosess, har erfaringer mht. hva som synes å fremme og stimulere læring og hva som gjør det motsatte. Vi vet også noe om hva studentene bør lære noe om - og utvikle kompetanse i, dvs. retninger for læringen. Studiets planer; rammeplan, fagplan og semester/temaplaner sier alle noe kompetansemål. Er dette mål som synes relevante for hva som kreves av en kommende fysioterapeut? Hvilke kvaliteter ved den fysioterapifaglige kompetansen er spesielt viktige? Slike spørsmål er det viktig å tematisere i et samspill mellom utdanning og profesjonsfelt.

På dette tidspunkt i prosjektet sto jeg overfor flere utfordringer:

Hvordan skape arbeidsformer i partnerskapet som sikrer både kreativitet og systematikk?

Hvordan dokumentere prosessen underveis på en systematisk måte, som sikrer muligheten for den vurderende og kritiske forskningsdimensjonen?

Hvordan finne en fruktbar vei inn til å diskutere/ta hull på noe så omfattende som ”relevant fysioterapifaglig kompetanse”?

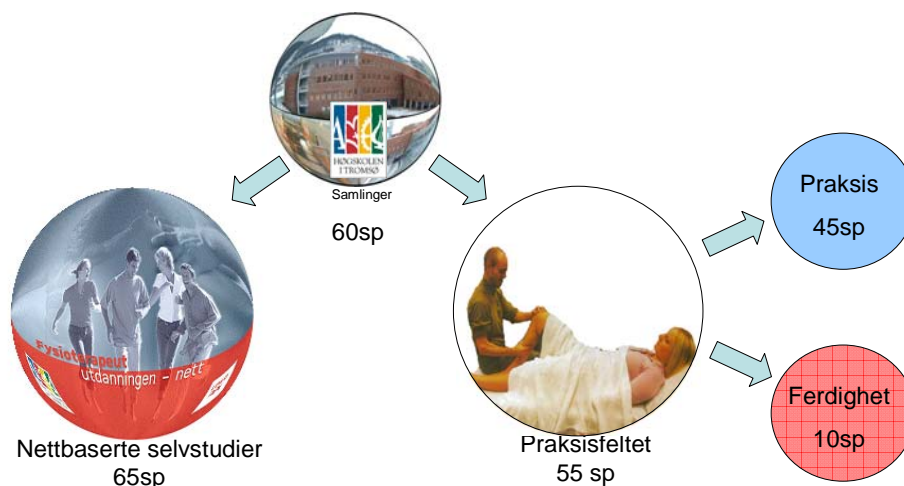
Etablering av partnerskap krever flere møtepunkt. Innenfor aksjonsforskningslitteraturen er det beskrevet ulike framgangsmåter for å skape fruktbare møtepunkt og arbeidsprosesser. En måte å etablere og gjennomføre et prosjekt på, er gjennom såkalte *dialogkonferanser* (Lund 2004). Her kommer deltakere fra flere ulike delprosjekt innenfor et større prosjekt, sammen for å dokumentere og diskutere sine egne pågående prosjekter. På konferansene er det i tillegg satt av tid til teoriinnspill og det skrives rapport i etterkant av hver konferanse. Noe av poenget er både å lære ved å dele med hverandre, og å lære gjennom nye innspill. En annen måte å gjøre det på, som jeg har vært inspirert av, er å bruke *fokusgrupper* (Olsen 2003, Wibeck 2000). Her inviterer forskeren spesielle deltakere inn til gruppeintervju/diskusjon knyttet til et tema forskeren mener de har gode forutsetninger for å si noe om. Forskeren fungerer som moderator, dvs. leder samtalen og kommer med innspill som bringer inn nye tema og løfter samtalen videre. Dette brukes gjerne som enkeltstående møtepunkt i forskerens datainnsamling. I begge tilfeller har forskeren en rolle i form av å forsøke å løfte diskusjonene videre og stimulere refleksjonsprosessen.

Skriving som en måte å utvikle refleksjonen på og som en vei til erkjennelse, er velkjent både innenfor aksjonsforskningstradisjoner og innenfor kvalitativ forskning (bl.a. Eisner 2005, Bolton 2005, Dysthe 2000, Hammarén 2005 og Tiller 1999). I vårt prosjekt var intensjonen å ha et langsgående partnerskap over en periode på 5 mnd., der deltakernes innspill skulle få betydning for prosjektet og hva som kom ut av det. Hensikten var også at vi alle skulle få mulighet til økt bevissthet omkring egen situasjon og rolle, for å kunne forme og endre rollen. Dette tenkte jeg kunne sikres ved å kombinere fysiske møtepunkt og deling av ulike former for skriftlig refleksjon. Det ville kunne bidra til å holde dialogen levende mellom møtepunktene og til å forberede dem. En slik arbeidsform ville også kunne ansvarliggjøre hver enkelt deltaker i forhold til hva som kom ut av prosjektet, dvs. fungere som *gjensidig forpliktende erfaringsutveksling*. Samtidig måtte jeg som prosjektleder ta et særlig ansvar for å drive prosessen videre, bl.a. gjennom tilbakemeldinger og nye innspill underveis.

2. Bakgrunn og gjennomføring

2.1 Et nytt studium: desentralisert grunnutdanning på deltid

På Høgskolen i Tromsø ble det fattet styrevedtak om å ta opp et kull fysioterapeutstudenter på deltid. Dermed utviklet fysioterapeututdanningen et 4-årig studietilbud, basert på samlinger, praksisperioder og mellomperioder med ferdighetstrening i praksisfeltet, selvstudier og



1. år	Green	Orange	Green	Orange	Green	Orange	Green	Orange	Green	60sp
2. år	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	40sp
3. år	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	40sp
4. år	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	40sp

nettstøtte.

Illustrasjon I: Oversikt over studiets organisering: Grønne felt markerer samlinger, blå felt markerer sammenhengende praksisperioder, og de skraverte markerer mellomperiodene, der en dag pr.uke er viet ferdighetstrening i praksisfeltet. Proporsjonene i tabellfeltene avspeiler ikke omfanget av de ulike periodene på en helt nøyaktig måte, men viser hovedprinsippene.

Fra daværende SOFF (Sentralorganet for Fleksibel Læring), nå NUV (NorgesUniversitetet), fikk vi tildelt 1 mill. til utvikling av en skreddersydd nettstøtte, kalt Fysio-nett. I oktober 2003 tok vi opp 15 studenter, hvorav 13 avla og besto eksamen i 1. studieår i september året etter. Planlegging og gjennomføring av studiet, samtidig med utviklingen av nettstøtten Fysio-nett, var et omfattende arbeid. Det krevde mye handling, og ga lite tid til refleksjon. I studiets 2. år fikk vi inn nye lærerkrefter. Dette ga rom for å starte opp et mer systematisk utviklingsarbeid knyttet til deltidsutdanningen.

Det aktuelle prosjektet som ble formulert retter seg mot tema 5 i 3. studieår: Rehabilitering og rehabilitering (20 stp), et tema der praksisperioden utgjør hele 12 studiepoeng. Gjennom aksjonsforskningstilnærmingen, ville praksis som læringsarena kunne formes i noen grad underveis, og vi ville kunne få erfaringer vi kunne dra nytte av i planleggingen av

etterfølgende samling. Men ikke minst kunne vi få erfaringer som kunne spilles inn i – og forme det neste temaet med sterk praksistilknytning: tema 7: Faglig fordypning og dyktiggjøring (35 stp), også det med 12 stp praksis. Som illustrasjonen viser, er 55 stp praksisforankret i deltidsstudiet, mot 45 stp (samlede praksisperioder) i den ordinære grunnutdanningen. Når hele 65 stp skal dekkes av studentenes selvstudier på deltidsutdanningen, sier det seg selv at praksisfeltet får en relativt sett sterkere betydning i dette studieforløpet enn ellers. Betydningen av praksis og praksis som læringsarena er åpenbart større i et samlingsbasert deltidsstudium enn i et ordinært studium, der det meste av læringsaktiviteten knyttet til utdanningsinstitusjonen. Det var derfor dels pragmatiske -, dels faglig-pedagogiske grunner for å velge tema 5 som prosjektperiode.

2.2 Planlegging, rammer og etablering av prosjektgruppe

Da FoU-søknaden ble skrevet, var det tre lærere som var tenkt inn i prosjektet. Samtlige var på det tidspunkt involvert i planlegging og gjennomføring av deltidsstudiet. Jeg skulle ha hovedansvaret og de to andre skulle være sidestilte deltakere. Den ene falt av ulike grunner tidlig ut av prosjektet. Den andre, Grete Barlindhaug, måtte overføre en del av den innvilgede FoU-tid til våren, etter at prosjektet var avsluttet. Også hennes involvering, i forberedelsen og underveis, ble derfor mer begrenset enn opprinnelig planlagt. Som prosjektleder fikk jeg 937 timer til disposisjon, mens Grete fikk 450 timer.

For å få tak i interesserte praksisveiledere til prosjektet, var det nødvendig at studentenes praksisveiledere for kommende praksisperiode var på plass. Dette tok lang tid å avklare, og mange ble rekruttert som praksisveileder for sent til at de kunne frigjøre tid/forplikte seg til å være med i prosjektet. Vi sendt brev¹ til dem vi hadde hatt muntlig kontakt med for å etablere praksisplasser, og endte opp med fem praksisveiledere: To fra kommunehelsetjenesten i Finmark, og to fra Universitetssykehuset i Nord Norge. Alle veiledet en student hver. I tillegg rekrutterte vi en fra kommunehelsetjenesten i Troms spesielt, fordi hun hadde vært sterkt involvert i veiledningen av en av deltidsstudentene tidligere og skrevet prosjektoppgave om sine erfaringer fra dette. Hun fikk en litt egen rolle i gruppen, noe jeg vil komme tilbake til. Utvalget av praksisveiledere kan sies å være en blanding av pragmatisk og strategisk. Det viktige var imidlertid å sikre deltakere som hadde muligheten til – og interesse for å delta ut prosjektperioden. For å få det til fikk hver deltaker 20 timers lønn for møtedeltakelse (3

¹ Vedlegg 1 og 2: Invitasjon og brev til praksisveiledere om prosjektet

møter) og innspill til prosjektet i form av refleksjonsnotat/brev. I tillegg ble det dekket reise- og oppholdsutgifter i forbindelse med møtene.

For å få deltakere blant de 14 deltidstudentene, informerte vi om prosjektet i klassen, la ut skriftlig informasjon på nettet og snakket med enkelte som hadde formidlet interesse. Ved prosjektstart hadde vi tre studenter som var villige til å delta, uten noen form for lønn eller kompensasjon.

Den skriftlige delen av planleggingsarbeidet er viktig, ikke nødvendigvis for at planene skal kunne realiseres, men fordi man trenger dypere inn i tematikk og problemstillinger, og får hjelp til å skjerpe fokus.

Å utvikle et eierforhold til et prosjekt krever involvering. Involvering krever skjerming og tid, og dette er ofte vanskelig å få til.

Det er nødvendig å utvikle fleksibilitet og kreativitet når rammebetingelser endres og ”grepet strammes”. Frustrasjon gir lite konstruktiv skaperkraft.

2.3 Varighet, innhold, arbeidsmetoder og data

Prosjektperiodens oppstart og varighet var nesten sammenfallende med gjennomføringen av tema 5: Habilitering og rehabilitering. Temaet begynte i september 2005 og ble avsluttet med eksamen i februar 2006, ca 5 mnd. senere. Det startet med en samling på høgskolen med ulike læringsaktiviteter², der en av dem var en gruppeoppgave knyttet til en kasuistikk.

Gruppeoppgaven ble avsluttet med et arbeidskrav³: muntlig/praktisk framlegg på seminar. Her var samtlige praksisveiledere i prosjektet tilstede som observatører.⁴ Prosjektgruppas 1. møtepunkt ble avviklet i forbindelse med samlingens avslutning. Etter samlingen hadde studentene 8 ukers effektiv, sammenhengende praksis. Ca. midtveis i perioden ble 2. møtepunkt i prosjektet avholdt, der ½ gruppa møttes til videokonferanse, ½ gruppa møttes fysisk i Tromsø. Mens studentene var i praksis, jobbet de parallelt med en læringsaktivitet i form av en analyse av video fra egen praksis. Dette arbeidet ble veiledet av lærer eller praksisveileder via nettet. Så lenge studenten arbeidet med filmen, var film, tekst og veiledning/tilbakemelding synlig for denne studenten og dennes veileder i Fysio-nett. Mot

² ”Læringsaktivitet” er betegnelse på de aktiviteter som studentene engasjeres i på samlingene på utdanningene og i praksis og ferdighetstrening i praksisfeltet, med tanke på læring. På samlingene fremkommer aktivitetene av timeplanen: forelesninger, ferdighetstrening, gruppeoppgaver osv. Ved å bruke ”læringsaktivitet” istedenfor undervisningsinnhold og studie/arbeidsformer også om disse, understrekes hensikten med det timeplanfestede aktiviteten.

³ ”Arbeidskrav” er individuelle/gruppebaserte muntlige/skriftlige arbeidsoppgaver som studentene må gjennomføre og få godkjent for å kunne gå opp til eksamen.

⁴ Se vedlegg 3 om info til praksisveilederne om deres rolle. På bakgrunn av denne infoen hadde vi et kort møte rett i forkant av seminaret for ytterligere å klargjøre hensikt, oppgaver etc.

slutten av praksisperioden, reiste lærerne ut i praksis for å godkjenne et arbeidskrav, der studentene skulle demonstrere sin kompetanse i behandling av en pasient. Da fikk vi lærere kontakt med praksisveiledere både innenfor og utenfor prosjektet og intervjuet seks av disse. I mellomperioden etter praksis var det primært selvstudier og ingen nye, individuelle arbeidskrav. Siste samling i temaet ble avviklet i forbindelse med 60 studiepoengs eksamen, for tema 4 og tema 5 samlet. Til eksamen var praksisveilederne invitert, dels som observatører, dels i rollen som eksterne eksaminatorer. To av veilederne var sensorer, en var observatør, mens to ikke hadde anledning til å delta i dette. Av lærerne var Grete intern eksaminator, mens jeg var observatør. Det 3. og siste møtepunktet ble avholdt dagen etter eksamen.

Illustrasjon 2: Oversikt over sammenhengen mellom hva studentene arbeidet med, og hvilke prosesser som ble fulgt – på hvilken måte, så lenge prosjektperioden varte. De gule feltene representerer studentenes arbeid. De blå og grønne feltene representerer prosjektarbeidet, og hva som inngår som data i prosjektet. Tidsaksen går fra venstre mot høyre.

Studentenes læringsaktiviteter og arbeidskrav					
12.9-23.9	3.10-16.12	2.-27.1	30.1-3.2	7-9.2	
Samling m/seminar	8 ukers effektiv praksis * film fra praksis på nett * arbeidskrav i praksis: behandling av pasient	Mellomperiode, forts. arb med film	Samling	Eksamen	
Prosjektets aktiviteter og prosjektdeltakernes bidrag					
1. møte 23.9	2.møte 25/30.11			3.møte 10.2	
a) <u>Brev fra møtet:</u> 1 stud, 2 lærere, samtlige veiledere	b) <u>Praksisbrev 1:</u> 3 prosjekt, studentene, 4 andre, samtlige veil	c) <u>Brev fra møtet:</u> samtlige deltakere, bortsett fra 1 veil og 1 lærer	d) <u>Praksisbrev 2:</u> 2 prosjektstudenter, 1 annen, samtlige veil.	e) <u>Brev fra videoanalyse</u> 3 prosjektstud., 1 annen, 1 veil, 2 lærere	
<u>Lærerreferat 1. møte</u>	<u>Notat I</u> , basert på a) og b) og annen forberedelse	<u>Lærerreferat 2. møte</u>	<u>Notat II</u> , basert på intervjuer med praksisveiledere <u>Notat III</u> , som inneholder forslag til endringer på utdanningen		<u>Lærerreferat 3. møte</u>

De blå feltene viser hvilke innspill som ble gitt av prosjektdeltakerne inn til prosjekttrommet i Classfrontier. Dette rommet ble opprettet for prosjektet spesielt og ble brukt til informasjon og arkivering av innspill. Den enkelte deltaker skrev ”brev” innenfor bestemte tidsfrister, basert på egen loggskrivning. De kunne selv velge hva de ville dele med de andre. Deltaker-brevene kan ses som refleksjoner over egne opplevelser knyttet til ulike prosjektaktiviteter. De grønne feltene viser prosjektleders skriftlige innspill i form av notater: Notat I-III. Disse kan forstås som analyse og bearbeiding av det som til enhver tid ble brakt inn i prosjektet, og innspill som

skulle forberede kommende møter. Notatene er av litt ulik karakter. Notat I baserer seg på erfaringer fra prosjektdeltakerne, som er forsøkt samlet og bundet sammen til en mer helhetlig forståelse, delvis knyttet an til teori. Notat II baserer seg på de seks intervjuene med praksisveiledere, to fra prosjektet og fire utenom⁵. Her knyttes det mer an til teori. Notat III er forslag til tiltak som utdanningen kan følge opp, basert på innsikter fra prosjektet så langt. Samtlige notat er brakt tilbake til prosjektet og til den enkelte deltaker gjennom prosjekttrommet. Brev og notater i de blå og grønne feltene inngår som data i prosjektet. De framstilles i kapittel 3: Hva vi gjorde og lærte.

Ettersom tema 5 var planlagt da prosjektet startet opp, kunne prosjektdeltakerne i begrenset grad påvirke struktur og innhold i dette. ”Aksjonen” i en aksjonsforskningstilnærming var derfor begrenset til egne handlinger, samhandling og læringsutbytte for seg selv og hverandre. Innsikt og bevisstgjøring underveis preget både praksis som læringsarena for studenter og veiledere, og den preget lærernes planlegging av etterfølgende samling. Praksisveiledere høres klart og tydelig gjennom brev, møtepunkt og intervju. Studentene med sine tre deltakere er ikke så tydelige, men flere studenter er likevel hørt i prosjektet ved at de har levert brev både til Praksisrefleksjon I og II og til Refleksjon over videoanalyse. Hvor ”synlig” de ulike aktørene kan bli, har delvis sammenheng med hvordan man kan ”belaste” deltakerne i et slikt prosjekt. Veilederne har fått frigjort tid til å delta, mens for studentene kommer involvering på toppen av ordinært studiearbeid. Slike forhold er av stor betydning i aksjonsrettede prosjekt som dette, men problematiseres ikke ytterligere her. Likevel kan vi kritiseres for ikke å ha forsøkt å få studentenes opplevelser og erfaringer enda mer med gjennom for eksempel spørreskjema og intervju. Lærerne er synlige primært gjennom referat og bearbeidingen av data.

⁵ Intervjuene er tatt opp på lydbånd og transkribert, men ikke analysert som selvstendige data.

3. Hva vi gjorde og hva vi lærte: Presentasjon av prosjektets aktiviteter

De ulike aktivitetene i prosjektet fremstilles i kronologisk rekkefølge. Kap. 3.1, 3.3 og 3.6 representerer det enkelte møtepunkt med for- og etterarbeid, inklusiv deltakernes brev fra disse. Jeg gir et sammendrag av innholdet i dagsorden/referat, brev og notat, mens dagsorden, referater og prosjektleders notater kan leses i sin helhet i vedleggene. Kap. 3.2, 3.4 og 3.5, omfatter brevene som er knyttet til praksis som læringsarena og til læringsaktiviteten; analyse av film fra egen praksis. Jeg gir også her et sammendrag av innholdet og uten å legge ved datagrunnlaget. Ved å gjøre det på denne måten blir presentasjonen av data lite ”autentisk” og ikles min fortolkning direkte. Det kan oppfattes som om jeg ikke dokumenterer vurderingene mine godt nok. Samtidig er det et omfattende datamateriale som ligger til grunn for rapporten, som det verken har vært mulig eller hensiktsmessig å analysere grundig innenfor de aktuelle rammene. I fremstillingen har jeg forsøkt å få fram begrunnelser for å gå fram slik vi gjorde og hvordan erfaringene underveis var med på å forme prosessen slik at prosjektet fikk en dynamisk karakter.

3.1 Konstituerende møte – september

Innramming av møtet

Det første møtet ble satt inn i en større ramme, som hadde som formål å gi veilederne innsikt i utdanningens aktiviteter og studenter og veiledere kjennskap til hverandre. Veilederne fikk først overvære et seminar, som markerte avslutningen på en læringssituasjon studentene hadde arbeidet med gruppevis i 10 dager. Lærings situasjonen dreide seg om undersøkelse og vurdering av et barn med cerebral parese, gitt som en videofilmet kasuistikk. Den enkelte gruppe la fram og drøftet teoretisk og praktisk kunnskap knyttet til denne kasuistikken. Lærerne ga tilbakemelding på vanlig måte, dvs. sa noe om både form og innhold, hva som fungerte bra og mindre bra – og hvorfor, og ga klare signaler på hvilket nivå som etter hvert ville bli forventet mht. studentenes faglige kunnskaper og begrunnelser. Ved at veilederne var observatører i denne situasjonen, fikk de noe innsikt i utdanningen, og i hva slags kompetanse vi som lærere var ute etter å stimulere.

Etter seminaret var det et plenumsmøte mellom studentkullet, veilederne i prosjektgruppa og lærerne. Temaet her var læringsmålene for kommende praksisperiode, og hvordan den enkelte forsto dem. Dels var hensikten å bevisstgjøre innholdet i – og rekkevidden av målene og

forberede for praksis, dels var hensikten å skape en felles, begynnende plattform for prosjektet, ved å rette fokus mot kunnskap og kompetanse.

Dagsorden og referat

Dagsorden⁶ for selve møtet dreide seg om å 1) klarlegge intensjonen med prosjektet, 2) diskutere videre innholdsdimensjonen i fysioterapifaglig kunnskap, 3) bli enige om arbeidsmåter fremover og 4) gi en innføring i prosjektets bruk av Classfronter. ”Prosjekt-studentene” kunne av ulike grunner kun være tilstede i møtets første halvdel. Under punkt 1) fokuserer referatet⁷ på at det er studentenes læring som er i sentrum, og at vi skal ha søkelys på våre respektive virksomheter for å stimulere til best mulig læring. For å gjøre det, er det nødvendig å følge egen virksomhet systematisk; gjøre erfaringer og reflektere over dem. Og erfaringene må deles på ulik vis. Under punkt 2) belyses og diskuteres fysioterapifaglig kunnskap ved å gå videre fra erfaringene fra seminaret tidligere på dagen. I møtet ble tavla tatt i bruk for å få fram og kategorisere deltakernes oppfatninger. Diskusjonen oppsummeres med at studentene viser god observasjonsevne og evne til å beskrive det de ser. Det er derimot mangler mht. å tolke funn, se sammenhenger og trekke konklusjoner. Studentene har mange delkunnskaper og – ferdigheter, men har utviklingspotensiale når det gjelder å sette dem sammen til et meningsfylt hele på en systematisk måte. For å forbedre dette, må studentene utfordres til å resonnerer og reflektere rundt egen fagutøvelse og – forståelse, og begrunne sine valg. I punkt 3) beskrives arbeidsmåtene fremover og hva vi ble enige om. Her framgår det hvilke to aktiviteter som skal følges: praksisperioden og arbeidskravet om å utarbeide film fra egen praksis, hvordan og innenfor hvilke frister. Det understrekes at innholdet i brevene må være etisk forsvarlig. Punkt 4: Innføring i Classfronter, ble gjennomført som en praktisk demonstrasjon av bruk av Classfronter i prosjektperioden; til informasjon, kontakt og arkivering av brev, referat og lignende.

Brev fra møtet

Fra brevene kommer det til syne hva den enkelte sitter igjen med – og er opptatt av, etter møtet. Samtlige veiledere, lærere og en student leverer brev. Noen skriver om det som skjedde på seminaret, andre fokuserer på fellesmøtet med studentene, mens andre igjen har fokus på prosjektet og prosjekt-møtet. Et fellestrekk er at alle uttrykker engasjement og interesse for hverandres ”arena” og ”ståsted”. Veilederne uttrykker interesse for utdanningen og/eller studentenes synspunkter, studenten uttrykker interesse for veilederes syn, og lærerne

⁶ Vedlegg 3: Dagsorden for første møte

⁷ Vedlegg 4: Referat fra første møte

formidler interesse for studentenes meninger og praksis som læringsarena. Veilederne synes det gir økt trygghet i veilederrollen å være involvert i et prosjekt som sikrer en tettere kontakt og oppfølging med utdanningen, enn de er vant med. Utover denne trygghetsdimensjonen, fokuserer tre av veilederne på hva prosjektdeltakelse vil innebære for dem. Her uttrykkes en villighet til å se mer kritisk på egen yrkes – og veilederrolle og en lyst til utvikle seg både faglig og som veileder, i samspill med studenten og i samspill med de øvrige prosjektdeltakerne. Selv om det var lite fokus på veilederrollen i møtet, synes noen veiledere de fikk konkret hjelp til å forme kommende praksisperiode, gjennom bl.a. økt forståelse for refleksjonens betydning for kompetanseutvikling. En veileder tar opp utdanningens begrepsbruk, og antyder at den kanskje kan virke fremmedgjørende. Studenten mener at hennes deltakelse vil virke stimulerende for hennes egen læringsprosess, både tematisk gjennom å bli mer bevisst hva slags kunnskap og kompetanse som bør utvikles, og gjennom arbeidsformen: å skrive refleksjonsnotat.

Å delta på hverandres arenaer er viktig. Det åpner for innsyn og det åpner for engasjement. Det er mange som er interessert i ”livslang læring”, dersom rammene er gode.

Rammebetingelser er viktig for hva som kan skapes i et møte. Økonomi, geografi og tid begrenser mulighetene til gode møtepunkt. Innenfor disse rammene må det være en dagsorden og en møteledelse med blanding av styring og struktur på den ene siden og åpenhet og fleksibilitet på den andre siden.

God møteforberedelse er viktig for å sørge for retning og for å være forberedt på det uforberedte. Det er likevel ikke nok. Som prosjektleder i et slikt ”åpent” prosjekt kreves trygghet til å stå i det ukjente. Hvordan kan jeg trene på det annet enn å ”kaste meg uti det”?

3.2 Praksisrefleksjon I.

Samtlige veiledere og studenter i prosjektet leverer brev. I tillegg får vi brev fra ytterligere fire studenter. De første praksisbrevne er preget av at denne formen for dokumentasjon og innspill er ganske ny for samtlige. På forhånd ble det heller ikke gitt noen ”mal” for hva brevene skulle/kunne inneholde og hvordan de skulle skrives. Hver enkelt tok for seg det de selv syntes var aktuelt og relevant å si noe om. Noen gjorde det svært kort, på ½ side, andre skrev nesten tre sider. I det første konstituerende møtet var studentene og deres kompetanse og læring tematisert. Brevene viser absolutt at dette er i fokus, dog er det mer om læring og hva som er av betydning for læringsprosessen, enn om kompetanse og dens innhold. I forhold til læring, er det stor vektlegging av det relasjonelle aspektet i den individuelle læringssituasjonen. Her varierer brevene mht. hva som formidles; om seg selv og sin situasjon og rolle, om relasjonen mellom veileder og student, og om den andre. Det er også noen som påpeker hvordan de organisatoriske og strukturelle forholdene på praksisstedet har betydning

for læring. Og de understreker at den enkelte praksisdag og praksisperioden som helhet, bør være godt organisert og strukturert.

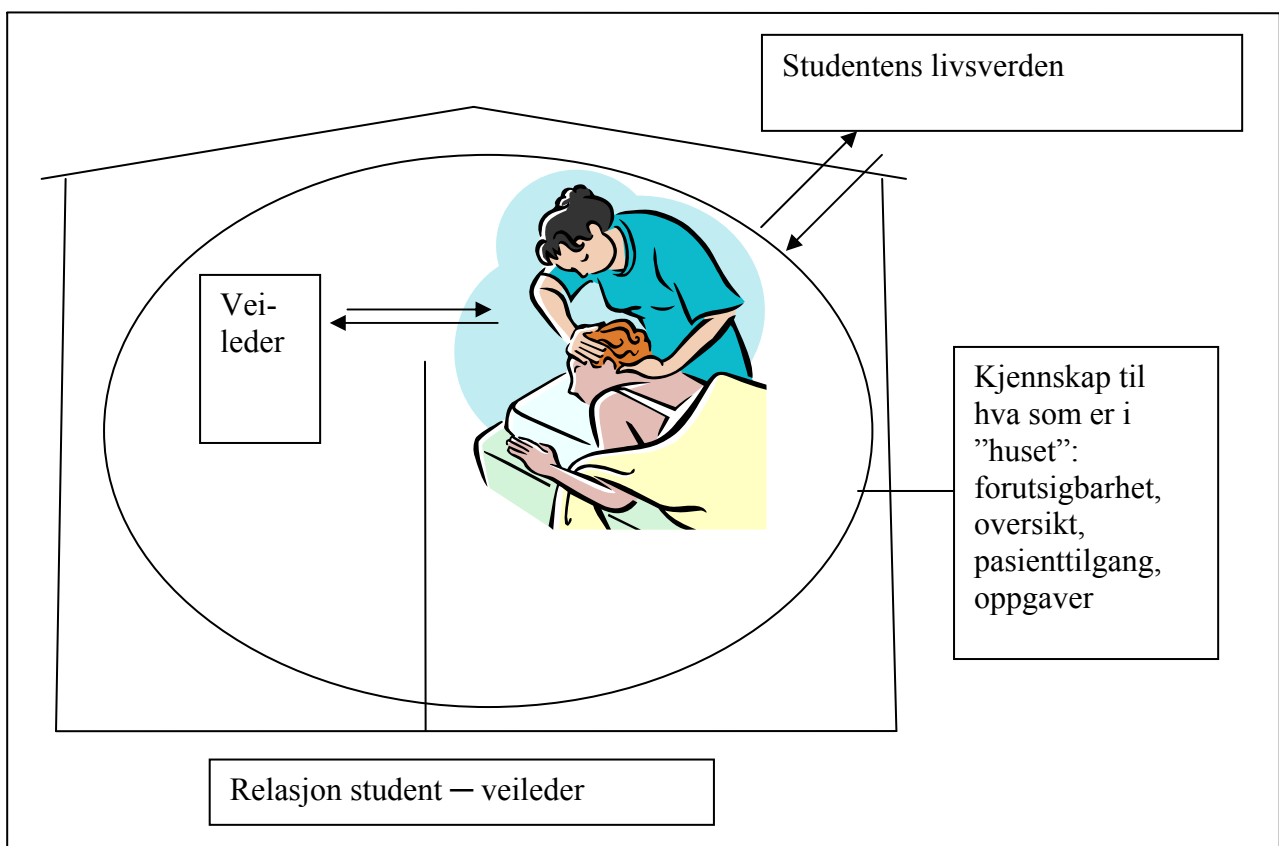
Så mer om brevene fra den enkelte gruppe av deltakere, først *veilederne*: Det er litt forskjell på hva de er opptatt av, ut fra hvor erfarne de er som veiledere. De fleste i prosjektet har lang erfaring, og har stort fokus på hva studentene skal lære – og hvordan. Flere tar opp betydningen av å utvikle og arbeide med konkrete ferdigheter som journalskriving, håndlag og kroppslig og verbal kommunikasjon med pasienten. De legger også stor vekt på å utvikle studentenes evne til refleksjon; til analyse, begrunnelser og resonnering. Når det gjelder hvordan de forsøker å tilrettelegge for læring, har de mange avveininger som gjelder:

- antall pasienter: mange pasienter og problemstillinger for å få bredde – eller få pasienter som følges over tid for å få dybde
- i hvor stor grad studentene skal gjøre egne erfaringer versus å observere andre (erfarne) fysioterapeuter i pasientrettede situasjoner
- hvor mye de skal gi studentene ansvar for egen læring og hvor mye ansvar de som veiledere skal ta
- hva som er en passe utfordring for den enkelte student

Veilederne tror slike forhold er av stor betydning for læringsutbyttet, men det ser ikke ut til at de alltid gjør disse avveiningene åpent sammen med studentene. De er grunnleggende opptatt av å skape en god kontakt, en trygg relasjon, som anerkjenner studenten og støtter/bygger opp om studentens selvtillit, og de ser klart betydningen av sin rolle i samspillet. Det kommer frem at veiledere synes det er vanskelig når de og studentene har ulike oppfatninger om hva som er relevante og aktuelle læringsmål for akkurat denne praksisperioden. Og de lurer på hvordan de skal møte manglende oppfølging av arbeidsoppgaver fra studentens side. Jevnt over formidler de trygghet i veilederrollen. I denne første praksisrefleksjonen er det kun en ung, ny veileder som formidler en viss utrygghet ved oppstart av praksisperioden. Hva forventes av henne og har hun de kvalifikasjonene som trengs? Samtidig gir hun uttrykk for at det er lærerikt å ha student og at hun har fått konkret inspirasjon til å videreutvikle dokumentasjon av eget pasientrettet arbeid.

I motsetning til veilederbrevene, gjenspeiler samtlige *studentbrev* at egne følelser i studentrollen står sentralt. Utrygghet og usikkerhet både mht. rammene for selve praksisperioden (langt hjemmefra), hva ”terapeutrollen” innebærer og om de har den nødvendige kompetansen, er tema som går igjen. Det kommer tydelig fram at en åpen dialog med veileder, der de kan formidle utryggheten og få støtte på det de kan, fremmer læringsprosessen og læringsutbyttet. Mange uttrykker stort utbytte av før-, under- og etterveiledning, der de får tenke høyt sammen med veileder når det gjelder planleggingen av

en pasientsituasjon, i selve undersøkelsen/behandlingen og i vurderingen av den i etterkant. Samtidig er det en som formidler at det er slitsomt å være i en kontinuerlig refleksjonsprosess. Studentene er opptatt av at læringsutbyttet også er avhengig av rammer, oversikt og struktur og tid til å fordøye erfaringer med og uten veileder. Innholdsmessig identifiserer de både hva de har lært, hvilke kunnskapsmangler som er avdekket og på hvilke områder de synes læringen i praksisfeltet og læringen på utdanningen er på ”kollisjonskurs”. De synes de har lært mye om egen væremåte i samspill med pasienten, både av konkrete fysioterapifaglige ferdigheter og om seg selv, og hvordan de kan justere seg i samspillet. De har lært å bli mer systematisk i undersøkelse og behandling, de har lært mer om bevegelsesanalyse, og de har lært mer om hvordan de ulike deler av helsevesenet er organisert og fungerer. Mange av studentene beskriver en opplevelse av at utdanning og praksisfelt har helt ulike forventninger til dem mht. journalskriving. Dette synes de er frustrerende.



Figur 1: Forhold av sentral betydning for læringsklimaet og for studentenes trygghet i praksisfeltet

Vilkårene for læring på en praksisplass, er sterkt influert av studentenes trygghet i situasjonen. Denne tryggheten påvirkes både av trivsel på praksisstedet (geografisk), av hvordan studentene blir integrert i praksisfellesskapet og av hvordan relasjonen mellom student og veileder er.

Som student er man alltid i en definert lærings situasjon, og opplever stadig situasjoner der kompetansen ikke strekker til. Det øker behovet for trygghet og tendensen til å fokusere på egen situasjon og egne opplevelser. Det kan kanskje studenter og uerfarne veiledere ha til felles?

Det er viktig å få til en dialog-form mellom veileder og student som preges av anerkjennelse og utfordring, ikke konfrontasjon.

Er det slik at forventninger, oppfatninger og avveininger student og veileder gjør, i for stor grad forblir usynlig, og ikke-tematisert?

3.3 Andre møte november/desember

Planlegging

Vi var tidlig klar over at det kunne være gode grunner for å dele prosjektgruppa i to, både pga. ansvarsfordeling lærerne i mellom, av praktiske og økonomiske hensyn og for å få til en bedre diskusjon. Prosjektgruppa fordelte seg naturlig i to grupper, der lærerne inngikk i begge: En med deltakere i distriktet: tre veiledere og to studenter, og en med deltakere fra byen: to veiledere og en student. Det ble samtidig en gruppestørrelse som ga mer rom for å få til gode diskusjoner, enn den samlede prosjektgruppen på 11. Hva de ”gode diskusjonene” skulle dreie seg om, var det viktig at det ikke bare var jeg som prosjektleder som hadde en mening om. Temaene måtte forankres i prosjektgruppa pga. prosjektets aksjonsrettede karakter og fordi involvering, engasjement og ansvarsfordeling henger sammen. Grete fikk ansvar for bygruppen og deltok i alle ledd i møteforberedelsen, mens den eksterne veilederen uten studentansvar, ble trukket inn fra praksisfeltet.

Dagsorden for møtene ble grundig forberedt gjennom en prosess i flere trinn:

Først foretok lærerne en gjennomgang av brevene fra det første fellesmøtet og fra første del av praksis. På bakgrunn av denne gjennomgangen skrev jeg et lengre notat: Notat I, som er en sammenstilling av hva som kom fram i diskusjonen, utfylt med kommentarer og spørsmål.

Her formulerer jeg ulike temaer som så langt har pekt seg ut i prosjektet. I notatet poengterer jeg at det synes å være en god sammenheng mellom prosjektets intensjoner om en dynamisk, gjensidig læringsprosess og deltakernes forventninger. Jeg spør om det er ønskelig med ytterligere teoretisk forankring. Videre løfter jeg fram hva som synes å være kjennetegn på ”god veiledning” og ”god veileder”. Trygghet og oversikt er nøkkelord som går igjen, og det kommer fram at veiledere henter inspirasjon fra både ”mester–svenn”-modellen og

”refleksjons-tradisjonen”. Et sentralt spørsmål som reises i tilknytning til veiledningsform, er hva slags kompetanse/kunnskap man ønsker å stimulere til. Neste tema jeg tar opp i notatet, er ”den gode studenten”: Hvem er det? Hvor sentralt er det at han/hun er i stand til identifisere egne kunnskapsmangler og ta ansvar for å gjøre noe med disse? Så fokuserer jeg på hva som synes å være sentralt for læring mer generelt. Igjen er trygghet et begrep som dukker opp. Mer konkret følger jeg opp med hva slags type spørsmål som er egnet til å fremme hva slags type kunnskap og hvordan studenten kan stimuleres til å utforske egen kunnskap sammen med veileder. Til slutt kommenterer jeg studentenes kunnskap og kunnskapsmangler. Generelt er evne til å se sammenhenger og gjøre sammenfatninger et område studentene trenger å videreutvikle, bl.a. i skriftlige rapporter. På dette området avdekkes det at utdanning og praksisfelt har ulike syn på hva som er hensikten med rapportskrivning.

Notat I ble, sammen med forslag til dagsorden, sendt til – og diskutert med ekstern veileder. Vi ble enige om å justere notat I⁸ og dagsorden noe. Diskusjonen med veileder var særdeles nyttig for å avgrense og fokusere dagsorden ytterligere og for å luke bort begreper i notatet som kunne virke fremmedgjørende. Notat og dagsorden ble sendt ut i god tid før møtet, sammen med to kapitler fra ”Aksjonslæring”(Tiller 1999). De to utvalgte kapitlene; kap. 3: ”Aksjonsforskning og aksjonslæring” og kap.5: ”Å forske sammen i feltet”, mente vi ga en innføring i – og bakgrunn for arbeidsmåten i gruppen teoretisk og praktisk.

Dagsorden for møtet⁹ rettet seg mot 1) verdien av å skrive egne – og lese andres – brev og arbeidsformen prosjektdeltakerne i mellom, 2) verdien av å lese tilsendt teori, 3) hensikten med rapport og journalskriving, 4) spørsmål knyttet til læring og hva som kjennetegner den dyktige student og 5) aktiviteten i gruppa fremover. Grunnen til at vi valgte å fokusere på rapport/journal, var både fordi det var en konkret innfallsvinkel til å drøfte ”relevant kompetanse”, og fordi det åpenbart var mange og ulike meninger om rapportskrivning.

Gjennomføring og referat

Distriktsmøtet ble holdt ved hjelp av videokonferanse, med deltakere i Kirkenes, Alta, Finnsnes, Bodø og Tromsø. Innledningsvis var det noen tekniske problemer, der ikke alle ble oppkoblet med bilde og/eller lyd fra starten av, men dette gikk seg ganske raskt til. Marianne var møteleder og skrev referat i etterkant, dels på bakgrunn av Gretes notater underveis i møtet. Under hver sak ble ordet gitt den enkelte etter tur, men man kunne også be om ordet

⁸ Vedlegg 5: Notat I

⁹ Vedlegg 6: Dagsorden møte nov/des

ved å gi tegn. Møtet var derfor preget av stor grad av formell styring. *Bymøtet* ble holdt fem dager senere i Høgskolens lokaler. Møtet, som ble ledet av Grete, hadde samme struktur. Det å møtes ansikt til ansikt gjorde det lettere å kommentere hverandres innspill og gi tilbakemelding fortløpende. Dette ga bymøtet en langt mer uformell karakter enn distriktsmøtet. Det at deltakerne fikk servert suppe i pausen, gjorde også sitt. Marianne skrev referat fra møtet. Innholdsmessig var det ikke systematiske forskjeller mellom gruppene mht. hva deltakerne var opptatt av.

Jeg gir her en beskrivelse av hvordan møtene forløp, mens referatene kan leses i sin helhet i vedlegg¹⁰. Innledningsvis ble rammene for, og intensjonene med, møtet gjennomgått (sak 1). Deretter var det åpning for kommentarer til dagsorden (sak 2). Særlig i bymøtet ble det uttrykt en viss skepsis mot at det var mye vi skulle gjennom på kort tid. Brevskrivning som arbeidsform og verdien av å lese andres brev (sak 3), ble vurdert som utbytterik. Samtlige syntes at det var utrolig spennende å lese andres brev. De var veldig forskjellige i form, lengde og innhold, og det var ulike ting ved brevene vi hadde festet oss ved. Bredden og variasjonen ble vurdert som positivt i seg selv. Når det gjaldt å skrive egne brev, syntes studentene dette hadde vært OK å gjøre og at det hadde gitt god læring. Veilederne uttrykte noe mer usikkerhet; både mht. hva de skulle skrive, hvordan, hvor langt og lignende. Spesielt reiste de spørsmål om de etiske dimensjonene knyttet til faren for å ”utlevere” studenten ved å skrive om egne veiledererfaringer. I begge gruppene diskuterte vi om vi skulle etterstrebe en annen form for kommende brev, men ble enige om å velge den formen den enkelte ønsket. Noen kunne tenke seg en mer personlig form, gjerne med innslag av humor og følelser, der man synliggjorde seg selv mer.

Tilbakemeldingene som kom på det utsendte materialet: Notat I og teorikapitler(sak 4), var at begge deler hadde vært relevant. Samtlige syntes det var nyttig å få denne bearbeidingen av brev, systematisert til temaer i referat-, kommentar- og spørsmålsform. Det var mer delte meninger om nytten av kapitlene fra Tom Tillers bok. For noen var det kjent stoff, noen fikk aha-oppgaver, andre syntes de kunne fått mer av dette i det første møtet. I sak 5: Om journal og rapportskrivning, ble det bekreftet at praksis og utdanning oppfatter at det er ulike formål med dette. I praksis har rapporten status som dokumentasjon av pasientrelatert arbeid og må følge bestemte krav som settes på det ulike praksisstedet. På utdanningen er rapportskrivning et ledd i å trene observasjons- og vurderingsevne, systematikk og resonnering.

¹⁰ Vedlegg 7: Møtereferat ”distriktsgruppa, vedlegg 8: Møtereferat ”bygruppa”

Det ble diskutert hvordan disse formålene kan forenes, heller enn å komme i konflikt med hverandre, og hvilken oppfølging som kan være aktuell fra skolens side. I sak 6: Hva kjennetegner den dyktige student? ble det særlig fokus på det som har med personlige forhold/personlighet å gjøre: ansvarlighet, interesse, engasjement, evne til kunnskapstilegnelse osv.

Slutten av møtet ble viet arbeidet fremover (sak 7), der vi ble enige om hva slags brev vi skulle skrive og innenfor hvilke frister. Det ble påpekt nødvendigheten av å involvere særlig de andre deltidsstudentene, både gjennom å sende dem referat fra diskusjonene i prosjektet og gjennom å oppmuntre til innspill i diskusjonsforumet i Classfronter. Helt til slutt ble det satt av tid til en kort evaluering (sak 8). Her var nok bygruppa mer fornøyd med utbyttet av diskusjonene enn distriktsgruppa. I sistnevnte gruppe syntes alle at møtet hadde vært interessant, men at det var ugunstig for diskusjonen og litt tungt å sitte alene i hvert sitt studio. En etterlyste muligheten til å gå mer inn i det enkelte brevet som lå i prosjektrommet.

Jeg skrev referat fra møtene i en todelt form: En kolonne til venstre på arket som i størst mulig grad reflekterte det som ble sagt under møtet, og en kolonne til høyre som var mine refleksjoner over det som ble sagt, i form av kommentarer, spørsmål og forslag til oppfølging. Dette kan tilskrives dels at det var blitt en vane for meg å reflektere videre på bakgrunn av deltakernes synspunkter, og dels et ønske om å dele refleksjonene mine med deltakerne, og på den måten kanskje drive refleksjonsprosessen videre. Referatene ble sendt på mail, og lagt ut i Classfronter, slik at deltakerne kunne komme med innspill før det endelige referatet ble lagt ut. Det kom ingen forslag til endringer eller tilføyelser. En sammenstilling av de to referatene ble lagt ut på Classfronter slik at samtlige deltidsstudenter kunne få innsikt i hva prosjektet dreide seg om. Etter forslag fra studentene i prosjektet, ble det også lagt ut en utfordring til de andre studentene i diskusjonsforumet: Hva kjennetegner den dyktige veileder? Her kom det ingen innspill, og dette skyldes kanskje også tidspunktet som var like oppunder jul, og i forbindelse med avslutningen av praksisperioden.

I et prosjekt som dette er det viktig at det ikke bare er prosjektleder som utvikler et eier-forhold til framdriften i prosjektet og resultatene av det.

Det var en ny og positiv erfaring å forberede et møte med støtte i den enkelte prosjektdeltakers skriftlige (og muntlige) bidrag og innspill. Det ga en trygg følelse av at dagsorden var forankret i gruppen og at temaene ville være interessante. Samtidig var det en utfordring å skulle styre og løfte temaene videre, og i en retning som falt innenfor rammene av prosjektet.

Å sende ut notater og litteratur i forkant av et møte med henstilling om at det skal være lest, innebærer en avveining: I hvilken grad vekker det interesse og stimulerer egen tenkning, og i hvilken grad oppleves det som (utidig) krav?

Jeg undervurderer kanskje verdien av å oppleve seg som betydningsfull? Når jeg etterspør synspunkter og meninger og formidler en forventning, så oppleves det kanskje ikke utelukkende som krav, men også som interesse og inkludering?

Deltakernes vurderinger – brev fra møtet

I *distriktsgruppa* leverte samtlige deltakere brev. Noen reflekterer rundt møteformen; video-konferanse. Den gir en sterk styring som gjør diskusjonene mindre spontane, og den gir begrenset mulighet til å ”kommentere” den enkeltes bidrag med blick, smil osv. Likevel gir brevene inntrykk av at møtet opplevdes meningsfylt og interessant. Brevene er til dels lange og personlige og gir ikke bare tanker om det som har vært, men også innspill og ideer av faglig og pedagogisk karakter, til ting fremover. Brevene formidler kanskje mer om å være deltaker i et slikt prosjekt enn om det aktuelle møtet. En grunnholdning som forsterkes fra det første møtet, er at alle synes det er givende å få innsyn i hverandres tanker og erfaringer gjennom brev og diskusjon. Det gir en (ny) økt forståelse for de andres ståsted, arena og utgangspunkt. Man får muligheter til å lære av hverandre og bli en mer reflektert; lærer, veileder og student. Den etiske dimensjonen som ligger i den personlige brev-formen, berøres på nytt av noen. Fordi ens egen rolle, og opplevelsen av den, har med relasjonen til en eller flere andre å gjøre, er det en viss form for ”selvsensur” og brevene uttrykker ikke nødvendigvis det man er mest opptatt av.

I læreres og veilederes brev tematiseres hva det innebærer i praksis å støtte studentenes læringsprosess. Hva slags type tilbakemelding er egnet? Er det en god balanse mellom fokus på måloppnåelse og kriterier for bedømming av denne versus fokus på læringsprosess? Hvilke type spørsmål er egnet til å utforske studentenes kunnskap, sammen med studentene? En av studentene uttrykker et ønske om et slags kartleggingsredskap for kunnskapsnivå. Hun synes det er vanskelig å arbeide målrettet (nok) i studiet, og bruker metaforen ”puslespill” om eget læringsarbeid. Hun vet hun må legge alle brikkene i puslespillet, men trenger hjelp fra lærer

og veileder for å få greie på ”hva slags bilde det skal bli”. Mht. det konkrete fokuset som ble rettet mot journalskriving, blir det lite kommentert i brevene. Det er kun en av studentene som sier noe om at det var nyttig å bli mer bevisst hensikten med journal.

I *bygruppa* var det en student og en veileder som leverte brev, i tillegg til de to lærerne. Brevene er både kortere og færre enn i distriktsgruppa. Min vurdering av dette er at deltakerne i bygruppa kanskje fikk komme ut med mer av det de hadde på hjertet i selve møtet sammenliknet med distriktsgruppa, og at mindre gjensto til brev. Det alle brevene sier noe om, er knyttet til verdien av å lese andres brev. Det er nyttig å skrive selv, men gjennom å lese alle de andres, får man ikke bare innsikt i de andres ståsted, men også speilet utøvelsen av egen yrkesrolle på en interessant måte. Veilederen sier for eksempel at hun ikke var klar over hvor stor betydning studentenes trygghet hadde for læring. Studenten reflekterer over at de som er villig til å være med i prosjekt som dette, er mennesker som er åpne for endring og utvikling. Hvis man ikke får til fellesskap mellom slike mennesker, innebærer det en fare for å ”brenne ut”. Om selve møtet uttrykker veilederen at det var preget av (for) stor enighet. Det betyr sannsynligvis at vi ikke kom tilstrekkelig i dybden? Hun synes vi fikk økt bevissthet omkring journal-/rapportskriving, men uten at vi kom fram til hvordan vi skal håndtere temaet konkret for fremtiden. Lærerne er begge opptatt av hvor stimulerende det er at samtlige deltakere har så mye å bidra med på møtet. De opplever at framdriften i diskusjonen er mindre avhengig av innspill fra dem og av møteledelse enn de kanskje hadde trodd på forhånd.

Gjennom å skrive brev og dele dem med andre, ser man andre og blir sett selv. Det er verdifullt og lærerikt. Hvor viktig er det at alle bidrar? Hvordan ivareta at det delte/sette blir innad i gruppen og hvordan ivareta det/den det skrives om?

Behovet for anerkjennelse og trygghet er grunnleggende for alle. I et aksjonslæringsprosjekt, må det være en balanse mellom trygghet og utfordring. Fokuserer jeg for mye på trygghet?

Bli det for stor vekt på ”prosess-mål” og for lite vekt på å oppnå resultater eller skape konkrete endringer? Det ville kanskje vært tilfredsstillende for deltakerne å oppleve at noen ”baller” ble tatt ned underveis? (f.eks. at man kom til en form for enighet hva studentene skulle lære mht. journalskriving).

3.4 Praksisrefleksjon II

I det første praksisbrevet, skrev studentene om generelle forhold av betydning for læringsprosessen. Til dette andre praksisbrevet kom det inn tre brev. To av studentene velger å ta utgangspunkt i en konkret situasjon som hadde vært litt vanskelig for dem. Dermed bruker de refleksjonsnotatet slik Bolton (2005) anbefaler: å skrive om vanskelige,

enkeltsituasjoner for å lære av dem. Denne endringen fra brev 1 til brev 2 er interessant i seg selv. En av studentene sier eksplisitt at hun omsider har skjønnet poenget med den jevnliggjorte refleksjonen hun har gjort over dagens praksissituasjoner. Det handler mer om å utvikle seg selv som student/kommende fysioterapeut, enn å avgi rapport om pasienten. ”Dermed måtte jeg sette fokus på egen læringsprosess i loggen, og da jeg først var kommet dit hen i mine refleksjoner, gikk det jo opp for meg at det var jo liksom det som skulle være hensikten med loggen.” Begge studentene oppdaget at de som terapeuter hadde hatt stort fokus på sin relasjon til pasienten, på bekostning av den sammenhengende behandlingen inngikk – og foregikk i. Begge to hadde hatt mangelfull kontakt og informasjonsutveksling med andre yrkesgrupper og pårørende, og det hadde negative konsekvenser for pasientenes utbytte av den aktuelle behandlingen. Dette understreker at praksis ikke bare er (individuelle) møter med pasienter, men også å bli del av en kultur og et tverrfaglig team, eller med Lave & Wenger’s terminologi: at praksis må oppfattes som legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger 2003).

Den tredje studenten understreker de samme poengene mht. læringsutbyttet som har vært nevnt tidligere: faktorer både ved praksisstedet, ved veileder og ved relasjonen til veileder (jfr. Figur 1, s. 17). I tillegg utdyper hun mer ved læringssituasjonene: variasjon, (passe) utfordring mht. oppgaver og tid til refleksjon. Sistnevnte mener studenten er viktig for å få til mer systematikk i undersøkelse, behandling og dokumentasjon.

Mens studentene i stor utstrekning i dette andre praksisbrevet, deler konkrete situasjoner med oss, rettet mot seg selv, foretar veilederne en mer generell vurdering av utøvelsen av veilederrollen og av studentens utvikling i perioden. Den ene veilederen synes hun fungerer bedre i rollen fordi tryggheten mellom veileder – student har utviklet seg i positiv retning. I brevet har hun positivt fokus på de endringene som er skjedd i studentens læringsprosess og kunnskapstilegnelse. En annen veileder går mer konkret inn på utviklingen av sin egen veilederrolle i løpet av prosjektet. Hun har endret på HVA hun veileder på: Fra mye fokus på skriftlig arbeid til fokus på refleksjon over eget kunnskapsgrunnlag i pasientrelaterte situasjoner og til å møte pasienten ”bak diagnosen”. Og hun har endret på HVORDAN hun veileder: Fra å etterspørre begrunnelser med ”hvorfor-spørsmål” til å utforske studentens praksis i form av ”hva”- og ”hvordan”-spørsmål. Hun er blitt mer opptatt av hva det innebærer å sette søkelys på studentens læring. Disse endringene tilskriver hun deltakelsen i prosjektet og den tettere oppfølgingen den har bidratt til mellom utdanning og praksisfelt. En tredje veileder vektlegger også egen veiledning, men hun er mest opptatt av hvordan hun stimulerer studentens evne til refleksjon over egne handlinger og begrunnelsen for

handlingsvalg, dvs. ”hvorforspørsmål”. Også den siste veilederen har fokus på seg selv: Hun er på linje med de andre og ønsker å stimulere studentens kritiske vurderingsevne og begrunnelser for handlingsvalg. I tillegg ønsker hun å bli bedre til å forklare, dvs. å innta posisjonen ”den som vet og kan”. Samtidig beskriver hun en helt konkret situasjon hun syntes var vanskelig og hvilket læringsutbytte hun og studenten hadde av at hun viste fram sin egen hjelpeløshet.

Hva slags spørsmål er egnet til å fremme refleksjon som gir ny læring og innsikt?

Er all refleksjon av det gode? I hvilken grad bør det være ”åpen” refleksjon og i hvilken grad mer ”sturt”? Og i hvilken grad bør den være rettet mot generelle forhold versus konkrete situasjoner?

Hvordan kan man vite noe om at ny innsikt, basert på refleksjon, faktisk viser seg i (nye) handlinger?

Å være deltaker i et prosjekt innebærer tett kontakt og oppfølging, og det oppleves overraskende positivt.

Hvordan kommer veileders faglighet til uttrykk og på en slik måte at det fremmer studentens læring?

3.5. Refleksjon over videoanalyse

Samtlige studenter fikk som arbeidskrav å ta opp min. 10 min film fra praksis, som viste egen behandling av en pasient. Filmen ble sendt utdanningen, lagt inn i kunnskapsdatabasen Fysionett via Høgskolens videoservert, og gjort tilgjengelig for studentens bearbeiding.

The screenshot displays a web-based learning environment. On the left, a vertical sidebar contains the text "Læringsaktiviteter" and navigation icons for "HJEM", "HJELP", and "LOGG UT". The main area is split into two sections. The top-left section features a video player with a video of a person in a blue uniform assisting an elderly person in a hallway. The video player includes a progress bar, a play button, and a "Stanset midlertidig" (Paused temporarily) status. Below the video player are icons for "Sakte film" (Slow motion), "Normal", "Bredbånd" (Broadband), "DualISDN", and "ISDN". The top-right section is titled "Dialog med student" and contains a message board. The message board has a header "GANGTRENING" and a "Beskr" (Description) field with a "Skriv ny melding" (Write new message) button and a "[Lukk]" (Close) button. Below this, there are several messages. The first is a "Kommentar til analysen" (Comment on the analysis) from an unnamed user on 12.des.2005, 20:39. The second is a "Gangtrening" (Gait training) message from a user on 08.des.2005, 22:53. The third is another "Gangtrening" message from a user on 28.nov.2005, 22:22. The fourth is a message with "(ingen overskrift)" (no subject) from a user on 23.nov.2005, 19:34. At the bottom of the interface, there is a navigation bar with buttons for "Forelesninger" (Lectures), "Analyser" (Analyses), "Faglig forum" (Subject forum), "Videobank" (Video bank), "Læringsaktiviteter" (Learning activities), and "Fagtermer" (Subject terms). A "SØK" (Search) button is located on the far right of the navigation bar.

Illustrasjon 3: Studentens egen analyse med video, tekst og veiledningsfunksjon

Studenten delte filmen inn i passende sekvenser på 1–3 min. På høyre side av skjermen ga de en beskrivelse, analyse og vurdering av den aktuelle filmsekvensen. Gjennom en dialogfunksjon kunne de være i kontakt med veileder asynkront. Intensjonen var at samtlige veiledere i prosjektet skulle veilede sin student i dette arbeidskravet. Bl.a. pga. tekniske vansker på flere arbeidssteder, ble det isteden tre lærere og den veilederen som ikke hadde student i perioden, som veiledet på arbeidskravet. Grete og Marianne veiledet hhv. tre og fem studenter, mens ekstern veileder hadde en student. Studentene hadde ca. to mnd. til å arbeide med filmen, parallelt med at de var i praksis. Alle studentene ble invitert til å skrive refleksjonsnotat fra prosessen. Samtlige involverte i prosjektet leverte brev. Vi fikk i tillegg brev en ekstra student.

I refleksjonen over å arbeide med dette arbeidskravet, er det tre av fire studenter som tar opp tekniske problemer i forhold til bruk av kamera og PC. Dels var kompetansen på området mangelfull, dels var det frykt for mulige problemer, og dels var det reelle barrierer i forhold til maskinenes kapasitet og hurtighet, samt ”brannmurer” i nettverket. Slike forhold opplevdes irriterende, og var av betydning for utbyttet av å arbeide med filmen. Likevel er samtlige studenter entydige på at arbeidet var uhyre lærerikt og motiverende. En sier: ”Jeg var over meg av begeistring over denne oppgaven! Det er genialt og jeg håper vi får en slik i hvert av de resterende temaene!” En annen: ”Denne oppgaven er morsom. Den er krevende i alle stadier. Noe negativt? Tja, det er jo mye arbeid.” Studentene gir uttrykk for at det var en arbeidskrevende oppgave som krevde planlegging. Og det er tydelig at de syntes de kom for sent i gang med både observasjons- og skriveprosessen. Her er en tredje: ”Til tross for dårlig planlegging fra min side synes jeg dette har vært det arbeidskravet jeg har hatt best læringsutbytte av. Hvis vi får en slik oppgave igjen, skal jeg prioritere tidsbruken annerledes.” Den fjerde studenten skiller seg ut ved at hun kom fort i gang med arbeidet og hadde en god veilednings*prosess* sammen med den eksterne veilederen. Hun er den som vier selve veiledningen plass og reflekterer over hvordan hun stadig ble utfordret til å tenke mer rundt situasjonen, heller enn å få svar på spørsmålene sine. Om dette sier hun: ”Selv om denne type veiledning til tider kan være frustrerende, så ser jeg i ettertid hvor mye jeg egentlig lærte når jeg fikk ”bale” med situasjonen selv.”

Veilederrefleksjonene avspeiler samme tendens: at videoanalysen var spennende å arbeide med, og at det fungerte best der student/veileder kom tidlig i gang med arbeidet og veiledningsprosessen. Den eksterne veilederen som hadde den siste studenten, reflekterer over betydningen av at hun og studenten hadde snakket sammen om rammene for veiledningen. De

hadde lagt en tidsplan, drøftet forventninger og avtalt at veileder skulle få sms når nye spørsmål var lagt ut. Hun uttrykker at det var utfordrende å forsøke å holde seg til det studenten hadde spurt om, og legge bort sine egne refleksjoner over det hun så på filmen. Og så var hun spent på studentens reaksjoner på tilbakemeldingen: ”Det var SPENNENDE. Lenge mellom hver gang det er SÅ spennende å være på jobb.” I dette tilfellet er det tydelig at student og veileder har fått prosessene til å fungere etter intensjonen, og at arbeidet har vært motiverende og inspirerende for begge parter.

Også hos lærerne er det begeistringen som kommer tydeligst til uttrykk; både over å få se studentene i praksis og dele primærerfaringer med dem, og over muligheten til å få være i en veiledningsprosess. Samtidig kommer det fram at nesten samtlige av de åtte studentene som lærerne veiledet, kom sent i gang med arbeidet, slik at det ble lite faktisk prosessarbeid for de fleste. Begge lærerne understreker hvor tilfredsstillende det oppleves når den fortløpende dialogen faktisk fungerer, og hvordan også lærers engasjement er avhengig av respons fra studenten. Det faktum at studentene kommer sent i gang, kan selvfølgelig ha sammenheng med studentenes egen planlegging, og tendensen til å utsette ting til siste slutt. Kan det også ha sammenheng med den form for tilbakemelding/veiledning studentene er vant til å få fra lærerne? En av lærerne skriver: ”Selv om vi har forsøkt å understreke at veiledningen skulle være på prosess, så er kanskje studentene så vant til at vi gir tilbakemelding på ”produkt”, at de ikke tør be om veiledning før de føler seg rimelig gjennomarbeidet med en tekst?” Den samme læreren er også opptatt av at skriftlige rammer for et arbeid og et samarbeid synes å være utilstrekkelig og må diskuteres muntlig mellom den enkelte student/veileder. Dette er noe vi kan se støttes av den eksterne veilederens erfaringer, som hadde en muntlig avklaring rundt rammer, ansvar og forventninger knyttet til videoanalysen.

Arbeidskravet ”veiledet video-analyse” gjør det mulig for veileder å være tilstede og delta på en unik måte i studentens primær-erfaringer. Dette oppleves særdeles meningsfullt for veileder.

En god veiledningssituasjon krever gode skriftlige rammer, som igjen må være gjenstand for muntlig avklaring og drøfting.

Som veileder er det en utfordring å legge bort sitt eget, og faktisk ta studentenes perspektiv. Kan det være at lærerne er mindre vant til dette enn veilederne i praksisfeltet?

Det nye virtuelle mediet gjør det mulig å synliggjøre seg selv både gjennom det visuelle og det skriftlige, og legge dialogen mellom student og lærer/veileder åpen.

3.6 Avsluttende møte

Forberedelser

Mellom forrige møte i november/desember og dette møtet hadde Grete og Marianne intervjuet seks veiledere om deres erfaringer mht. studentenes kompetanse og hva som kreves for å få til gode lærings- og veiledningssituasjoner. Dette gjorde de i forbindelse med praksisreisene for avvikling av arbeidskravet i praksis: behandling av en pasient. Hvert av intervjuene tok ca. 1 time og ble tatt opp på bånd og transkribert. Vi lærerne gikk gjennom intervjuene sammen og diskuterte hvilke tema som kom til uttrykk, bl.a. ved hjelp av tavla. Deretter skrev jeg et notat: *Notat II*¹¹, der jeg trekker ut en del sentrale forhold fra intervjuene. Dette diskuterte jeg med den eksterne veilederen og Grete, hver for seg. På bakgrunn av de forslag som var kommet og de ideer som var utviklet underveis, utarbeidet jeg også et *notat III*¹², som konkretiserer en rekke endringsforslag med fokus på hva utdanningen bør følge opp, hvordan og når. Notatene ble sendt samtlige deltakere.

Notat II er formulert rundt seks overskrifter, som delvis griper inn i hverandre: 1.

Fysioterapifaglig kompetanse, 2. Læring som noe individuelt og relasjonelt, og læring som refleksjon, 3. Læringens personlige dimensjon og ”ansvar for egen læring”, 4. Læring som noe kulturelt, 5. Forholdet praksisfelt og utdanning: informasjon og/eller dialog?, 6. Den didaktiske relasjonsmodellen – en slags oppsummering. Notatet synliggjør veiledernes synspunkt, knytter an til teori og formulerer en del spørsmål til videre ettertanke. Jeg refererer her noen hovedpunkt i notatet.

Innledningsvis påpeker jeg at intervjuene har gitt lærerne nærmere kjennskap til praksisfeltet som læringsarena, og en mulighet for å speile og kontrastere praksisfelt og utdanning.

Konkret til de enkelte punktene tar jeg først opp at kompetansebegrepet ikke er et begrep veilederne er så fortrolig med, eller synes er lett å gi et innhold (punkt 1). Ofte blir ”kompetanse i...” (å utøve fysioterapi) omformet til ”kunnskap om...” (anatomi, fysiologi osv.). Dersom den samlede profesjonelle kompetansen består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse¹³, er det dermed de teoretiske kunnskapene som har en tendens til å bli synlige. Og det til tross for at veilederne er vel så opptatt av å stimulere de yrkesspesifikke og personlige dimensjonene ved studentens kompetanse. Et spørsmål er hvor viktig det er – for hvem – å tydeliggjøre den yrkesspesifikke

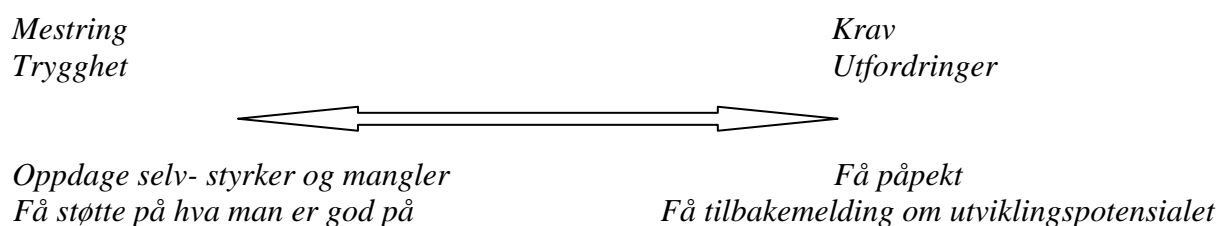
¹¹ Vedlegg 9: Notat II, 7 s

¹² Vedlegg 10: Notat III, 3 s

¹³ Disse dimensjonene utgjør den såkalte ”kompetansetrekanten”, der alle er like viktige for utviklingen av den samlede profesjonelle kompetansen (Skau 2005)

kunnskapen i ulike dokumenter? Hvor viktig er målformuleringer, og hvordan kan de beskrives for å stimulere studentenes læringsprosess?

Punkt 2 tar opp igjen betydningen av trygghet og læring i praksisfeltet som avhengig av relasjonen mellom student og veileder. Det skisseres to modeller for veiledning: refleksjonsmodellen og mesterlære-modellen. Førstnevnte modell er kanskje særlig egnet i praksisnære situasjoner (Egidius 2002), der tilgangen til primærerfaringene er enkel. I læringssituasjoner på utdanningen innebærer ofte refleksjon å etterspørre faktakunnskap, og studentene kan lettere få en opplevelse av å ”avsløre” seg. Gjennom følgende figur kommenterer jeg hvordan veilederne i praksisfeltet og lærerne synes å plassere seg i hver sin ytterkant langs dimensjonen mestring/trygghet på den ene siden og krav/utfordringer på den andre siden, når de veileder og gir tilbakemelding.



Figur 2: Balansen mellom bekreftelse og krav

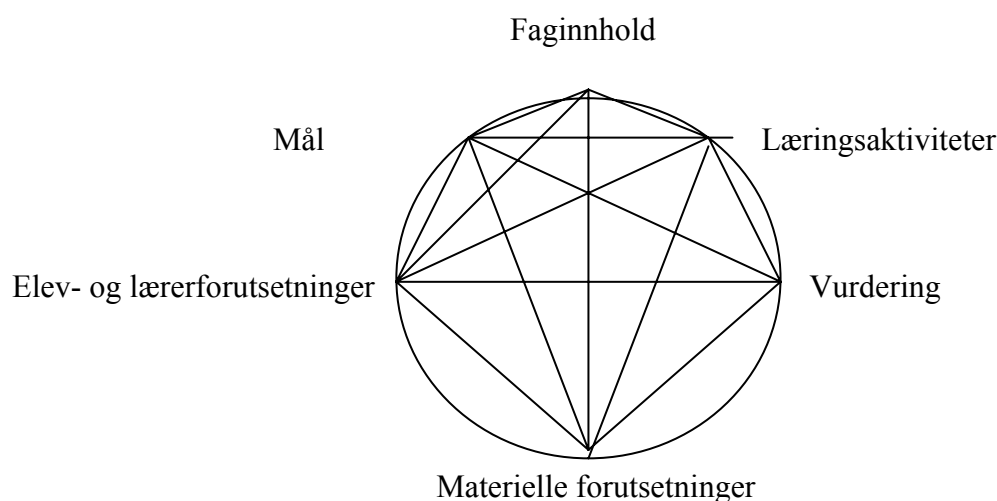
Veilederne er opptatt av at studentene skal få støtte på hva de er gode på og selv oppdage styrker og mangler. Lærerne synes mer opptatt av å gi tilbakemelding om studentenes utviklingspotensial og påpeke hva de mangler. Dette har nok både med de ulike rollene å gjøre og mulighetene for å utvikle en personlig relasjon.

Punkt 3: Læringens personlige dimensjon og ”ansvar for egen læring”, retter seg mot hvor engasjert studenten er og hvilken drivkraft hun/han selv har for læring. Og hvordan kan lærer/veileder stimulere studenten i riktig retning? Her reiser jeg et dilemma som melder seg mellom det utdanningen har satt som kompetansemål og studentens egne mål, og dilemmaet som oppstår når veileder/lærer og student har ulike forventninger til studentens progresjon. Har vi overdreven tro på tydelig formulerte arbeidskrav og kriterier for vurdering som styringsredskap? I punkt 4 påpeker jeg at læring er noe kulturelt, ikke bare noe individuelt. For deltidsstudentene er det åpenbart at praksis som læringsarena har relativt sett større

betydning enn for heltidsstudentene, og at praksis er svært viktig for utvikling av identitet. Ulike arenaer representerer ulike sosiale fellesskap, der studenten kontinuerlig er i forhandling om identitet (Lave & Wenger 2003, Wenger 2004). Veilederne synes å understreke betydningen av arbeidsplassens miljø, organisatoriske rammer og geografiske tilknytning for studentenes læringsutbytte.

Hvordan praksis som læringsarena og utdanningen kan jobbe sammen for å styrke studentens læringsprosess, omhandler jeg i punkt 5. Veilederne etterlyser stadig informasjon, samtidig synes de at de får mye informasjon, men kanskje ikke om det de savner mest? De skulle gjerne visst mer om hva slags kunnskaper studenten har og hva de kan forvente av dem. Innholdet i dette punktet reflekterer også at all skriftlig informasjon; rutiner, forventninger, målbeskrivelser osv. må ses som *utgangspunkt* for dialog og forhandling av mening. Det kommer også fram at skriftlig informasjon og formalisert kontakt er et nødvendig, men ikke tilstrekkelig grunnlag for å styrke båndene mellom praksisfelt og utdanning og fremme engasjementet for studentenes læring i praksisfeltet. Praksisveiledernes tilhørighet til utdanningen blir et nøkkelpunkt. Dette henter jeg teoretisk støtte for hos Wenger (2004), som sier at utviklingen av tilhørighet er avhengig både av omfanget og kvalitet på rutiner og aktiv deltakelse i fellesskapet.

Avslutningsvis i notatet, punkt 6, presenterer jeg den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal & Lieberg (1978) i Hiim & Hippe 2001). Den viser hvilke forhold som er av betydning for læringsprosess og -resultat, og hvordan disse påvirker hverandre gjensidig.



Illustrasjon 4: Didaktisk relasjonsmodell

Modellen ble presentert for å forberede prosjektdeltakerne på hvilken ”innramming” jeg ville legge opp for valg av tema til diskusjon på det kommende møtet. Jeg har forslag til en del spørsmål innenfor flere av områdene, som alle har det til felles at diskusjonen vil kunne få betydning for planlegging av det siste temaet med sterk praksis-forankring – innenfor eksisterende ressurs-rammer. I notat III synliggjør jeg hvilke endringsforslag jeg synes er kommet fram så langt med beskrivelser og begrunnelser (vedlegg 10). Disse dreier seg om 1) forbedring av forholdet student – utdanning – praksisfelt, og om 2) læringsaktiviteter og temaer utdanningen kan gjøre noe med internt. Til det første punktet tar jeg opp formålet med rapportskrivning og journal, skrivning i studiet mer allment og forslag om flytting av arbeidskrav i praksis. Til det andre punktet foreslår jeg utvidet bruk av kasuistikker som læringsaktivitet, videreutvikle videoanalyse som arbeidskrav og å ta opp motivasjon som tema.

Dagsorden og referat fra møtet¹⁴

Møtet var organisert som et heldagsmøte med en lengre lunsjpause. Følgende saker sto på dagsorden: 1. Innledning, 2. Erfaringsutveksling fra eksamen 2. år, 3. Korte kommentarer til brev i prosjekttrommet, 4. Utvalgt tema for diskusjon, 5. Erfaringer knyttet til arbeidsformen, 6. Hva den enkelte har fått ut av prosjektet, 7. Oppfølging/formidling, 8. Eventuelt – Avslutning. Møtet ble i sin helhet tatt opp på bånd og transkribert. Referatet jeg skrev i etterkant, baserer seg på utskriften fra møtet. I rapporten her forsøker jeg å tydeliggjøre begrunnelsene for de utvalgte temaene og løfter fram hovedpunkter fra diskusjonen.

Som ved det første, konstituerende møtet, startet dette siste med at vi utvekslet erfaringer fra å ha deltatt i en felles situasjon; i dette tilfellet: studentenes praktisk-muntlige eksamen. Tanken var også nå at vi skulle få en felles førstehåndserfaring, som kunne danne en plattform og fungere som en inspirator for den kommende diskusjonen. Kompetansebegrepet har vært sentralt fra prosjektet startet, og det var derfor naturlig å få innblikk i studentenes sluttkompetanse i en klinisk rettet eksamen. Mens samtlige prosjektdeltakere hadde anledning til å delta på studentenes framlegg i seminar i det første møtet, var det nå to av veilederne som ikke kunne være med på studentenes eksamen, verken som observatør eller eksaminator. Erfaringsutvekslingen fungerte derfor heller ikke helt etter intensjonen. Av referatet fremgår det at studentene viser stor grad av selvstendighet i innhenting av kunnskap og i valg av fysioterapifaglige tilnærminger. Innebærer dette at den enkeltes kompetanse allerede på grunnutdanningen blir for lite styrt og for personavhengig? Og hvordan er egentlig forholdet

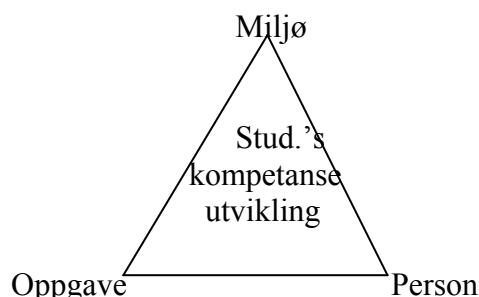
¹⁴ Vedlegg 11: Referat fra avsluttende møte , 7 sider.

mellom kriterier for bedømming av prestasjonen og hvilke sider ved kompetansen som kommer til uttrykk og som faktisk bedømmes?

Den neste saken var kommentarer til brev som var lagt ut i prosjektrummet på Fronter; Praksisrefleksjon II og Refleksjon over videoanalyse. Jeg syntes det var viktig å åpne for dette, både fordi jeg ikke hadde bearbeidet disse brevene og gitt noe tilbake i notatsform, og fordi det i forrige møte kom fram et ønske om at alle fikk uttale seg om brevene. Det nye som ble brakt inn i kommentarene til praksis som læringsarena, rettet seg mot at læringsutbyttet, ut fra perspektivet: læring som noe kulturelt, også har sammenheng med størrelsen på det aktuelle arbeidsstedet. I tillegg var det flere som tok opp behovet for dialog mellom utdanning og praksisfelt og muligheten for å utvikle denne ved bruk av internett og Fronter. I refleksjon over videoanalysen kom det fram skuffelse og frustrasjon hos de veilederne som var tiltenkt veiledningsoppgaver, men som ikke fikk det til pga. tekniske problemer. Det ble poengtert hvor viktig det er å ha klare retningslinjer for denne type arbeid, inklusiv ansvarsfordeling lærer – veileder – student når prosessen kommer skjevt ut eller blir vanskelig. Og det kom også tydelig fram at det som er nedfelt skriftlig må være utgangspunkt for en muntlig avklaring mellom student og veileder, eller med Wengers terminologi: forhandling av mening (Wenger 2005).

Problemstillingen som ble valgt for diskusjon – i samråd med Grete og veileder – var: *Hvordan stimulere og støtte studentenes evne til selvstyrt læring (innenfor fysioterapeututdanningen kompetansemål)?* Dette temaet har vært stadig tilbakevendende i prosjektperioden på ulikt vis, og griper inn i flere forhold i den didaktiske relasjonsmodellen (ill. 4). Mens modellen tar utgangspunkt i lærerperspektivet og hva som er viktig å tenke gjennom for å planlegge et studium, tar problemstillingen utgangspunkt i studentperspektivet og studenters læring. Det er en innfallsvinkel som kanskje gjør det lettere å sette studentens læring i sentrum, og løfte fram *hensikten* med det vi som lærere og veiledere gjør; tilrettelegge for og stimulere til læring. For å diskutere problemstillingen, brukte vi problemløsningssirkelen fra ProblemBasertLæring (PBL), med trinnene begrepsavklaring, idedugnad og kategorisering. Grete fungerte som veileder, jeg som tavleskriver. ”Evne til selvstyrt læring” ble forstått som ”potensialer til å ta selvstendig ansvar for å arbeide mot mål og gjennomføre det man har planlagt”. I idedugnaden ble det kastet fram en rekke forhold som vi gikk kritisk gjennom i neste fase. Men istedenfor at det ble en strukturert ”kategorisering”, fikk vi en utvidet diskusjon rundt hvert av begrepene. Da jeg skrev referatet

i etterkant, forsøkte jeg å finne overgrepene kategorier for de begrepene som ble lansert. Her foreslår jeg en kategorisering ved hjelp av følgende modell, inspirert av Dynamisk System Teori (Campbell 2006, Sigmundsson & Vorland Pedersen 2000) og kompetansetrekanten (Skau 2005).



Figur 3: Elementer som inngår i studenters kompetanseutvikling

Denne modellen har fokus på hva som skal til for å stimulere kompetansen i selvstyrt læring, dvs. den personlige dimensjonen i Skau's modell. Den vektlegger det vi som lærere/veiledere kan være med å påvirke. I referatet konkretiserer jeg hva som ligger i hver av faktorene. "Miljø" dreier seg både om læringens kulturelle dimensjon, et ytre, formalisert miljø med organisatoriske og strukturelle rammer og et fysisk læringsmiljø. Klimaet i læringsmiljøene på utdanning og praksissted står sentralt, og her er relasjoner viktig. Miljø har også mye med studentens "hjemmeliv" å gjøre (Grepperud, Rønning og Støkken 2004). I diskusjonen ble imidlertid ikke dette drøftet spesielt. Referatet spesifiserer ytterligere hvordan "miljø" kan forstås og vi kommer med forslag til hva lærere og veiledere bør være oppmerksomme på og hva de kan bidra med for å stimulere studenters læring. "Oppgave" dreier seg om de læringsaktivitetene vi tilbyr. De må være "passe" utfordrende, og de må ledsages av former for tilbakemelding som kan brukes i læringsøyemed. Kanskje har vi vært for lite opptatt av hva slags tilbakemelding som faktisk fremmer læring og som kan ha overføringsverdi? Den siste faktoren: "Person" inneholder konkretiseringer som studentene mente de selv kunne bli mer bevisst: Jobbe med egne målsetninger og målformuleringer, prioritere studiet, administrere eget liv og samtidig forholde seg til arbeidsoppgaver og å etablere gode arbeidsrutiner. Punktet om å stimulere/støtte studentene i evne til selvstyrt læring avsluttes med spørsmål til ettertanke og oppfølging: Hvordan nedfelles intensjonen om utviklingen av denne evnen i målformuleringer i semesterplanene? Hvordan legge til rette for den enkelte students selvstyring/fleksibilitet og egne mål innenfor rammen av et studium med forutsigbarhet, styring og bestemte kompetansemål? Kan det være aktuelt at hver student har sin "coach" gjennom hele studieforløpet?

Sak 5 og 6 dreide seg om erfaringer fra å delta i prosjektet. Som tidligere understreker deltakerne hvor interessant det har vært å få delta på – og innsikt i – hverandres arenaer og hvordan dette har bidratt til økt gjensidig respekt og engasjement. Arbeidsformen med brev og fysiske møter har gitt en mulighet til å se, bli sett og bekrefte hverandre. Både studenter og veiledere gir uttrykk for at de har hatt en opplevelse av å være betydningsfulle i prosjektet. Deling av det skriftlige har vært en sterk vei til innsikt. Studentene er åpne for at potensialet som ligger i å skrive refleksjonsnotat bør utnyttes bedre, kanskje i form av læringsmapper som også kan fungere som dokumentasjon av den enkeltes læringshistorie. På den ene siden er det altså svært positivt å legge egne erfaringer og refleksjoner mer åpent ut og bli synlige for hverandre. På den andre siden reiser åpenheten noen dilemmaer mht. hvordan det som legges ut håndteres, og hvordan den enkelte ivaretas i et upersonlig virtuelt rom. I referatet reises ønsket om å utrede internetts mulighet for å styrke åpenheten student – veileder – lærer, og øke informasjonsutveksling, kontakt og dialog. Det reises også et ønske om å påvirke rammene for praksisveilederseminar og sikre flere fysiske møtepunkt mellom studenter – veiledere – lærere.

Prosjektet har bidratt til en bevisstgjøring av egen rolle i læringssammenheng. Veilederne er blitt mer utfordret til å tenke læring og har også fått konkrete innspill til hvordan de kan fungere bedre som veiledere. De har hatt stor nytte av å møte hverandre over tid. Noen ønsker å kunne ha kontakt veiledere i mellom, og ikke bare rettet mot lærer på utdanningen. Lærerne gir uttrykk for at de har fått en type innsikt som gjør dem bedre i stand til å tenke gjennom, planlegge og begrunne de valgene de gjør i forhold til å skape gode læringssituasjoner for studentene. Et nøkkelord gjennom hele prosjektet har vært ”trygghet”. Trygghet dreier seg om rammer, og det dreier seg om hva som skapes innenfor noen rammer. Trygghet er et grunnleggende behov hos alle, uansett rolle og posisjon. Bevisstgjøring, dialog og trygghet hører sammen. En viktig erfaring synes å være at det er et dialektisk og gjensidig forhold mellom åpenhet og trygghet, der det ene stimulerer det andre og omvendt. Og samtidig som det kan være utrygt å være åpen, bidrar åpenheten til trygghet. For at det skal oppleves meningsfullt å ha med studenter å gjøre, er det antakelig nødvendig å ha en innstilling som tilsier at studenter kan bidra til egen fagutvikling og læring. Og det krever kanskje en innstilling om ”livslang læring”? Kan utdanningen påvirke veiledere og praksisfeltet på noen måte her?

Siste punktet i referatet dreier seg om oppfølging. I møtet ble listen over forslag til oppfølging: notat III gjennomgått. Det eneste som ble diskutert var forslaget om å flytte arbeidskravet i praksis fremover i perioden, slik at det ikke kom helt sist. Dette ville gi muligheter for en mer uformell situasjon mellom student – lærer – veileder, rom for faglig meningsutveksling og for at studenten kunne videreutvikle sin kunnskap innenfor samme praksisperiode. Forslagene til oppfølging skal diskuteres internt på fysioterapeututdanningen, da de ikke bare dreier seg om læring og forholdet mellom praksisfelt og utdanning på deltidsutdanningen, men har stor relevans også for den ordinære grunnutdanningen. Den oppfølgingen som ellers blir av prosjektet, er at det skrives en rapport (denne), som blir tilgjengelig for studenter, lærere og praksisveiledere tilknyttet fysioterapeututdanningen spesielt, og Høgskolen i Tromsø generelt. Ny kunnskap skal også synliggjøres i den kommende planen for neste praksisrelaterte tema; tema 7. Planen skal i større grad enn tidligere planer vise hvilke begrunnelser lærerne har for de valgene som er tatt mht. planlegging av læringsaktiviteter og undervisning. Innsiktene fra prosjektet ønsker vi også å reise i forbindelse med praksisveilederseminar og interne møter på HiTø. Og kanskje klarer vi også å skrive en artikkel med tanke på publisering i Fysioterapeuten, der et viktig budskap vil bli: Ved å involvere deg i studenters læringsprosess, ”risikerer” du å lære noe om deg selv, både faglig og menneskelig?

4. Vurdering av prosjektets metodiske tilnærming

Vi har gjennomført et prosjekt som har hatt til hensikt å videreutvikle arbeidet med å skape et godt desentralisert, nettstøttet deltidsstudium. Det har vi gjort ved å gå tett på studiet i en periode på fem mnd. i et partnerskap mellom studenter, veiledere og lærere, med fokus på studenters læring. Ved å reflektere over våre forskjellige praksiser og roller i ulike læringssituasjoner, og dele og diskutere refleksjonene, har vi kommet opp med endringsforslag og fått bedre innsikt i forhold som er sentrale for læring. Arbeidsformen og partnerskapet har både gitt oss mulighet til å se mer kritisk på oss selv og egne bidrag i studentenes læringsprosesser, samtidig som det har ført til konkrete resultater og generert en slags felles innsikt og kunnskap når det gjelder læring og undervisningsplanlegging.

Prosjektet har dermed gitt tre ulike ”former” for resultat: For det første et prosessrettet resultat, dvs. at både studenter, veiledere og lærere har utviklet seg i retning av mer reflekterte studenter, veiledere, lærere. For det andre et ”produktrettet” resultat gjennom de konkrete endringsforslagene som skal videreføres i kommende temaer på studiet. Og for det tredje har vi fått en økt bevisstgjøring om viktige forhold av betydning for læring. I dette kapittelet vil jeg belyse og drøfte hva det er ved prosjektet og dets arbeidsform som har bidratt til de aktuelle resultatene og som er av betydning for å videreutvikle studiet, sett i (mitt) lærerperspektiv. Jeg vil løfte fram tre forhold; arbeidsformen som en form for pedagogisk kritikk, samspillet mellom aktørene: studenter, praksisveiledere og lærere og nærheten til praksis.

4.1. Pedagogisk kritikk

For det første har vi valgt arbeidsformer der vi i noen grad har utlevert oss selv og ”kikket hverandre i kortene”. Vi har skrevet brev/notater som vi har gjort tilgjengelig for hverandre, og vi har brukt fysiske møter til å formidle tanker og følelser, opplevelser og oppfatninger. Refleksjon har vært sentralt i disse arbeidsformene. Den egne skrivingen har vært en form for privat refleksjon, men idet den har vært delt med andre i virtuelle og fysiske møter, er refleksjonen tilført en mer ”offentlig” dimensjon. Deltakernes brev har også vært utgangspunkt for bearbeiding og analyse i form av prosjektleders notater, som er gitt tilbake til prosjektet. Disse notatene kan ses som en form for metarefleksjon med mer distanse til – og overblikk over – den enkeltes erfaringer, slik at de er bundet sammen og tilført noe nytt.

Hvordan kan refleksjonen i prosjektet vårt karakteriseres i lys av pedagogisk kritikk? I følge forskere som Bolton (2005), Eisner (1991) og Frøyen (2005) innebærer ikke all refleksjon

nødvendigvis læring. Refleksjonen som ligger i å skrive loggnotater og fortellinger fra egen praksis, er dermed ikke tilstrekkelig for å endre en praksis. Tvert imot vil den egne skrivingen kunne fungere som en slags bekjennelse for å legge bak seg situasjoner som har vært vanskelige, mer enn å gå kritisk inn i dem for å lære av egne ”feil”. På den måten vil loggskrivning kunne bidra til å konservere en praksis som kanskje ikke bør videreføres mer enn å endre den. Praksis skal begrunnes og utforskes, men ikke rettferdiggjøres. Det innebærer at refleksjonen må utfordres på ulik vis for å bidra til læring, for eksempel gjennom selvkritisk sans, ved hjelp av andre, eller ved hjelp av teori.

I vårt prosjekt var brevene preget av at de var personlige, ja. Men de inneholdt i høy grad undring, spørsmål til seg selv og egen virksomhet og aha-opplevelser. Brevene gikk tett på egen praksis over tid og synliggjorde endringsprosesser hos den enkelte deltaker. Dette mener jeg i seg selv hever dem utover bekjennelsesnivået. I tillegg er refleksjonen utfordret ved at lærerne har bearbeidet og analysert brevene i lys av teori og gitt dette tilbake til prosjektet i form av notat. På den måten har deltakernes erfaringer stimulert til teoretiske overveielser, som på sin side igjen kan ha bidratt til å informere og utfordre senere erfaringer. Dette synes jeg kommer til uttrykk i prosjektdeltakerens brev utover i perioden. Etter min vurdering er det også skjedd en utvikling fra notat I til notat II, ved at sistnevnte inneholder mer dybderefleksjon, mer tematisk spissing og inneholder flere modeller for å drøfte forhold av betydning for læring. Prosessen i prosjektet kan dermed karakteriseres som en syklisk, dynamisk læringsprosess, der det har vært en vekselvirkning mellom erfaringer og teori. Det er selvfølgelig likevel mulig å spørre seg hvor *kritisk* utforskningen har vært og hvor mye læring det har vært for den enkelte deltaker. Mens brev og notater absolutt dokumenterer en læringsprosess, har selve møtene kanskje vært preget av at vi ikke har fått nok dybde på diskusjonene. Dels kan det ha sammenheng med at det var for mye som skulle inn på for kort tid, dels med hvilket diskusjonsklima som ble skapt i møtene, og dels med møteforberedelse og -ledelse. Ideelt sett burde det vært satt av mer tid, et spørsmål som involverer ressursbruk og prioritering. Men kan det også være at vi ikke i tilstrekkelig grad fikk til den sosiale læringsprosessen som ligger som et viktig element i aksjonsrettede prosjekter, i selve møtene?

Sosial læring kan forstås som de læreprosesser som finner sted når mange aktører refleksivt spiller sammen i en handlingsprosess, det være seg på en utdanning eller i et utviklingsarbeide (Nielsen 2006). Sosial læring ses som en betydningsfull del av ”kunn-skapingen”, eller kunnskapsproduksjonen i en aksjonsforskningsprosess. Slik læring skjer når temaer åpnes opp

for diskusjon og når deltakerne opplever at interaksjonen mellom dem gjør det mulig å komme med divergerende syn (Kemmis 2001). I våre møter ble det i liten grad gitt uttrykk for motsetningsfylte synspunkt. Dels ga jeg kanskje for lite rom for at den enkelte deltaker skulle få tygge på andres refleksjoner, jfr. møterammen og dagsorden som antakelig favnet for vidt. Og dels kan det være at jeg i avveiningen mellom anerkjennelse og utfordring, som er en prosjektleders oppgave, gikk for mye i retning av anerkjennelse. Gjennom prosjektet fikk betydningen av trygghet – for læring – stor plass. Har jeg som prosjektleder overført og overdrevet betydningen av trygghet, også i arbeidsformen i prosjektet? Kunne jeg ha utfordret mer gjennom spørsmål og teori? Og hvordan ville det i så fall kunne ha påvirket prosessen i løpet av den relativt korte perioden (5 mnd.) som prosjektet varte? Uten å underkjenne betydningen av at de sosiale læringsmulighetene ikke ble fullt ”utnyttet”, synes jeg likevel vi fikk en svært viktig tilbakemelding fra de ”eksterne” deltakerne i prosjektet: studenter og praksisveiledere. De opplevde deltakelse i prosjektet som relevant og meningsfylt. De opplevde seg som betydningsfulle for prosjektet og som sentrale medspillere i et forsøk på å utvikle og forbedre utdanningen på flere områder. Dette er et viktig resultat av prosjektet i seg selv. Et annet viktig resultat er at de dels oppdaget noe nytt, dels at gammel kunnskap ble systematisert og revitalisert, og dels at de fikk mer innsikt i kompleksiteten i læring, alle forhold som i følge Eisner (1991), er viktige kjennetegn ved pedagogisk kritikk.

4.2 Samspillet mellom aktørene studenter – praksisveiledere – lærere

Hvis den dynamiske arbeidsformen med økende grad av refleksjon og noe pedagogisk ”kritikk” kan sies å være det ene forholdet av betydning for prosjektet og dets resultater, så er det andre knyttet til hvem som har inngått i partnerskapet, og ikke uavhengig av det første. Hva som er blitt gjenstand for refleksjon, har vært avhengig av perspektivbrytningen mellom studenter, praksisveiledere og lærere. Dette er de tre sentrale aktørene i studentenes læring, som alle kan sies å ha et definert ansvar for studentenes læringsprosess og -utbytte. I henhold til fysioterapeututdanningens profil, legges det stor vekt på at studenten har ”ansvar for egen læring” (Fagplan for bachelor i fysioterapi, Deltid – 4 år). Utgangspunktet for prosjektet har vært å bidra til å støtte og stimulere studentene til å bli i stand til det. Vi har fått forsterket innsikt i at relasjonen mellom praksisveileder og student anses som svært viktig for læringsutbyttet i praksisfeltet, og at veiledere og lærere ”snakker med mest mulig lik stemme”. Det innebærer kanskje en økt erkjennelse av at vi som veiledere og lærere har det som Frøyen (2005) kaller for ”ansvar for andres læring”. Nettopp at studenter har vært med i prosjektet, kan ha bidratt til at vi veiledere og lærere har blitt mer utfordret til å ta student-

perspektivet enn vi vanligvis blir. Det har hatt klare fordeler ut fra temaet: studentens læring i sentrum. Men vi har også sett at det byr på ekstra store utfordringer mht. til de etiske aspektene ved loggskrivning og hva som kan deles (fortrolig) med hvem.

Perspektivbrytning og refleksjon hører sammen. Det vi blir i stand til å se, er avhengig av hvilke perspektiver som møtes. De engelske begrepene ”reflection” og ”reflective” nyanserer betydningen av hva som ses. Mens ”reflection” kan forstås som ”speile tilbake”, inneholder ”reflective” et element av fleksjon, som ikke bare er å speile tilbake, men å ”bøye tilbake” (Bolton 2005). Det sistnevnte har et større endringspotensiale (op. cit.). Prosjektet har ikke tatt mål av seg til å vurdere/dokumentere hva deltakelse i prosjektet har betydd for den enkelte og hvilke endringer som evt. har skjedd utover det som framkommer i vedlagte notater og referater. Det er kun som lærer jeg kan ha en kvalifisert mening om hva perspektivbrytningen har betydd for meg som lærer (jfr. kap.5). Her mener jeg at aktivitetene i prosjektperioden, inkl. intervjuer av praksisveiledere, møter med både studenter og veiledere, diskusjonene oss lærere i mellom og prosjektets dynamikk, har gitt flere ”speil”, som til sammen har bidratt til en ”bøyning”, dvs mer endring enn om jeg skulle reflektert over min egen rolle kun i lys av ett perspektiv eller i lys av en aktivitet. Jeg mener også det har hatt betydning for prosjektet at perspektivene som møtes, ikke bare er basert på fortellinger fra hverandres arenaer, men på direkte erfaringer. Vi ga veilederne tilgang til utdanningen gjennom å invitere dem inn på seminar og eksamen, og vi fikk økt tilgang til praksisfeltet ved at vi i tillegg til å delta (som vanlig) i studentenes arbeidskrav, intervjuet flere av veilederne. Dette mener jeg kan ha gitt grunnlag for møter som gjør det mulig å kjenne seg igjen, noe som på sin side er et kjennetegn ved møter som øker læringen i henhold til HiTø’s forskningsprogram for profesjonskunnskap.

4.3 Nærheten til praksis

Et siste forhold jeg ønsker å drøfte mht. prosjektet og dets arbeidsform som har bidratt til resultatene og som vil være av betydning for å videreutvikle studiet, er nærheten til praksis. Primært var det den åtte uker lange praksisperioden og arbeidskravet om å utarbeide pasientanalyse som ble fulgt i prosjektet (jfr. Oversikt over aktiviteter s. 11). Det betyr at det var praksis som læringsarena og primærerfaringer med pasienter som sto sentralt i refleksjonene. Som lærere er vi inneforstått med at profesjonsutdanning alltid vil innebære en pendling mellom – og en integrering av – teoretisk og praktisk kunnskap, og vi har alltid vært opptatt av praksisfeltets betydning for studenters læring. Gjennom veileder- og studentperspektivene

fra praksis, har vi som lærere likevel fått et utvidet syn på praksisfeltets betydning, både mht. sosialisering inn i en yrkesrolle, for hva som anses som relevant kompetanse overfor de faktiske oppgavene utdanningen skal kvalifisere for og for læring som sådan. Vi har også fått syn for egenart og forskjeller mellom praksis og skole som læringsarenaer, og for styrker og svakheter. Uten at vi skal underkjenne utdanningens — eller vår egen — betydning for hva studenter lærer, vil jeg mene at prosjektet har bidratt til en større forståelse for, og anerkjennelse av praksisfeltets/profesjonsfeltets betydning for studenters læring. Men heller enn å diskutere ”hvordan stor” betydning den enkelte arena eller den enkelte lærer/veileder har, synes det fruktbart å diskutere ”hva slags” betydning, og hva vi kan lære av hverandre ut fra det.

Til slutt i dette kapittelet vil jeg avrunde med de viktigste innsiktene fra erfaringene med denne type prosjekt:

- Det er meningsfullt og interessant å være i et utforskende partnerskap av studenter, veiledere og lærere, som over tid drøfter spørsmål knyttet til læring. Partnerskapet innebærer perspektivbrytning og åpner for ny forståelse og kunnskap.
- Praksisfelt og utdanning som to ulike læringsarenaer har utbytte av større, gjensidig innsikt i hverandres arenaer. Retningslinjer og informasjon fra utdanning til praksisfelt er nødvendig, men kan ikke erstatte fysiske møtepunkt og forhandling om mening.
- Det er viktig å metakommunisere omkring læringsspørsmål, dvs. at både student, veileder og lærer synliggjør de forventningene de har, de vurderingene de gjør, og går i dialog om disse.
- Bruk av brev/logg/refleksjonsnotat og deling av disse er sterke virkemidler for å få innsikt og forståelse for andres oppfatninger. Ytterligere forståelse er mulig dersom disse ikke bare leses, men bearbejdes. Mer enn å komme fram til entydige svar, genereres nye spørsmål, og det stimuleres til en stadig undring og utforskning over egen og andres virksomhet.
- I et prosjekt som dette er alle *likeverdige*, likevel har prosjektleder vesentlig innflytelse gjennom utvelgelse av tema og teoretiske perspektiv.

5. Studentenes læring i sentrum – hva innebærer det for læreren?

Intensjonen i prosjektet var å følge studentenes læringsprosess og lærernes planleggingsprosess i tema 5 gjennom praksisperiode, mellomperiode og siste samling før eksamen. Vi fulgte studentene, og vi fulgte veilederens veiledningsprosess. Vår egen planleggingsprosess mot siste samling derimot, utviklet seg underveis mer som et resultat av prosjektet enn som en prosess vi reflekterte over. Ettersom samlingen var kort og eksamensrettet, var det heller ikke så store muligheter til å kunne følge en aksjonslæringsprosess med planlegging – handling – vurdering – ny planlegging osv. for perioden. Likevel vil jeg påstå at vi som lærere har lært mye om vår egen lærervirksomhet,

som både har betydning for planlegging og tilrettelegging for læring, og for hvordan vi ønsker å utøve lærerrollen i møtet med studentene. Dette har sammenheng med at vi nettopp har fått ”speilet” og ”bøyd tilbake” vår egen virksomhet fordi vi har inngått i en sosial læringsprosess der både student- og veilederperspektiver har hatt en sentral plass.

5.1 Læreren som planlegger og tilrettelegger for læring

Som lærer har vi en viktig rolle i å planlegge – og organisere for læring. I forhold til denne rollen, synes jeg den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal & Lieberg (1978) i Hiim & Hippe 2001, jfr. s.31), er et egnet verktøy til å vurdere hvilke elementer man må tenke gjennom og ha et reflektert forhold til¹⁵. Modellen synliggjør at mål – innhold – vurderingsformer – studentforutsetninger – rammefaktorer/materielle forutsetninger – læringsaktiviteter er elementer som virker i et samspill, og som hver for seg og sammen er av betydning for lærings situasjonen som skapes. En slik modell kan være til hjelp i en overordnet tenkning, som en helhetlig planleggingsmodell, men må konkretiseres og gis et innhold for hvert av elementene for å fungere hensiktsmessig. Gjennom prosjektet har vi fått innspill som har bidratt til konkretisering av flere av disse elementene. Dette vil jeg komme inn på etter hvert. Men før jeg gjør det, vil jeg knytte noen overordnede kommentarer til modellen, basert på innsiktene fra prosjektet.

En sentral premisse for – og erfaring i prosjektet, har vært perspektivskiftet fra lærers undervisning/veileders veiledning til studenters læring (bl.a. s.33 og 35). Den didaktiske relasjonsmodellen rommer ikke en slik distinksjon og gir i det hele tatt studentenes læring en lite sentral plass. Frøyen (2005) kritiserer modellen for at den ikke gir læringsbegrepet en substans og en plattform for forståelse. Det innebærer, mener han, at kunnskap om læring ikke blir integrert med lærers kunnskap og praksis i pedagogisk arbeid. Frøyen (op. cit.) er opptatt av at læringsteori og undervisning må ses som komplementære fenomen. Han har formulert en egen modell¹⁶ som skal være til hjelp for å utvikle lærers didaktiske refleksjon over egen undervisning. Han forsøker, slik jeg ser det, å understreke at det er studentens læring som er formålet med undervisningen. Og han ønsker å gjenreise lærers ansvar for andres læring, dog basert på en forståelse av at det er studentens aktivitet som resulterer i læring. Med basis i Frøyen's bidrag, synes jeg det virker hensiktsmessig å holde fast ved at det er studentens læring som er det sentrale, og samtidig å påpeke lærer/veileders ansvar i den

¹⁵ Modellen er ytterligere modifisert av Halland (2004), som har erstattet ”læringsaktiviteter” med ”arbeidsmåter”.

¹⁶ LIPS = Læring i Interaksjon mellom Person og Situasjon, se kap. 8.2, s.135, Frøyen 2005.

forbindelse. Det blir viktig med en vid forståelse av innholdet i lærers undervisning/veileders veiledning, som rommer ikke bare selve undervisningen/veiledningen, men alt det en lærer/veileder gjør/bør gjøre for å legge til rette for læring.

I planlegger- og tilretteleggerrollen, vil lærerens oppgave være å sørge for klare rammer, struktur og oversikt i form av temaplaner og timeplaner. Disse må synliggjøre mål som skal nås, arbeidsoppgaver, tidsfrister, kriterier for vurdering av arbeidskrav, læringsaktiviteter osv. Disse sidene ved læreroppgaven kan forstås som læringens HVA og HVORDAN. Det er viktig at læreren ikke bare har en oversikt over innholdet i disse; ”hva” og ”hvordan”, men også har en *begrunnelse* for hvorfor de er valgt. Det er først da den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som et verktøy i refleksjon over egen undervisning og gi grunnlag for forbedring og økt kvalitet på undervisningen. Og det er da læreren, ikke bare kan bidra til forutsigbarhet for studentene, men også inngå i en konstruktiv dialog med studentene og slik ”forhandle om mening”. Læreren vil ha en kvalifisert begrunnelse for de valgene som er gjort og vil kunne diskutere disse, heller enn å ”gå i forsvar” dersom, eller aller helst når, hun/han blir utfordret av studentene. Lærerens ansvar for å ivareta planlegger- og tilretteleggeroppgavene innebærer rett og slett at læreren i stor utstrekning må ta ansvar for studentenes læring. For meg, og sikkert mange andre, som er vant til å flagge ”studentens ansvar for egen læring”, vil dette kunne fortone seg som en selvmotsigelse. Men jeg tror Frøyen (2005) har rett i at læreren for ofte fraskriver seg ansvaret for studentens læring. Vi tenker kanskje ikke i tilstrekkelig grad over at et godt planlagt og gjennomtenkt undervisningsopplegg er alfa og omega for at studentene skal bli i stand til å ta ansvaret for egen læring?

5.2. Hva slags læringsperspektiv?

Tidligere ble læring stort sett betraktet som et individuelt fenomen, som noe som foregikk ”inni den enkelte”. Læringens kognitive og individuelle dimensjon er selvsagt udiskutabel, men det forhindrer ikke at læring også kan betraktes på andre måter. Det sosiokulturelle læringsperspektivet til Lave og Wenger (2003) understreker betydningen av det sosiale miljøet og den kulturelle dimensjonen ved læring. Et slikt læringsperspektiv er særlig aktuelt i praksisrelatert læring. I prosjektet er praksis sin betydning som læringsarena i høyeste grad bekreftet (eks. s. 30 og 34). Praksisfellesskapet, læringsklimaet og praksisstedets organisatoriske tilknytning og kulturelle forankring spiller en stor rolle for studentens læring og læringsutbytte. Å bli motivert til læring i et kognitivistisk perspektiv kan innebære å

forsøke å få grep om noen erfaringer som skurrer/ikke stemmer overens med pågående tekning (Frøyen 2005). I et sosiokulturelt perspektiv motiveres man ved å delta i sosiale sammenhenger der læring er verdsatt (op. cit.). Slik jeg forstår sistnevnte blir praksisstedets læringsklima og relasjonen mellom veileder og student særlig sentralt. At læring blir verdsatt kan innebære et miljø og en relasjon som er preget av (felles) undring og utforskning.

Både det kognitivistiske og det sosiokulturelle læringsperspektivet inneholder et relasjonelt aspekt. Læring og motivasjon dreier seg om møter; både møter mellom noe kjent og ukjent, mellom pågående tenkning og nye utfordringer i en oppgave og møter mellom mennesker. I den didaktiske relasjonsmodellen løftes ikke slike dynamiske forhold eksplisitt fram, og læringsperspektivene som ligger til grunn, forblir usynlige. Riktignok er det mulig å gjenfinne forhold ved læringsmiljøet under både ”rammefaktorer/materielle forutsetninger” og ”læringsaktiviteter” i modellen, for eksempel nevnes at gruppestørrelse er av betydning. Læring og motivasjon som sentrale fenomen rommes imidlertid ikke. For å kunne støtte studentene i å ta ansvar for egen læring, er det viktig at læreren, i tillegg til å utarbeide en helhetlig, begrunnet plan for undervisningen, også har et reflektert og begrunnet forhold til hva slags læringssyn hun/han baserer seg på.

5.3 Læreren i møte med studenten

Betydningen av relasjoner i læringsprosessen er allerede nevnt. Her vil jeg utdype den personlige relasjonen mellom student – veileder, eller student – lærer. Betydningen av trygghet i relasjonen mellom veileder og student har vært en gjennomgangsmelodi i store deler av prosjektet, men underveis i denne rapporten har jeg også drøftet hvordan behovet for trygghet må avveies mot nødvendigheten av utfordring. Læring er smertefullt, læring er å våge det ukjente, og det krever en trygg base (Bolton 2005, Halland 2004, Wenger 2004). Som lærere må vi bidra til både trygghet og mestring på den ene siden, og utfordring og krav på den andre siden. I lys av veileder- og studenterfaringer fra praksis har jeg lurt på om vi som lærere kanskje vipper for tungt over mot utfordringer og krav og kritisk vurdering av studentenes prestasjoner, på bekostning av støtte og anerkjennelse (jfr. fig.2 s. 30). Vi skal balansere mellom å støtte studentene på læringsveien og vurdere og evaluere deres prestasjoner. Eller som pedagogen Freese sier: ”... we must walk a fine line in terms of assistance and assessment” (s. 115, Freese 2006). Det innebærer at vi som lærere må ha et øye for studieprogrammets standard og sørge for å opprettholde kvaliteten på det. Og det igjen innebærer å sette krav til studentenes kompetanse, bl.a. gjennom den tilbakemeldingen vi gir.

Den skal både være støttende og kritiserende, fordi uten støtte formidles ikke aksept, og uten kritikk, stimuleres ikke vekst (Eisner 1991). Grunnene til at veiledere og lærere synes å forvalte balansen mellom støttende vurdering/aksept og kritisk vurdering noe ulikt, kan være flere. Jeg tror det er viktig at veiledere og lærere både har reelt (fastsatt i plandokumenter for utdanningen), og kanskje også opplever, ulikt ansvar overfor studiets kvalitet. Som lærere befinner vi oss oftere i posisjoner der vi skal vurdere studentenes prestasjoner og læringsresultat enn i posisjoner der vi har innsikt i studentenes egne læringsmål og kan støtte dem i prosessen. I tillegg vil vilkårene for en personlig relasjon mellom en veileder og en student være bedre enn mellom mange studenter og en lærer. Men slike ting går det an å være seg bevisst og evt. endre på.

Mens dette er allmenne aspekter som gjør seg gjeldende i lærerens møte med studenten, vil jeg også trekke fram et forhold som knytter seg til det å være et forsøkskull i en forsøksutdanning. Det kan rett og slett være at vi som lærere har vært for kritiske, for rettet mot læringsresultatet og kvaliteten på det, fordi vi faktisk har vært redde for at studentene skal mislykkes. Dersom de mislykkes, så vil også utdanningen kunne sies å være mislykket, og de kritiske røstene til den aktuelle måten å drive en utdanning på vil kunne få rett. Så selv om vi underveis har ønsket å styrke og støtte studentene, så kan det være at vi kanskje har bidratt litt til det motsatte? Både i et studentlæringsperspektiv og i et studieforsøksperspektiv, må vi tillate studentene og oss selv å være underveis.

5.4 Kompetansebegrepet og mål

Mål inngår som et av elementene i den didaktiske relasjonsmodellen. Gjennom prosjektet har vi nærmet oss mål, ikke så mye gjennom å diskutere konkrete målsettinger for læring, men gjennom å diskutere områder for kompetanseutvikling, og hva slags type kompetanse som er viktig å utvikle hos studentene. Kompetansetrekanten til Skau (2005) med de tre aspektene: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, har vært brukt for å illustrere hvordan kompetanse kan forstås og ”brytes ned”. Det som vises gjennom prosjektet, er at det er den teoretiske kunnskapen som synes å være lettest å uttrykke i mål og som kanskje også lettest lar seg nedfelle i kriterier for bedømming av en prestasjon. Det er tankevekkende at så mye av den praktiske kunnskapen og evnen til å ta ansvar for egen læringsprosess, faktisk underkommuniseres, dvs. dimensjoner ved kompetansen som inngår i de yrkesspesifikke ferdighetene og i den personlige kompetansen.

Det overrasket meg litt at vi etter hvert fikk et veldig sterkt fokus på det personlige aspektet ved den samlede kompetansen, og at dette i stor grad var initiert av veilederne. I praksisperioden har veileder og student tett kontakt og oppfølging og veileder har stor grad av innsikt i hvor studenten befinner seg faglig. Likevel ga veilederne uttrykk for at den kanskje største utfordringen i veilederrollen var knyttet til studenters ”selvstyrte læring”. Dvs. studentenes: ”potensialer til å ta selvstendig ansvar for å arbeide mot mål og gjennomføre det man har planlagt” (jfr. s.33). I ettertid vil jeg føye til: ”.. samt vurdere egen kompetanse og hvordan man har lyktes”. I et desentralisert deltidsstudium synes det ekstra viktig å utvikle en slik kompetanse. Studentene er mye overlatt til seg selv og har stort ansvar for både å skaffe seg egnet ferdighetstrening hos fysioterapeut i mellomperiodene og i å ”drive seg selv fremover”. Som lærere må vi støtte og styrke studentene i selvstyring. Det innebærer, som tidligere beskrevet, en klar struktur og oversikt over studieprogrammets innhold og krav som gir grunnlag for forutsigbarhet. Det innebærer arbeidsoppgaver og målformuleringer som sikter mot slik kompetanseutvikling. Men det innebærer også en tett oppfølging av studentene og en nær dialog. Det vil være en utfordring å ivareta en slik rolle som får mer karakter av støtte i en læringsprosess, fremfor kontroll av læringsresultater.

5.5 Praksisnære og relevante læringsaktiviteter

Ut fra fokus på selvstyrt læring som en del av den personlige kompetansen som er nødvendig å utvikle, har jeg tidligere i rapporten foreslått en modell (fig. 3) for å illustrere hvilke faktorer som er viktig å reflektere over og som vi som lærere i noen grad kan påvirke. Modellen er en kompetanseutviklings-trekant, der studentens kompetanseutvikling mht. selvstyrt læring ses som et samspill mellom miljø – oppgave – person¹⁷. Med utgangspunkt i Frøyen's (2005) modell for læring, der han ser læring som noe som skjer i samspill mellom situasjon og person, kan man kanskje si at ”miljø” og ”oppgave” til sammen utgjør ”situasjon”. I prosjektet har vi vært tett på praksis og praksisnære læringsaktiviteter (pasient-analyse på nett). Praksis utgjør både en læringsarena og inneholder konkrete arbeidsoppgaver som innebærer fagutøvelse i autentiske omgivelser. Pasientanalysen tar utgangspunkt i refleksjon over egen fagutøvelse i samspill med pasient. Prosjektet har vist at disse situasjonene har fungert godt mht. å stimulere læring.

¹⁷Modellen er brukt for å fokusere på hvordan den ene dimensjonen ved den samlede kompetansen; den personlige, spesifisert til evne til selvstyrt læring, kan stimuleres, (jfr. kompetansetrekanten til Skau 2005). Jeg mener at den like gjerne kan brukes for å vurdere hvordan de andre dimensjonene kan styrkes; hhv. de yrkesspesifikke ferdighetene og den teoretiske kunnskapen.

Ettersom vi ikke har fulgt læringsaktiviteter inne på utdanningen, er det kanskje litt dristig å konkludere med at praksis som læringsarena og praksisnære og relevante læringsaktiviteter som innebærer fysioterapiutøvelse i samspill med pasienter, er sentrale for å stimulere *selvstyrt* læring. Når jeg likevel mener at slike praksisnære læringssituasjoner har særlige potensialer for å fremme selvstyrt læring, så har det i stor utstrekning å gjøre med at de oppleves som særlig *motiverende*. Og det igjen har sammenheng med at de dreier seg om faktisk fagutøvelse, og at de følges opp tett av veileder. Arbeid med pasienter kan oppleves skremmende for mange, men samtidig det som oppleves meningsfullt og relevant med tanke på fremtidig yrkesutøvelse. Studentene opplever at de må ta ansvar for et annet menneske, og det motiverer dem til å innhente kunnskap, til å planlegge det de skal gjøre og til å utøve så god fysioterapi som mulig. I dette arbeidet får de tett oppfølging av praksisveileder, og veiledning både før, under og etter et pasientmøte. Dette kan gi dem en form for trygghet på at de er på rett vei mot å bli bedre fagutøvere. Også i pasientanalysen på nett er det egen fagutøvelse som er i sentrum og denne som skal utvikles. Studentene får anledning til å reflektere over egne handlinger i samspillet med en pasient i ettertid. De har stor hjelp av det visuelle mediet, som gir dem mulighet til å se seg selv om og om igjen. Og de oppdager noe nytt om seg selv og egen utøvelse når det visuelle skal omsettes til en tekst. I analysen har de mulighet til å få veiledning underveis.

Hva slags veiledning kan være egnet for å stimulere selvstyrt læring? Prosjektet gir ikke et entydig svar på det. Studentene vil ha ulike behov, og det er viktig å vurdere veiledningsform i lys av samspillet mellom person og situasjon. Av og til vil en mester – svenn veiledningsform kunne være hensiktsmessig, av og til er en form for reflekterende veiledning mer egnet. Det viktigste er kanskje å anvende veiledningsformer som stimulerer studentene til å ”oppdage selv”, og som fokuserer på læringsprosess, mer enn resultat? Som lærere har vi fått mulighet til å se at vi i stor utstrekning påpeker hva studentene kunne gjort annerledes, mer enn å gi dem mulighet til å finne ut av dette selv – under veiledning. Vi har også fått innsikt i at vi relativt sett, har større oppmerksomhet rettet mot læringsresultat enn læringsprosess. Vi har fått større forståelse for nødvendigheten av at veiledningen må fremme studentenes trygghet, og balansere mellom den enkeltes behov for anerkjennelse versus utfordring. Og endelig har vi fått forståelse av at det er viktig å drøfte lærings spørsmål med studentene og i større utstrekning enn vi allerede gjør, og synliggjøre våre tenkemåter og vurderinger. Alt dette er forhold som det er mulig å gjøre noe med.

6. Avslutning

Prosjektet jeg nå har beskrevet og drøftet, har vist hvordan man kan lære noe av den daglige praksisen – og av å ”løfte opp hverdagen”. Jeg opplever å ha vært med i et utbytterikt og utviklende aksjonslæringsprosjekt, som underbygger at det er fruktbart å danne partnerskap av studenter, praksisveiledere og lærere. Vi har gitt hverandre innsyn i våre ulike virkeligheter gjennom fysiske møter og deling og drøfting av skriftlige refleksjoner. I denne rapporten har det vært en stor utfordring å forsøke å ta ned *noen* innsikter fra et prosjekt som har gitt opphav til så mange tanker og refleksjoner. Mye har vi som lærere lært om å drive og delta i et prosjekt, og mye har vi lært om vår egen lærervirksomhet.

Prosjektet har hatt sterkt fokus på praksis som læringsarena, og det har gitt oss en anledning til å se på oss selv med nye øyne. Vi er blitt mer oppmerksom på hvor viktig praksis er som læringsarena, særlig i et deltidsstudium. Og vi har fått åpnet øynene for noen overordnede og viktige kvaliteter knyttet til læringsutbyttet i praksis, så som betydningen av læringsklima og den individuelle relasjonen mellom student og veileder. Det er ikke sikkert at vi på utdanningen kan – eller skal – ta høyde for alt og ”overføre” innsiktene til undervisningen på skolen. Men vi har fått delta i noe som har gitt oss inspirasjon til å være mer engasjert i studentenes læringsprosess og bidratt til å gjøre oss til mer reflekterte lærere. Et spørsmål er hva studenter og praksisveiledere har lært, og om slike aksjonsrettede prosjekt har livets rett? Som oss har studenter og veiledere uttrykt interesse og engasjement, og en positiv innstilling til å bli involvert; sett og hørt. Nå blir det en utfordring å videreføre de positive erfaringene fra denne type prosjekt. Og er det mulig innenfor eksisterende ressursrammer?

I lys av ønsket om brobygging mellom praksis og utdanning, kvalitetssikring av utdanning, studenters medinnflytelse osv., skulle denne type prosjekt være midt i blinken. Men det er opplagt et dilemma at det er en ressurskrevende og kostbar samarbeidsform. Det er et krav til en lærende organisasjon at det skal skapes rom for erfaringsutvesking og at erfaringer skal bringes tilbake til ”feltet” og ”aktørene”. Dels krever det ressurser i seg selv, dels kan det være at man kommer opp med forslag til tiltak som utfordrer systemet, dvs. utdanningsinstitusjonens måte å bedrive sin virksomhet på, også mht. økonomiske disposisjoner. I vårt prosjekt var vi heldige å få tilført ekstra midler for å engasjere praksisveiledere, og vi fikk i hovedsak resultater som vi kan videreføre innenfor eksisterende ressursrammer og som utfordrer systemet ”passe”. Den foreliggende rapporten viser én måte å

få til et aksjonsrettet prosjekt på. Andre prosjekt vil både kunne drives helt annerledes og komme opp med resultater som utfordrer mer.

Litteratur

- Baklien, B. (2004): Følgeforskning, i *Sosiologi i dag*. Årgang 34, nr. 4; pp. 49-66.
- Bolton, G. (2005): *Reflective practice: writing and professional development*. 2nd edition, London; SAGE publ.
- Campbell, S.K., Vander Linden, D.W., Palisano R.J. (2006): *Physical therapy for children*, 3.utg. Philadelphia : Elsevier Saunders
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, TL. (2000): *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning*. Portalserien, Oslo: Abstrakt forlag
- Egidius H. (2002): *Pedagogik för 2000-talet*. 3. utg. Stockholm; Natur och kultur
- Eisner E.W. (1991): *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York; Macmillan Publ. Co
- Freese A.R. (2006): Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education* 22; 100-119
- Frøyen, W. (2005): *Fra teori til praksis. Lærerens tenkning i og om undervisning*. Oslo: KOLOFON
- Grepperud G., Rønning W.M., Støkken A. M. (2004): *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring*. Trondheim: VOX
- Grunnlagsdokument for Forskningsprogrammet for Profesjonskunnskap, Høgskolen i Tromsø, 2004: <http://www.hitos.no/FoU/forsknings/profesjons/>
- Halland, O.G. (2004): *Læring gjennom stimulerende samspill*. Fagbokforlaget
- Hammarén, G. (2005): *Skriva: en metod för reflektion*. Stockholm: Santérus Förlag
- Hiim H., Hippe E. (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kemmis, S. (2001): Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas i: Reason P & Bradbury H: *Handbook of Action Research*. SAGE publ.
- Lave J. og Wenger E. (2003): *Situert læring - og andre tækster*. København: Reitzel
- Lund T. (2004): Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? I: Tiller T (red): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nielsen K.Aa. (2006): Personlig meddelelse, dr. gradskurs i Aksjonsforskning og sosial læring, Høgskolen i Akershus, 14.08.06
- Olsen O.E., Lindøe P.: Trailing Research based Evaluation; Phases and Roles. *Evaluation and Program Planning*. 27, 4, 371-80
- Reason, P. and Bradbury, H. (2001): *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. SAGE publications

- Sigmundsson, H., Pedersen, A.V. (2000): *Motorisk utvikling : nyere perspektiver på barns motorikk*. Oslo : SEBU forlag
- Skau G. M. (2005): *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 3. utg. Cappelen akademisk
- Tiller T. (1999): *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller T. (2004) (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., Rattleff, P. (2002): *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Samfundslitteratur, Fredriksberg,
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København : Reitzel
- Wibeck, V. (2000): *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetod*. Lund : Studentlitteratur

Vedlegg

1. Invitasjon til praksisveiledere om prosjektet
2. Brev til praksisveiledere om prosjektet
3. Dagsorden første, konstituerende møte september 2005
4. Referat fra første møte
5. Notat I
6. Dagsorden møte november/desember 2005
7. Møtereferat ”distriktsgruppa”
8. Møtereferat ”bygruppa”
9. Notat II
10. Notat III
11. Referat fra avsluttende møte februar 2006

Vedlegg 1

Prosjekt i tilknytning til desentralisert, nettstøttet deltidsutdanning

Jeg viser til tidligere telefonsamtale, der vi har invitert deg til å være med i et prosjekt vi ønsker å få i stand ved Fysioterapeututdanningen, og som er avhengig av et samarbeid med praksisveiledere/ferdighetslærere i praksisfeltet. Vi har valgt å ta kontakt med deg fordi du har mange års erfaring med studenter fra Høgskolen og fordi du har vist engasjement for forsøket med en desentralisert, nettstøttet deltidsutdanning og de studentene som går der (pr. i dag 14 studenter).

Som du vet, startet studiet opp i oktober 2003 og avsluttes i juni 2007. Studiet baserer seg på en godkjent fagplan, spesiell for deltidsstudiet. Deltidsstudentene skal ha akkurat de samme eksamenene som de ”ordinære” studentene, og de skal nå de samme målene. Det overordnede innholdet vil derfor være ganske likt med det ordinære studiet. Arbeidsmåter, arbeidsoppgaver og organisering av studiet er derimot ganske forskjellig. Rammene for studiet, dvs. hvor mye praksis, hvor mye ferdighetstrening i mellomperiodene, omfanget av samlinger osv. er gitt med den godkjente fagplanen. Ettersom dette er et forsøksprosjekt, vil selve utdanningsprogrammet formes og konkretiseres etter hvert, og basere seg på de erfaringer vi gjør som lærere og på studentenes erfaringer om hva som fungerer godt mht læring.

Hittil har vi som lærere vært ganske ”enerådende” i å forme studiet. Nå ønsker vi veldig sterkt å involvere praksisveiledere i dette arbeidet! Dere har verdifull kunnskap om studenters læring, om hvilken kompetanse de har og hvilken kompetanse som er relevant og nyttig som kommende fysioterapeuter. Og dere har sikkert både konstruktive innspill og kritiske innvendinger som kan komme utviklingen av studiet – og studentenes læringsprosess til gode.

Vi ønsker å få i gang en ”aksjonsforskningsprosess” der vi følger utviklingen av studiet og studentenes læringsprosess i det som heter Tema 5: ”Habilitering og rehabilitering” fra september 05 til februar 06, da de har avsluttende eksamen for 2. studieår. Det innebærer 2 heldagsmøter i Tromsø, ett 22.september, og ett i februar (10. februar i forbindelse med studentenes eksamen?), og det kan innebære at du gjør noe ekstra arbeid i forbindelse med studentens praksisperiode 3.10-16.12.05. Det kan også bli aktuelt at du blir intervjuet av en av oss lærere. Reise/opphold dekkes og du vil få lønn for det ekstra arbeidet du må gjøre, dersom det ikke inngår i det arbeidet arbeidsgiver dekker.

Den overordnede problemstillingen for prosjektet er: *”Hvordan formes prosessen med å utvikle et godt nettstøttet, praksisnært studietilbud for en gruppe deltidsstudenter?”* Mer konkrete problemstillinger må utformes i samarbeid mellom de som er involvert i prosjektet. Poenget med et aksjonsforskningsprosjekt er nettopp at de som er med i prosjektet både blir enige om ”diagnosen”: Hvordan står det til med studentenes kompetanse pr. i dag? Hva er de ganske gode til/hva er de mindre gode til/hva bør de bli bedre på? Og hva synes man er utfordringene for utdanningen/studieprogrammet pr. i dag? Og at man sammen kommer fram til ”medisinen”: Hvilke tiltak kan være aktuelle? Hva er det lurt at lærerne gjør/studentene/praksisveilederne?

Det ekstra-arbeidet som blir aktuelt, er dels for å bidra med ”aksjon”/tiltak, dels for å dokumentere det som skjer underveis og dels for å reflektere over erfaringer man gjør. Da får vi både en utviklingsprosess av studiet som dere er med å påvirke og vi får data vi kan bruke når vi som lærere skal skrive en rapport om prosjektet. (Dere vil få mulighet til å komme med innspill til denne rapporten før den ferdigstilles – etter planen i juni 06). Helt konkret hva slags ekstraarbeid det blir, vil dere selv ha innflytelse over og er ikke noe som vi har fastlagt. Men vi ser for eksempel for oss at dere kan gå mer aktivt inn i utformingen - og veiledningen

av de arbeidsoppgavene studentene får fra skolens side, at dere skriver notater fra veiledning av studentene osv.

Vi håper med dette at du har fått noe mer forståelse for prosjektet og at du fortsatt er villig til å bidra i arbeidet! Vi tror vi kan få til et spennende prosjekt sammen, som vi alle kan ha utbytte av, og ser fram til å samarbeide med deg!

På det første møtet i Tromsø 22. september, vil dere først delta på studentenes seminar om fra 8.15 – 12. Deretter har vi et møte mellom oss som er lærere i prosjektet og dere som er villig til å delta fra praksisfeltet fra 13-17. Her vil vi ha fokus på studentenes kompetanse og læringsprosess, utforme og konkretisere hva som skal inngå i prosjektet og hvordan vi skal samarbeide, samt bli enige om rammene for arbeidet: omfang, lønn osv.

Vi ber om bekreftelse på din deltakelse innen

Tromsø 10.8.05

Mvh

Marianne Aars

Prosjektleder

Grete Barlindhaug

Prosjektmedarbeider

Nina Emaus

Prosjektmedarbeider

AKSJONSRETTET PROSJEKT PÅ FYSIOTERAPEUTUTDANNINGEN – DELTID

Kjære deltakere!

Dagen for det første møtet nærmer seg, så da er det på tide med litt mer informasjon. For det første er vi veldig takknemlige for at dere har sagt dere villige til å delta, og til å gå inn i delvis ukjent terreng sammen med oss. Vi er spent og vi gleder oss!

De som er deltakere er foruten dere, samtlige studenter og tre (fire) lærere: Grete Barlindhaug, Nina Emaus, Marianne Aars og Kristin Benjaminsen Borch, sistnevnte dog med en mer perifer tilknytning til selve prosjektet. Studentenes involvering i prosjektet er ikke helt avklart. Deres læring og kompetanseutvikling er selve utgangspunktet, og deres synspunkter er derfor særdeles viktige og nødvendige. Vi skal ha møte med dem 15.9 og diskutere mulige måter å gjøre det på som gjør at de blir hørt uten at det går med for mye tid (for dem).

I prosjektperioden er det to viktige læringsarenaer/arbeidsoppgaver for studentene. Den viktigste er selve praksisperioden, og det å lære av å være i praksis. Den andre er studentenes arbeid med å beskrive, analysere og vurdere en video av en behandlingssituasjon med egen pasient fra praksis. Arbeidet skal foregå på nettet. Studentenes arbeid og læringsprosess i praksis og med video-analyse skal følges. Dvs at vi som er med i prosjektet gjør notater og reflekterer rundt det som skjer, både med fokus på hva slags kunnskap og kompetanse studentene utvikler og med fokus på oss selv og egen vei-ledning. Studentenes fokus vil være egen læringsprosess.

Dette gjør prosjektet til et følgeforskningsprosjekt. Prosjektet er også aksjonsrettet på den måten at vi som er involvert, gjennom å reflektere over det vi gjør og det som skjer, vil kunne komme til å endre/justere egne handle- og væremåter mens prosjektet pågår. Når prosjektet er avsluttet vil vi som lærere helt sikkert ha fått innspill som gjør at vi vil se behov for å gjøre endringer innenfor selve studiet.

I et slikt prosjekt er det helt sentralt å skaffe data fortløpende og på ulike måter. Selve fokusgruppe-møtet den 22.9 med de diskusjonene vi har og det vi kommer frem til, vil i seg selv "produsere" data. Andre data vil være temaer fra refleksjonsnotater, intervjuer og spørreskjema. Men som dere ser av vedlagte program, er dette noe vi skal diskutere sammen.

Da vil vi ønske alle vel møtt og håpe på et inspirerende møte!

Tromsø 14.09.05

Beste hilsen

Marianne Aars, prosjektleder

Grete Barlindhaug, kullansvarlig og prosjektmedarbeider

Plan for fokusgruppemøte 22.9.05

Tidspunkt/Sted	Innhold	Oppgave
8.30-8.45 Rom 8.124	Kort briefing om veiledernes oppgaver i forbindelse med seminar	
8.45 – 10.30 Klinikkrom 1	Observatør på studentenes seminar om Jesper 6 ½ år. Gutt med cerebral parese. Gruppe 1 presenterer et sammendrag av Jespers ressurser og begrensinger, vurdering og konklusjon av hans funksjon.	Gjøre notater underveis der dere reflekterer over hva slags kompetanse og kunnskaper studentene viser – og hva dere synes mangler
10.30-11 8.124	Kaffepause m/vaffel	
11-12	Diskusjon mellom lærere, studenter og veiledere omkring mål for tema 5. Utgangspunkt i målbeskrivelsen på s. 5 i temaplanen (Møteleder: Nina Emaus)	Bidra i diskusjonen med synspunkter på – og erfaringer fra - hva slags type kompetanse som er relevant og nødvendig i kommende praksis
12-12.45	Enkel lunsj	
12.45-13.30 8.124	Intro om visjoner/intensjoner for prosjektet. Konkretisering av områder som skal være i fokus. (v/Marianne Aars)	
13.30-16 (m/pauser) 8.124	Diskusjon og klargjøring: <ul style="list-style-type: none"> • Prosjektets fokus • Roller • Datainnsamlingsmåter • Møtepunkt (Møteleder: Marianne Aars)	Før møtets avslutning må deltakerne; lærere og veiledere ha kommet til enighet om rammer for samarbeidet i perioden 3.10.05 -10.2.06

Referat fra fokusgruppemøte 22.9.05, kl. 12.45-16

Tilstede:

Møteleder: Marianne

1. Innledning

Fordi studentene ikke kunne være hele tiden, ble det viktig å konkretisere prosjektet før de måtte gå. Punkt 2 i denne innledningen ble derfor tatt mer eller mindre først.

Saker fra innledningen, som var forberedt som "manuskript":

Dagen i dag er allerede begynt. Vi har deltatt på et seminar der vi har lagt fram, observert, lyttet til og reflektert over kunnskap knyttet til en situasjon med et barn med cerebral parese. Studentene har vært de mest aktive, som lærere har vi observert og gitt tilbakemelding, og praksisveilederne har gjort seg sine refleksjoner både om studentenes kunnskaper og om våre tilbakemeldinger.

Direkte involvering



Distansert involvering
Distansert refleksjon

Hensikten med denne introen, var å gi en felles erfaring fra en arena som hadde søkelys på kunnskap og kompetanse. En erfaring som kunne gi grunnlag for refleksjon når vi nå står overfor et tema med ulike mål, og en praksisperiode og arbeidsoppgaver, som skal bidra til å nå disse målene. Vi har i 1 time diskutert rundt intensjonene knyttet til temaets mål og praksisperioden i dette. Denne diskusjonen er tatt opp på bånd, og vil inngå som data i prosjektet.

Samtidig: Dere har nå ferskt med dere noe om intensjonene med den kommende perioden i studiet, og dere har ikke riktig så ferskt, med dere en erfaring fra hva slags kunnskaper som kom til uttrykk på seminaret, og hva slags kunnskaper vi som lærere etterspurte. Før vi går videre ønsker jeg å dvele litt ved det siste: **Hvordan var forholdet mellom den fagkunnskapen/den kompetansen som ble dokumentert og det som en slik situasjon krever – ut fra våre ulike ståsted?**

Målet med resten av dagen er:

- 1) Klarlegge intensjonen med prosjektet
- 2) Komme fram til en forpliktende arbeidsform som alle deltakerne kan enes om
- 3) Evt. innføring i kommunikasjonsmuligheter på nettet og å lære opp veiledere i arbeidet med studentenes arbeidsoppgave: lage veiledete analyse

Til 1.

Vi har altså invitert dere inn i et prosjekt som vil innebære å sette søkelys på vår felles virksomhet "overfor" og sammen med en gruppe deltidsstudenter i en bestemt tidsperiode; i tema 5. **Utdanning, læring, kunnskap, kompetanse er i søkelyset.** Jeg tror jeg av og til har brukt betegnelsen: Fokusgruppe-møte om det som skal skje i løpet av dagen. I det ligger det at det finnes et fokus. I dette tilfellet: **LÆRING, KUNNSKAP, KOMPETANSE.** Jeg ønsker at denne gruppen sammen skal ha fokus på studentenes læring, og på **oss selv og utdanningens virksomheter** for å stimulere til best mulig læring.

Vi går alle inn i det med et ønske å få noe igjen for det, og lære noe av det. Nettopp det at vi har ulike posisjoner: som studenter, veiledere og lærere, er en styrke for denne type prosjekt. Det er viktig at vi nettopp bringer våre egne perspektiv inn til et fellesskap. I mye annen forskningsvirksomhet, er det et poeng å forsøke å "ta den andres perspektiv", men her skal vi nettopp komme med våre erfaringer ut fra den posisjonen vi selv har. Disse erfaringene skal vi bringe sammen og sammen reflektere over – for å lære noe nytt underveis og for å lære noe som kan ha overføringsverdi til senere, kanskje.

Når dagen er over, kan det hende vi har dannet 2 fokusgrupper – eller refleksjonsgrupper ut fra denne prosjektgruppen som vi er akkurat nå. Det kommer vi tilbake til.

Prosjektgruppen, dvs. vi som er her nå, skal bestå t.o.m 10.februar, vi skal følge tema 5 fram til eksamen.

Hva er det som skal følges? Jo, prosessen knyttet til læringsarenaene og vår egen "praksis" i disse.

INTENSJONER	LÆRINGS"ARENAER"	RESULTAT
Disse er drøftet og forsøkt konkretisert (jfr. også punkt 2 i referatet)	<u>Praksisperiode</u> <u>Arb.oppgave: veiledet analyse</u> <u>Arb. Krav i praksis</u> Ferdighetstrening i mellomperioden Inneuka før eksamen Eksamen	Hva er kommet ut av prosessen? Hvordan ble resultatet?

Erfaringer underveis om forholdet mellom intensjoner og realiteter
Følge prosessen med å lære, med å veilede, med å være lærer
Følge vår egen praksis i det at studentene skal støttes i å få til en god læringsprosess og nå noen mål - som skal stimulere studentenes kunnskaper i en eller annen retning

Dette er et aksjonsrettet forskningsprosjekt, dvs. at veiledere, studenter og lærere forsker i hverdagen og deltar aktivt sammen i prosessene. Det er ikke noe som har skjedd i fortid, som vi så evaluerer effekten av. Det er noe som skapes underveis – og som vi vurderer underveis. Det innebærer at prosjektet er et risiko-prosjekt for alle parter, vi vet ikke helt hvor det bærer hen. Men vi vet at selve utgangspunktet og basisen, er at vi ønsker å bidra til best mulig læring for studentene og å sette søkelys på oss selv og utdanningens virksomheter for å jobbe mot det: **LÆRING.** Vi har som et felles utgangspunkt at studentene skal bli gode fysioterapeuter. Vi har helt sikkert ulike oppfatninger av hva "god" er og hva som er nødvendig og viktig kompetanse. Selv om vi nå har vært gjennom en runde, vil vi sikkert fortolke noe ulikt når det kommer til praksis. En ting er å si hva vi mener at vi

gjør og vektlegger, en annen ting er hva vi faktisk gjør og faktisk vektlegger. Det at vi sikkert kommer til å ha ulike oppfatninger når det kommer til stykket, vil i seg selv kanskje være noe av det som kommer til å komme ut av prosjektet – hva slags kompetanse vi synes er viktig å utvikle. Vil det være forskjeller mellom utdanning og praksisfelt? Hvordan kan vi i så fall ta fatt i det på en konstruktiv måte?

Så **hvordan** kan man forske i en sånn prosess?

To ting er sentralt:

- 1) Gjøre erfaringer
- 2) Reflektere over erfaringene

Erfaringene må dokumenteres, deles, systematiseres, analyseres og vurderes av deltakerne i prosjektet, dvs. dere som sitter her. Her vil vi ha litt ulike roller, noe jeg skal komme tilbake til. Men poenget i denne omgang er at dere som er med ikke ”produserer” data som Grete, Nina og jeg sitter og tolker og vurderer – og så skriver rapport om. Deres stemmer skal inn i alle ledd, på ulik vis. Det er dette som gjør det helt nødvendig både å følge sin egen praksis; som student, som veileder, som lærer, og å ha møtepunkt der erfaringene kan bringes sammen og reflekteres over.

2. Om kunnskap og kompetanse: Gir retning til det som er overordnet fokus for prosjektet, og utdanningens intensjoner

Med bakgrunn i hva som ble dokumentert på seminaret, og hva som kom fram av plenumsdiskusjonen 11-12, hadde vi en diskusjon om hva slags kunnskap som er viktig, hva vi synes er noe mangelfull, og hva studentene synes gode på : (på tavla)

- Noen hull mht faktakunnskap
- Ser mye, har god observasjonsevne
- Vanskelig å vite hva de skal se etter:
 - ”Ser ikke skogen for bare trær, eller ser ikke treet for bare skog”?
- Problemer med systematikk
- Det er viktig å ha respekt for tidsrammen, både når det gjelder seminar, når det gjelder veileder og når det gjelder pasient
- Sammendrag og konklusjon i en undersøkelse er vanskelig – og viktig å øve på
- Man lærer gjennom kroppen; viktig å fokusere på å øve selv, erfare kroppslig
- Det kan være hensiktsmessig å forbedre evnen til å konkretisere, beskrive noe konkret.
- Det mangler en del forståelse, viktig å øve på å sette ting sammen til en helhet, å jobbe mot mer forståelse
- Studentene kan beskrive hva barnet gjør og kan, men hvordan tolker og forstår de det de ser? Hvilke forklaringsmodeller bruker de?
- Vi kan utfordre studentene til å bruke de ”knaggene” de har for å tolke og forstå
- Begrunnelser og refleksjonsevne er viktig

Kommentar MAa: Nå er ikke denne oversikten kategorisert og ryddet, men det blir viktig at alle som er involvert i studentenes læring, - i dette prosjektet – er observant på overnevnte forhold og jobber med å støtte studentenes læringsprosess i retning av slike mål.

3. Det som skal følges fram mot jul 2005 – og hvordan

a) Praksisperioden, 8 uker effektivt i perioden uke 40-50

b) Arbeidet med arbeidskravet: å utarbeide veiledet analyse via nettet, i perioden 12.11 til 16.12

Prosesen skal følges gjennom loggskrivning til eget bruk, og brevskrivning som blir data produsert spesielt for prosjektet.

a) Å følge praksisperioden: Loggskrivning:

Deltakerne i prosjektet har alle fått utdelt loggbøker. Den ene siden av loggboka brukes til å beskrive en konkret hendelse, en situasjon. Den andre siden brukes til refleksjon. Sakset fra manuskriptet:

Et hjelpemiddel som brukes i denne type prosjekt, å følge prosessene, er å bruke LOGG. For å gjøre erfaringer, og få øye på de erfaringene man gjør, er det viktig å utvikle evnen til å se, legge merke til, bli oppmerksom på... Det blir sterkere når man skriver ned erfaringene. Derfor er det viktig at alle deltakerne i prosjektet skriver LOGG.

Student: ekspert på egen læring. Jo flere studenter som bidrar, jo bedre. Erfaringer av gode/mindre gode læringssituasjoner. Alle stud. er tidl. introdusert for refleksjonslogger: Gjort – lært – lurt. Noen (mange?) fører slike regelmessig, noen kan tenke seg å bruke dem for å gi innspill til prosjektet. Slike logger kan godt brukes nå også. En side: Skriv ned erfaringene: Hva skjedde i situasjonen?

En annen side: Reflektere over erfaringene: Hva lærte jeg av denne situasjonen, og om hva som har betydning for min læring. Hvordan var min kompetanse i forhold til det situasjonen krevde? (Hvilke kunnskaper/kompetanse har jeg, hvilke mangler jeg i forhold til det situasjonen krever?)

Veileder: ekspert på egen veiledning. Erfaringer fra gode/mindre gode veiledningssituasjoner.

En side: Skriv ned erfaringene: Hva skjedde i situasjonen?

En annen side: reflektere over erfaringene: Hvilke kunnskaper/kompetanse er det jeg er opptatt av å utvikle? Hvordan prøver jeg å stimulere studenten til utviklingen av slik kompetanse? Hva lærte jeg om meg selv som veileder i denne situasjonen? Hvordan var egen handle-/væremåte i forhold til å stimulere studenten? Hvordan er forholdet mellom mine forventninger til studenten og studentenes kompetanse osv.

Loggene bør føres så nært den aktuelle situasjonen som mulig, for at erfaringen er ferskest mulig. De behøver ikke være lange! Loggene skal ikke sendes inn til prosjektet. Det som skal sendes inn er BREV basert på refleksjoner over egne logger. Hva er det som slår meg når jeg leser loggen fra siste uke? Hvilke temaer går igjen? Hva er det jeg har vært opptatt av? Hvilke spørsmål stiller jeg meg til mine egne tekster? Det betyr at det blir et nivå med økt refleksjon over egne logger. Viktig at det som kommer i brev form har fokus mot læring og kompetanse. De må ha en form som gjør at de kan legges ut på Classfronter i grupperommet: ”Prosjekt tema 5”. Det betyr at de ikke må være krenkende. Samspillet veileder-student er viktig for læring, og vil sikkert bli berørt i brevene. I prosjektgruppa har alle et ansvar for at det de legger ut har en slik form. Studentene utenom prosjektgruppa sender sine brev til Marianne, som så legger dem ut.

Trinnvis beskrivelse av aktiviteten fram mot jul 2005: arbeidsgangen med datainnsamling og møtepunkt

Arbeidsoppgave/aktivitet	Hvem	Når
Skrive brev på bakgrunn av egen logg, og holde oversikt over medgått tid til dette	Veiledere og studenter i prosjektgruppen	Min. 1 brev før 12.11 Min. 2 brev før 1.12
Skrive brev på bakgrunn av egen logg	Studenter utenom prosjektgruppen oppfordres	Oppfordres til 1. brev før 5.11
Lese gjennom brev og kommentere , og holde oversikt over medgått tid til dette	Grete, Marianne og veil c leser alle brevene. Grete og Marianne har hovedansvaret for å kommentere, analysere og skrive et notat på bakgrunn av det	Telefonmøte mellom c, Grete og Marianne innen 19.11. Data fra 1. brev danner grunnlag for planleggingen av møte nov/des.
Møte: Bygruppen:	Alle i prosjektgruppen, fordelt på 2 grupper: (Marianne sekr)	Bygruppen møtes fysisk, distriktsgruppen møtes til videokonferanse hvis mulig.

Distriktsgruppen:	(Grete sekr.)	Forslag til møtetid distrikt: Fredag 25.11 kl. 13-15.30, eller tirsdag 29.11 kl. 13- 15.30
--------------------------	---------------	---

Kommentar MAa: Vi har ikke helt avklart Ninas rolle. Hun skal være med på å planlegge og diskutere framdrift i prosjektet som prosjekt. Da synes jeg det ville vært OK at hun også hadde noe erfaring fra aktiv deltakelse underveis – derfor er hun foreslått inn i ”bygruppen”. Synspunkter?

For veiledere og studenter er arbeidet i prosjektgruppen med å følge praksisperioden stipulert til **max 20 timer**, tiden til møtet 22.9 og 10.2 ikke medregnet. Spørsmålet om evt. betaling tas opp til diskusjon i novembermøtet. Da evalueres arbeidets omfang og innhold, og videre aktivitet kan justeres i forhold til det.

b) Å følge arbeidet med å lage veiledet analyse

Det å veilede studenten på å lage veiledet analyse, beregnes med **5 timer**.

Det er ønskelig at studenten veiledes av enten lærer eller praksisveileder. Veil. d signaliserer at hun sannsynligvis ikke vil være aktuell. Veil. c er aktuell, gitt at det er i full forståelse med praksisveilederen til studenten. Marianne avklarer arbeidet rundt denne analysen før 21.10

4. Praktisk innføring i Classfronter og Fysio-nett

Marianne demonstrerte hvordan man skal logge seg inn på Classfronter og hva som kan foregå i det rommet. Alle får tilsendt brukernavn og passord til Classfronter på e-post. De som skal være veiledere i forbindelse med studentenes arbeid med å lage veiledet analyse, får også passord/bukernavn til Fysio-nett. Marianne sender ut bruksanvisning for disse funksjonene og hvordan man laster opp fil så snart som mulig.

Kommentar MAa: Sendt 26.9

5. Etterarbeid

Alle i prosjektgruppen skriver et notat fra møtet den 22.9. Hva sitter vi igjen med etter dagen i dag? Hvilke refleksjoner gjør vi oss etter det vi har vært med på? Dette legges inn på arkivet i egen mappe på Classfronter, innen onsdag 28.9

Kommentar MAa: Studentene var antakelig ikke tilstede da dette ble drøftet. Kan de likevel bidra?

Marianne lager et notat om logg og brevskrivning til studenter og veiledere.

Kommentar MAa: Framgår av dette referatet for deltakere i prosjektgruppen. Eget notat utarbeides til studentene (av MAa) og legges på Classfronter, tilgjengelig for dem innen 30.9 Marianne skriver referat fra møtet 22.9. Dette legges ut til gjennomsyn på Classfronter. Evt. kommentarer gis innen 4.10, som deretter innarbeides i referatet.

27.9.05 Marianne Aars

Notat I

Utarbeidet på bakgrunn av møte 14.11.05 mellom Nina Emaus, Grete Barlindhaug, Marianne Aars, der vi gjennomgikk brev etter fellesmøte i prosjektet 22.9.05 og brev fra praksis,

Om arbeidsform:

Vi diskuterte litt hvordan vi skulle gripe det an; hva denne gjennomgangen skulle brukes til og hvordan vi skulle gjøre det på de neste fokusgruppemøtene 25.11 og 30.11.05. Vi begynte å ta for oss det enkelte brevet og hva vi tenkte om det innholdet som sto der. Fant etter hvert ut at det var fornuftig å bruke tavla til dette.

Gjennomgangen ble en blanding av gjengivelse og drøfting av det den enkelte hadde skrevet, hva vi tenkte om det, hvilke (andre) erfaringer vi selv hadde, hva vi var opptatt av - og konstruktive innspill til fokusgruppemøtet. På tavla ble en side viet til innholdet i den enkeltes brev på et beskrivende nivå, en annen side var hvilke tema som reiste seg, og hva vi evt. kunne gjøre på fokusgruppemøtet.

Innholdet i brevene, våre fortolkninger av hva dette handlet om, og hvordan det kan brukes videre, gis tilbake til gruppa i form av følgende notater. De tankene som kommer til uttrykk her, er i høyeste grad inspirert av alle de innspillene som kom. Noe fremstilles kanskje som ”egne kommentarer”, men er like mye et resultat av alles bidrag.

1. Brev fra fellesmøtet 22.9.05

Materiale:

Brev fra samtlige veiledere, fra 1 student og 2 lærere.

Om prosjektet

De som er deltakere i prosjektet uttrykker ulike *forventninger* til hva de skal få ut av å være med. Det som går igjen er en forventning om *påfyll* og å utvikle/stimulere sin egen *læringsprosess*, enten det gjelder å være student, veileder, eller lærer. Det forventes også økt kontakt mellom studenter, praksisveiledere og lærere som følge av prosjektet.

Kommentar:

Aksjons- og følgeforskningstradisjoner har det til felles at læring er i sentrum. En intensjon er å skape tettere bånd mellom ”teori og praksis”, mellom forskning og utøvelse. Det er god overensstemmelse mellom prosjektes intensjon, prosjektets teorigrunnlag og deltakernes forventninger i så henseende. Slik vi ser det, blir begrepet ”livslang læring” sentralt. Som lærere ser vi evnen til ”å lære å lære” som en viktig dimensjon i den kompetansen vi ønsker å utvikle hos oss selv som lærere og hos de studentene vi utdanner. Vi ønsker å stimulere til læring som en livslang prosess. Det betyr ikke at vi hele tiden skal endre tenke- og handlemåter. Noe skal også bekreftes og videreføres. Det er like viktig å bli bevisst på hva som fungerer godt – og hvorfor, som å bli bevisst på hva som ikke fungerer så godt, og hva som kan gjøres med det.

Spørsmål:

Er det ønskelig med en mer teoretisk utdyping når det gjelder aksjonsforskning/aksjonslæring (eks. Tom Tiller), eller om dette med livslang læring og fortsatt profesjonell utvikling (eks. Michael Eraut og David Kolb)?

Om god veiledning – om god veileder

Det reises en del spørsmål og refleksjoner knyttet til hva som er ”god veiledning” og hva som kreves av en ”god veileder”. Her har veiledere og lærere noen formeninger som kommer til uttrykk.

Kommentar:

Hva vil *studentene* svare dersom vi spør dem om hva som kjennetegner den dyktige veilederen? Hva slags veiledning stimulerer læring? Og er det forskjell på det, og vår oppfatning av hva som kjennetegner den gode veilederen, eller læreren, for den del? Vi mener at en god veileder er en som har solid fysioterapifaglig kunnskap og er en dyktig fysioterapeut, samtidig som han/hun er en dyktig veileder. Han/hun må ha oversikt over virksomheten på sin arbeidsplass, og hvilke arbeidsoppgaver som er mulig å tilby. For å være en god lærer/veileder kreves trygghet og kompetanse. De kursene og etterutdanningsvirksomheten som tilbys veiledere og lærere, er knyttet til generelle aspekter ved veilederrollen. Det spesifikt fysioterapifaglige blir kanskje mer usynlig? Det finnes flere ulike veiledningstradisjoner som er aktuelle i veiledning av studenter. Feks. ”Mester/svenn-tradisjonen”, som er helt sentral i å utvikle manuelle ferdigheter, arbeidsteknikk med mer. Fysioterapeuten viser, demonstrer, guider, korrigerer studenten. En annen sentral tradisjon kan vi kalle ”refleksjons- tradisjonen”. Da er det sentralt å stille spørsmål til studenten og etterspørre beskrivelser og begrunnelser når det gjelder studentenes tenke- og handlemåter. En lærer/veileder som er god til å stille spørsmål som fremmer studentenes egen tenkning, må ha solid fagkunnskap for å stille gode, faglige spørsmål. Når det gjelder hva som er god veiledning, vil det selvsagt variere med mange forhold. Det vi som lærere er blitt stadig mer opptatt av, er at veiledning ikke kan ses uavhengig av hvilke kunnskaps-/kompetansemål læringsprosessen retter seg mot; dvs. mot hva som er relevant og viktig kompetanse hos kommende fysioterapeuter, rett og slett. Hvor skal studentene, i hvilken retning skal vi ”styre” dem, er viktig å ha en formening om for å kunne veilede.

Spørsmål:

Er det slik at vi som lærere har mer fokus på studentene og deres læring enn veilederne, mens veilederne på sin side har mer fokus på egen veiledning enn vi lærere?

Hva har studentene fokus på? På egen læring, på veileders veiledning, på lærers undervisning?

Hva slags kompetanse er det vi ønsker å stimulere til hos studentene? Hva mener vi kreves av en dyktig fysioterapeut i den praksisen de kommer til å møte? (Studentene har helt sikkert også en oppfatning av dette, selv om de ikke ”er der” ennå!)

2. Brev fra praksis

Materiale:

4 studenter hadde sendt inn (prosjektstudentene + 1 til)

2 veiledere

Nå som studentene hadde vært i praksis en tid, var det åpenbart at det var mer fokus på studentenes læring, og mer på hva slags kompetanse det er nødvendig å utvikle, enn det var i møtet den 22.9.

Hva kjennetegner den dyktige student?

Det var ikke alle som sa noe direkte om dette. Likevel synes vi det kommer fram en del synspunkt på hva som kjennetegner den dyktige student. Og kanskje er det verdt å diskutere noe av dette?

Kommentar:

Den dyktige student er en som er rask til å tilegne seg kunnskap, til å forstå rutiner, og som er lett å få med seg i faglige resonnement.

Den dyktige student tør å ta utfordringer, og synliggjør samtidig at utfordringene tas ut fra et faglig fundament/en faglig basis. Noen studenter kan "hive" seg til med utfordringer, men gjør det ut fra et usikkert/utrygt fundament. I slike tilfeller kan det av og til ta litt tid før veileder/lærer oppdager at fundamentet er litt skrøpelig.

Den dyktige student er selv i stand til å identifisere områder som kan utvikles/trenger mer oppmerksomhet

Spørsmål:

På hvilken bakgrunn vurderer veileder/lærer en students kompetanse som god? Hvor mye utfordres studenten til selv å identifisere kunnskapsmangler – og hvor viktig er dette egentlig?

Hva som fremmer læring

Veilederne er opptatt av å støtte studentens læring, og gi dem en opplevelse av å mestre. De er opptatt av å få trygge studenter som våger å synliggjøre "hvor de er", og å støtte og stimulere dem derfra. Samtidig ser de at det er en del utviklingspotensialer, kunnskapsmangler og til dels –hull. (Studentene har tross alt mer enn et år igjen). Studentene sier mye om hva som skal til for at de opplever støtte i sin læringsprosess. Trygghet i forhold til veileder er et nøkkelord. Og det er viktig med både før – under – og etterveiledning. Det virker som om det å tenke høyt sammen med veileder, med eller uten pasienten tilstede, er sentralt.

Kommentar:

Studentene trenger hjelp til å beskrive og begrunne sine faglige tenke- og handlemåter, og må utfordres til å synliggjøre disse. Ulike spørsmål i forhold til det man gjør/tenker å gjøre: HVA, HVORDAN, HVORFOR er egnet til å bli mer bevisst ulike sider ved praksis. I forhold til teori om hva som særlig utvikler reflekterte fagutøvere, er spørsmålene: "Hva" og "hvordan" særlig egnet (bl.a. Eraut), mens "hvorfor" i større grad stimulerer til å rettferdiggjøre en selv. Samtidig som studentene trenger utfordring, trenger de støtte og oppmuntring på hva de faktisk er ganske gode på. For at studentene skal vite hva de trenger å utvikle seg på, er det viktig, både at veilederne har en klar formening om "hvor studentene skal", hvilke forventninger de har til studentenes kompetanse på dette nivået i studiet, og kan være tydelig på disse, og avdekke "hull. Samtidig er det viktig at studentene har en formening om det selv?? (jfr det med selv å identifisere kunnskapsmangler under spørsmål i forrige overskrift).

Relasjonen til veileder er viktig for læring. Den dyktige veileder kan ta i mot "dumme" spørsmål, og være åpen for å diskutere det meste med studenten. Hva veileder krever av seg selv mht. å "kunne alt" og hva studenten forventer av veileder mht det samme, er det sannsynligvis ulike oppfatninger om. Vi ønsker nok ikke at verken veiledere, studenter, eller lærere, skal uttale seg "skråsikkert" dersom de ikke har grunnlag for det. Og uansett tror vi det er viktig for læring å stille seg åpen og undrende sammen med studenten, mer enn å komme med "fasit-svar", som det kanskje ikke er så mange av som mange (?) kunne ønske seg?

Spørsmål:

Hvordan balansere mellom støtte/oppmuntring og videre utfordring? Blir det for mye utfordring og for lite støtte? Eller blir det for mye støtte og for lite utfordring og krav? Hvordan bør ansvarsfordelingen være mellom student/veileder i forhold til å definere læringsbehov?

Hva innebærer det å "ta ansvar for egen læring", og hvor kommer veileders vurderinger av hva studentene trenger å videreutvikle seg på?

Kunnskap og kunnskapsmangler

Det fremkommer at studentene kan utvikle seg mht. håndgrep og arbeidsstilling (ferdighetskunnskap) og at de kan tilegne seg mer kunnskap om bl.a sykdomslære

(påstandskunnskap/faktakunnskap). De kan også bli bedre mht å synliggjøre fysioterapifaglige vurderinger, gjøre sammenfatninger, se sammenhenger. Et konkret område som nevnes, er dette med rapportskriving.

Kommentar:

På dette nivået i studiet er det naturlig at det fortsatt må arbeides med konkrete ferdigheter i undersøkelse og behandling, og at studentene må få veiledning på det. Det er også naturlig at de mangler en del faktakunnskap om patologi. Slik kunnskap kan studentene enklere tilegne seg selv, dvs at veileder ikke er dem som skal "gi" studentene slik kunnskap. Studentene kan evt. utfordres til å lese seg opp og forstå, og så er det viktig at de kan få drøfte det de har lest, evt. med veileder. Dersom det er hull og mangler i basalt kunnskapsstoff som anatomi/fysiologi/biomekanikk osv. er det viktig at studentene blir oppmerksom på det, og snarest forsøker å tette igjen. Ellers registrerer vi at rapportskriving er et tilbakevendende tema. Hvilken "mal" skal følges? er ofte et spørsmål fra veiledere. Og hvor mange rapporter skal skrives? Bunner det i ulike ståsted lærere/veiledere (utdanningsinstitusjon versus praksisfelt)? Lærere er opptatt av skriving som en måte å stimulere læring på. I praksis er det et krav om rapporter i forhold til å dokumentere virksomheten, og som et ledd i samarbeid med annet helsepersonell. Er det slike ting som skaper uklarheter mht studentens rapportskriving i praksis? Her er det i alle fall noen dilemmaer, noe som trenger diskusjon!

Spørsmål:

Hvordan utvikles vurderingskompetanse, og det faglige skjønn?

Hva slags syn har hhv studenter, lærere og veiledere på det å skrive rapport? Hva er hensikten med å skrive rapporter?

Er det nødvendigvis slik at det er en sammenheng mellom gode rapporter, med en rød tråd og gode vurderinger, og den "gode" praksis i samhandling med pasienten? Hvilken sammenheng er det egentlig mellom evne til å uttrykke seg skriftlig og evnen til å handle og samhandle i kliniske situasjoner?

DAGSORDEN

Fokusgruppemøte 25.11 (distriktsgruppa) og 30.11 (bygruppa), 2 ½ time

1. Innledning v/lærer
 - Intensjoner med dagen i dag, hva er fokusgruppe?
 - Konkret om gjennomføringen; møteledelse, pauser osv.
2. Tanker om dagsorden/dagens møteplan
 - Andre forslag til gjennomføring?
3. Om det å skrive brev og å lese andres brev
 - Hvilke erfaringer hadde dere med å skrive? Hvilke erfaringer med å lese? Hva slags brev er egnet til å stimulere til refleksjon for andre?
4. Gjennomgang av *temaer* i brevene etter 22.9 og i brevene fra praksis
 - Hva ble den enkelte opptatt av etter å ha lest brevene?
 - Er det temaer som engasjerte, og som ikke er dekket i referatet fra 14.11?
 - Er det noe som har endret seg i tenkningen eller mht fokus etter å ha lest både brev, referat og tilsendt litteratur av Tom Tiller? (Noen temaer som har fått større/mindre betydning?)
5. Om journal og skriving
 - Begrunnelse for valget av dette fokuset ved lærer
 - Diskusjon: Hva kan være hensikten med å skrive journaler og rapporter? Hvordan skal studentene skrive? Hva stimulerer til hva slags læring?
6. Hva kjennetegner den dyktige student?
 - Begrunnelse for valget av dette fokuset ved lærer
 - Meningsutveksling, diskusjon
7. Om veien videre i prosjektet
 - Avklaring av roller, oppgaver og møtepunkt;
nye brev innen?
 - veiledning av arbeidskrav med film
 - tilbakemelding og bearbeiding av brev
 - stimulere til mer deltakelse fra andre studenter?
8. Evaluering av dagens møte

Referat fra fokusgruppemøte, distrikt 25.11.05

Kl. 13 (13.20) – 15.30

Referatet er skrevet slik at ve. Kolonne i størst mulig grad reflekterer det som ble sagt
refleksjoner fra prosjektleder i form av kommentarer, spørsmål og forslag til oppfølging –

under møtet, mens hø. kolonne er
refleksjoner som oppsto under skrivingen.

<p>1. Innledning</p> <p>Marianne gikk først gjennom praktiske forhold knyttet til dette møtet. Hun fungerer som møteleder. Grete og Marianne skriver notater fra møtet. Sendes ut referat i etterkant, der alle får mulighet til å komme med innspill i form av endringer, og/eller tilføyelser. Det endelige referatet vil fungere som data i prosjektet. I innledningen var det problemer med at noen falt ut. Alle på plass etter 20 min.</p> <p>Intensjonene med møtet ble gjennomgått:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Å dele og diskutere erfaringer så langt av det som er gjort • Å diskutere to utvalgte tema: skriftlighet/rapport og ”den dyktige student” (bl.a dette som ligger i at det er et <i>fokusgruppemøte</i>) • Bli enige om veien videre 	<p>Tekniske problemer må man ta høyde for. Møtetiden kan kanskje ikke forventes å bli 100 % effektiv</p>
<p>2. Dagsorden</p> <p>Ble gjennomgått. Intensjonen å legge inn to pauser (det ble en). Alle hadde fått lest utsendt materiale: Referat fra bearbeidingen av brev innkommet før 12.11, to kapitler i ”Aksjonslæring” av Tom Tiller og selve møteinnkallingen.</p>	<p>For mye på for kort tid?</p>
<p>3. Om det å skrive brev og å lese andres brev</p> <p><i>Skrive selv:</i> Studentene var positive til det å skrive brev. Det følte ikke som ekstra-belastning. Ga læring å reflektere over egen læring. Vil gjerne skrive flere brev inn til dette prosjektet spesielt, og har kanskje også etablert en vane når det gjelder å feste erfaringer fra praksis. Veilederne ga uttrykk for at de følte det var nødvendig å</p>	<p>Skriving som refleksjon og læring</p> <p>Det å sensurere seg Hva kan/bør deles? Utfordringene her for lite</p>

<p>ensurere seg, ved at det de skrev skulle være tilgjengelig for studenter. De opplevde at brevene tildels fikk en generell form av den grunn. Fikk kanskje ikke skrevet det som var det viktigste for en selv i øyeblikket.</p> <p>Flere trakk fram dette med hvor OK det er å få tilbakemelding på det brevet man selv har skrevet. Det er ikke satt i system i dette prosjektet, og det blir kanskje vel omfattende å forsøke å gjennomføre nå? Dessuten får man en slags form for tilbakemelding gjennom referat og oppsummeringer som skrives, og gjennom de diskusjonene vi har, slik som denne. Det ble foreslått å forsøke å starte noen diskusjoner i ”diskusjonsforum”. Grete og Marianne kan legge ut spørsmål i prosjekttrommet for å stimulere til mer refleksjon blant deltakerne.</p> <p><i>Les andres:</i> Alle syntes det var interessant å lese andres brev. Noen ble stimulert av brev som var personlige på egne vegne og/eller brev som vekket gjenklang og gjenkjenning. Brev som var personlig på andres vegne, var mindre god lesning. Den enkelte hadde gjerne festet seg ved noen brev spesielt. Samtidig var det ulike brev som hadde berørt hver av oss mest. Studentene ga spesielt uttrykk for at de syntes det var spennende å få mer innsikt i hva veilederne var opptatt av. Kunne gjerne tenkt seg at egen veileder var med i prosjektet.</p> <p><i>Hvilken form skal vi etterstrebe for neste brev?</i> Her ble vi enig om at hver enkelt av oss skulle skrive på den måten som var naturlig for oss, dvs. at vi ikke skulle etterstrebe en ”mal”. Flere ønsker å få til en mer personlig form, med et høyere refleksjonsnivå. Kanskje mindre beskrivelse og mer spørsmål. Det gjør heller ingen ting med litt humor. Fokus på egen læringsprosess (som student, som lærer, som veileder) er veldig nært knyttet til relasjonen student – veileder (i dette tilfellet, når vi snakker ut fra en praksisperiode). Dette kommer også til å prege framtidige brev. Vi ble også enige om at den enkelte selv skulle finne et passende tidspunkt for å skrive det neste og siste brevet, før/etter avsluttet praksis, før/etter arbeidskrav. Her må den enkelte finne ut hva som passer best. Alle skriver et brev til før 16.12.</p> <p>Flere understreket nødvendigheten av at noe av det som skjer i prosjektet må nå de andre studentene – hvordan sikre det? Marianne og Grete lager rapport til slutt, men hvordan involvere underveis? Legge ut tema til diskusjon i diskusjonsforum, for eksempel spørsmålene fra notatet om ”hvem er den dyktige veileder”?</p>	<p>tematisert av prosjektleder</p> <p>Prosjektleder gi en kort tilbakemelding til alles brev? Mer i spørsmåls-form, som bidrar til ytterligere refleksjon. Viktig å bli sett – alle trenger det</p> <p>Starte diskusjoner i diskusjonsforum?</p> <p>Så ulikt hva som berører/vekker gjenklang. Mange ulike innspill verdifullt av den grunn. Hvis nytt tilsv prosjekt: Bevisst forsøke å ha med ”par” av student/veileder, slik som det er ett av i bygruppa?</p> <p>Variasjon i form verdifullt i seg selv</p> <p>Egen læringsprosess alltid også noe relasjonelt</p> <p>Viktig å vite tidspunktet for når brevet ble skrevet; midt oppe i en praksisperiode, før/etter arbeidskrav, evt. hvor lenge etter avsluttet praksis</p>
<p>4. Om det utsendte materialet: bearbeiding av brev og kapitler fra Tom</p>	

<p>Tillers aksjonslæring</p> <p>Det var informativt å lese den bearbeidingen Marianne og Grete hadde gjort. Ok struktur, fint at det kom spørsmål mot slutten.</p> <p>Når det gjelder Tom Tiller var det delte meninger. Det første kapittelet om aksjonsforskning opplevdes dels tungt og teoretisk, dels fikk noen en aha-opplevelse av hva dette prosjektet er en del av. Det andre kapittelet om loggskrivning var mer tilgjengelig. Noen syntes vi skulle fått denne teorien i det 1. møte i september, andre syntes det var OK å få det nå. Hadde flere studenter blitt inspirert til å delta dersom de hadde fått en innføring på samling?</p>	<p>Teori og erfare, eller erfare og så teori? Ulikt hva som gir best utbytte for den enkelte</p> <p>Stimuleres indremotivasjon for aksjonslæring dersom input av teori?</p> <p>Aksjonslæring inn med ”morsmelken” fra studiestart, integreres som en del av læringen og studiet fra starten</p>
<p>5. Om journal og skriving</p> <p>Begrunnelsen for å gi dette et fokus, er at flere av brevene tar opp temaet, det er en ”gjenganger” i diskusjoner mellom praksis og utdanning, og studentene blir frustrerte mht hvilken ”mal” de skal følge. Fra utdanningens side, tror vi det er grunn til å diskutere hva som er hensikten med en journal – i studentens læringsprosess.</p> <p><i>Studentene:</i> A mener at sånn som undersøkelsen blir, sånn blir også journalen. Hun synes det å skrive bidrar til en bevisstgjøring av hva man ser etter, hvordan man skal beskrive osv. Det er nyttig og gir hjelp til å rydde egne tanker. Ikke spesielt konfliktyfyllt i forhold til praksis, har snakket med veileder om dette. Selv har hun skrevet en rapport i ”word” og deretter klippet og limt for å få det inn i data-programmet på praksisplassen. Hun er også opptatt av at vi må dokumentere det vi gjør og være konkret, slik at det er mulig å evaluere verdien av tiltakene våre. Renate synes det er unaturlig å skrive rapport på den måten hun har lært på skolen. Innenfor nevrologi går undersøkelse og behandling sammen. Hun legger vekt på sammendrag og konklusjon. Før hadde hun fokus på detaljer og at alt skulle med, nå er hun mer opptatt av ”rød tråd” i undersøkelsen og tilstedeværelse i situasjonen.</p> <p><i>Veiledere:</i> E synes det er en tendens til at rapportene blir altfor omfattende, og at de ofte får et skjevt fokus. For eksempel mye fra samtalen og mange detaljer, mindre vurderinger og det som peker framover mot mål og tiltak; det som er viktig for fysioterapien. Det er viktig å tenke på hvem som skal lese rapporten. Når det gjelder studentenes læringsprosess er hun opptatt av at vel kan det være nyttig læring i mange ting, men det behøver ikke være relevant hos den aktuelle pasienten, eks. måle et leddutslag i hofta hos en slagpasient. Det må veileder si fra om. C støtter E. Hun er i</p>	<p><i>(Ordet først gitt til studentene, deretter veilederne. Etter en innledende runde, ble det diskusjon omkring enkelte ting. I referatet er imidlertid synspunktene kategorisert som om alt kom i første runde)</i></p> <p>Mer konfliktyfyllt for praksis enn for studentene?</p> <p>Har vi for stor grad snakket om journal og skriving som en og samme ting?</p> <p>Skal vi kalle det skrivearbeid og si det er todelt:</p> <p>1) for egen læring, kan gjerne være detaljert og konkret, samtidig som studentene må etterstrebe å få fram det viktige, jobbe med sammendrag og konklusjon</p> <p>2) for andre: må fylle de krav som praksisstedet setter. Komplementært heller enn konflikt?</p> <p>Foreberede studentene bedre på den virkeligheten de kommer til å møte - også å reflektere over den. Hva slags fysioterapifaglig tenkning kommer til uttrykk gjennom ulike måter å formidle fag på, hvordan data-program styrer tenkning og fag.</p> <p>Diskusjon om hvilke signaler skolen faktisk gir</p>

<p>tillegg opptatt av at journal skal fylle en juridisk funksjon, og at den skal kunne legges fram for pasienter til enhver tid. I tillegg legger datasystem for innlegging av pasientopplysninger føringer på hva som skal/kan få plass. Skolen må ta dette innover seg. Veileder må hjelpe studenten i prosessen med å få til gode journaler. Studenten må få hjelp til å få journalen ned på et tjenlig volum.</p> <p><i>Lærerne:</i> Ser nødvendigheten av å forberede studenten på hvilke krav som møter dem i praksis, og på å understreke skrivingens plass i læringsprosessen. Skrivning som samtidig læringsprosess og et produkt som skal kunne være anvendbart for andre. Støtter at det er viktig å kunne beskrive presist på en systematisk måte og å synliggjøre fysioterapifaglige vurderinger. Å jobbe med sammendrag og konklusjon blir stadig viktigere utover i studietiden. Naturlig at studentene tidlig i studiet ikke klarer å fange opp alt som er relevant.</p> <p><i>Enighet om at</i> det er viktig å fokusere på å få fram ”det viktigste” i en journal, og at det er en tendens til at de blir for detaljerte. Et for stort detaljnivå synes å bidra til at studenten mister oversikten. Mht læringsprosessen, er det et poeng å ha ”dobbel bokholderi”, dvs. arbeidsnotater for sin egen del, som gir grunnlag for det som skal til en journal og ut til andre. Hva som kommer til uttrykk i skriving har sammenheng med hva studenten får tak i av pasientens problemer. Her uttrykker studentene at det er vanskelig å vite hva som er det viktige, hva de skal se etter. Veiledere må hjelpe dem til det, og også velge pasienter og tilpasse oppgavene og utfordringene slik at de klarer å få oversikt og få fram ”det viktige”.</p>	<p>studenten i sine tilbakemeldinger på rapport. I en tidlig fase er det kanskje viktig å kunne beskrive detaljert; trene blikket. Senere mer fokus på å få oversikt?</p> <p>Sier vi også at studenten skal klare å undersøke alt som er relevant første gang? ”Stresser” de mer med å ”få med alt” enn å tenke hva som er relevant?</p> <p>Et faglig spørsmål hva som er ”det viktige” hos en pasient. Hva ser vi etter? Hva tillegger vi betydning? Det er avhengig av ”brillene” eller det blikket vi ser med.</p> <p>Det skriftlige produktet er en type redskap for lærerne (læring, kompetanse hos stud), en annen type redskap (journal som følger pas) for veilederne?</p>
<p>6. Hva kjennetegner den dyktige student?</p> <p><i>Veilederne:</i> C synes det er viktig at studenten selv har reflektert over egne læringsbehov. Veileder og student må tidlig drøfte forventninger til praksisperioden. Den dyktige student er faglig oppdatert, søker faglig fellesskap, er aktiv og interessert og finner fram i teori. E er også opptatt av at studenten er aktiv og interessert. I tillegg synes hun det er viktig at studenten har respekt for andres erfaring, og har evne til å se sin begrensning. C synes respekt for andres erfaring kanskje er mindre viktig enn å ha respekt for det tjenesteområdet som staben på praksisstedet representerer.</p> <p><i>Studentene:</i> A understreker dette med å ha lyst til å lære, kunne reflektere rundt det man gjør, evne til å stille seg spørsmål: Hva, hvordan, hvorfor, og ha vett til å spørre veileder og andre. C sier noe av det samme, og er opptatt av å være fokusert, ta</p>	<p>Generelle beskrivelser som går mye på holdninger til læring?</p> <p>Det er vanskelig å være særlig konkret når det gjelder kompetanse. Hva kommer det av? Er det så selvfølgelig at det forblir taust?</p>

<p>initiativ og ha evne til å ta i mot – og lære av kritikk.</p> <p><i>Lærene:</i> ikke uenig i noe av dette, men ønsker å få mer konkretisering av hvilken kompetanse som kjennetegner den dyktige student. Jfr. Vurderingen av arbeidskravet i praksis: Hva er det vi ser etter? Eks. når studenten instruerer pasienten i en øvelse: Hva er jeg ute etter? Får jeg til det jeg ønsker? Hva må justeres for å få det til? Viktig å se kunnskap i håndtering og justering i situasjonen som bidrar til å stimulere til en endringsprosess hos pasienten. Vi er ute etter begrunnelser og vurderinger av det som skjedde.</p> <p><i>Om det kroppslige og ”gode hender”:</i> Veil. E mener at fysiostud. har en god måte å være nær pasientene på, til forskjell fra andre helsefagstudenter, for eksempel. I det å få pas. opp av rullestol. Veil C støtter det, og mener at fysio er gode forbilder, har automatisert kroppsbruk i samspill med andre.</p> <p><i>Hva med personlige læringsmål – hvor viktige er de når arbeidskravet i praksis vurderes?</i> Stud C reiste dette spørsmålet. Lærerne svarer at det er kompetansen som viser seg i øyeblikket under samhandlingen med pasienten og eksaminasjonen etterpå, som vurderes.</p>	<p>Stadig tilbakevendende tema? At vi lærere snakker om studentenes egen læringsprosess, og nødvendigheten av kontinuerlige tilbakemeldinger på prosess. Når det kommer til stykket er vi lærere likevel mest opptatt av å vurdere produkt, i alle fall bruker vi mest tid på det. (??!)</p>
<p>7. Om veien videre</p> <p>a) Marianne skriver referat, alle får sjansen til å komme med tilføyelser, endringer osv.</p> <p>b) Alle skriver refleksjonsnotat fra dette møtet – innen 7.12</p> <p>c) Studenter og veiledere skriver ett brev til fra praksis – innen 16.12</p> <p>d) De som er med i prosjektet og involvert i arbeidskravet med film, skriver logg fra dette arbeidet, og leverer inn ett brev til Prosjektrommet – innen jul</p> <p>e) Marianne, Kristin og Grete er i gang med å intervjuve veiledere i forbindelse med avvikling av arbeidskravet, både veiledere innenfor og utenfor prosjektet. En sammenstilling av disse skal være klar i løpet av januar 06</p> <p>f) Forslag fra studentene om å legge ut en kortvariant av bearbeidingen av brev, samt å legge ut spørsmål til diskusjon: Hva som kjennetegner den dyktige student, og Hva som kjennetegner den dyktige veileder.</p>	<p>c) Noter når det er skrevet i forhold til avvikling av arbeidskrav og praksisperiode!</p> <p>f) Marianne legger ut noe i fronter etter 6.12. Helt klart et poeng å involvere de andre studentene så godt som mulig!</p>
<p>8. Evaluering av dagens møte</p> <p>Det fungerte greit nok, men det hadde vært bedre å møtes fysisk. Interessant erfaring for de av oss som ikke hadde prøvd videokonferanse før. Det ble kanskje litt langt, for</p>	<p>Håper disse tingene kommer fram i</p>

det var intenst og krevde høy konsentrasjon. Vanskelig å få dybde på diskusjonene. Kanskje kunne det vært fordelt på to møter? Vi var enige om at det hadde vært mange interessante temaer, og samtidig at vi sitter igjen med en del ting, som det ikke lot seg gjøre å komme fram med i møtet.	refleksjonsnotatet, da!
2.12.05 Marianne, referent	

Referat fra fokusgruppemøte , by 30.11.05

Kl. 15 (15.15) – 17.30

Tilstede:

Referatet er skrevet slik at ve. kolonne i størst mulig grad reflekterer det som ble sagt under møtet, mens hø. kolonne er refleksjoner fra prosjektleder i form av kommentarer, spørsmål og forslag til oppfølging – refleksjoner som oppsto under skrivingen.

<p>1. Innledning</p> <p>Grete fungerte som møteleder. Marianne referent. Referatet sendes ut i etterkant, slik at alle får mulighet til å komme med innspill i form av endringer, og/eller tilføyelser. Det endelige referatet vil fungere som data i prosjektet.</p> <p>Grete introduserer. Rammen for møtet er basert på gjennomgang av brev innkommet innen 12.11, bearbeidet i møte mellom Grete, Nina og Marianne 14.11 og presentert i referat, samt på telefonmøte mellom Marie, Grete og Marianne 17.11. Dagsorden er den samme for dette møtet 30.11, som for det møtet; distrikt som var på videokonferanse 25.11.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Å dele og diskutere erfaringer så langt av det som er gjort:</i> Mange stemmer er viktig; gir dybde og bredde til prosjektet • <i>Å diskutere to utvalgte tema: skriftlighet/rapport og ”den dyktige student” (bl.a dette som ligger i at det er et fokusgruppemøte)</i> • Bli enige om veien videre 	
<p>2. Dagsorden</p> <p>Ble gjennomgått. Pause ca. kl. 16 i forbindelse med at vi får suppe. Alle hadde fått lest utsendt materiale: Referat fra bearbeidingen av brev innkommet før 12.11, to kapitler i ”Aksjonslæring” av Tom Tiller og selve møteinnkallingen. Kommentarer på at dagsorden var omfattende.</p>	
<p>3. Om det å skrive brev og å lese andres brev</p> <p><i>Skrive selv:</i> Stud B mente at hennes loggskrivning (den egne) hadde endret seg. Det innebærer at det første brevet fra praksis, er av en annen karakter enn det andre. Hun opplevde at loggskrivningen hennes inneholdt lite refleksjoner til å begynne med, og stadig mer etter hvert. Det har gitt bedre læring. Veileder a opplevde at hun hadde mye hun hadde lyst til å skrive om, og at det var en utfordring å få det kortet ned. Hun ville spare en del til det siste brevet før jul. Veil. d hadde skrevet et langt brev, som både var beskrivelser av hva som skjedde og hennes refleksjoner over det. Hun hadde ikke forholdt seg til at det skulle være kort, men var usikker på</p>	<p>Meningen fra prosjektleders side var mer å si at det <i>behøver</i> ikke være mer enn ½ - 1 side, enn at det ikke <i>kan</i> være det. Det var et poeng at det ikke skulle oppfattes som en for stor belastning, men det er åpenbart at det har vært tolket som en begrensning.</p>

<p>formen.</p> <p><i>Lese andres:</i> Alle syntes det var interessant å lese andres brev. Det stimulerte til nye refleksjoner. Nettopp det at de var så forskjellige som gjorde det spennende. Variasjon i form og innhold er berikende. Viktig å være oppmerksom på at skriving ikke er alles medium. Fint å ha et prosjekt-rom som er felles; nyhetsbrev fra ”kjenninger”, men viktig å vite hvem avsender er: student eller veileder? OK at det er studenter og veiledere i samme gruppe. Stud b og veil a som er et student-/veileder-par i denne gruppen, syntes det hadde vært uproblematisk. Flere var opptatt av at det som skjer i prosjektrummet skal kunne komme ut til de andre studentene. Hvordan dette skal skje, må prosjektlederne vurdere, sammen med de andre i prosjektet. De understreker nødvendigheten av at det som ligger i prosjektrummet kun er for de som er deltakere. <i>Veil b</i> hadde praktisert at hennes student fikk lese det brevet hun hadde skrevet. Dette er selvsagt helt OK, og bare kjempefint. Viktig at den som har skrevet noe inn, samtykker i at det gjøres tilgjengelig for andre som ikke er i prosjektet.</p> <p><i>Hvilken form skal vi etterstrebe for neste brev?</i> Her ble vi enig om at hver enkelt av oss skulle skrive på den måten som var naturlig for oss, dvs. at vi ikke skulle etterstrebe en ”mal”. Alle skriver et brev til før 16.12. Flere var opptatt av hvilken læring det er i å reflektere, og hvor synd det er at ikke flere studenter er med i prosjektet. Hvordan kan utdanningen bidra til å ”oppdra” studentene til reflekterende skriving fra starten? Lærerne er oppmerksomme på dette, og vil vurdere å gjøre loggskrivning/prosess-skriving til noe obligatorisk ved et ev. nytt opptak.</p>	<p>Slik det er nå: Prosjektrummet er mer som et sted å arkivere enn som et rom for felles refleksjon. Kunne det ha vært annerledes? Hva har den enkelte behov for - og tid til?</p> <p>Har jeg vært for redd for å ”belaste” prosjektdeltakerne?</p> <p>Tema på avsluttende diskusjon 10.2: Form og innhold mht prosjektets prosesser og resultater.</p> <p>Hvordan stimulere til en holdning der: Skriving oppfattes som en god metode for refleksjon, og der deling og undring oppfattes som en spennende vei til læring? (Det må erfares for å ”bli sant”)</p>
<p>4. Om det utsendte materialet: bearbeiding av brev og kapitler fra Tom Tillers aksjonslæring</p> <p>Det var greit å få den bearbeidingen Marianne og Grete hadde gjort. Når det gjelder Tom Tiller var det delte meninger, og det var ikke alle som hadde rukket å lese alt. Veil d syntes at Mariannes utredning på det første møtet hadde vært tilstrekkelig, mens stud b fikk en aha-opplevelse av å lese det: Er det dette de prøver å få til? Hun hadde erfaring fra andre sammenhenger, der lærere ikke ønsket å delta i slike prosjekter uten å få betalt for det. Hvordan stimulere til en holdning til aksjonslæring som er indremotivert? Nina mente det var fint å få teoretisk materiale til prosjektgruppa – gir mulighet for å utvikle et felles grunnlag i gruppa.</p>	
<p>5. Om journal og skriving</p> <p>Begrunnelsen for å gi dette et fokus, er at flere av brevene tar opp temaet, det er en ”gjenganger” i diskusjoner mellom praksis og utdanning, og at studenter ofte blir frustrerte mht hvilken ”mal” de skal følge. Fra utdanningens side, tror vi det er grunn til å diskutere hva som er hensikten med en journal – i studentens læringsprosess.</p> <p><i>Studentene:</i> <i>Student b</i> synes rapportskrivning er vanskelig, men likevel mindre vanskelig enn tidligere. En uttømmende, nøyaktig rapport krever faglig bakgrunn og innebærer en stor jobb. Hun opplever at en rapport</p>	<p>Utdanningen har i liten grad forholdt seg til den elektroniske virkeligheten for rapportering og journalskriving</p>

<p>som er skrevet slik utdanningen vil, er ubrukelig for andre. Viktig å tenke på hvem som skal motta den. På praksisstedene skrives ofte rapporter for bruk i tverrfaglighet. Hun har ”løst” noe av dette gjennom ”dobbelt bokholderi”: å skrive for sin egen del, i en kladdebok, og å skrive for sykehuset. Samtidig: Hva vil det bety for fysioterapi som fag dersom vi kun skriver for andre?</p> <p><i>Veiledere:</i> <i>Veileder a</i> har lært om rapportskriving i England. Der er de helt annerledes enn her. Hun er ikke vant til at sammendrag og konklusjon skal være med. Rapporter og journaler skal være korte og konsise, og ikke inneholde de medisinske opplysningene (som jo finnes annet sted i journalen). <i>Veileder b</i> er opptatt av at selv om det er mange funn på en undersøkelse hos en pasient, så er det ikke alt som er relevant i en journal til sykehuset. Viktig at studentene bevisstgjøres på hva slags opplysninger, f.eks. fra anamnesen som skal inn i sykehusets system. Det er ulike tradisjoner for rapportskriving på ulike praksissteder. Veilederne er opptatt av at det er viktig å dokumentere hva som er gjort av tiltak. På sykehuset er det åpenbart at skrivingen styres av det elektroniske journalsystemet som brukes: DIPS</p> <p><i>Diskusjon:</i> Stud. b reiser spørsmålet om temaet er diskutert mellom ledelsen på fys.avd på sykehuset og ledelsen på utdanningen? Hvorfor skriver vi? Nina mener at vi som fysioterapeuter kunne ha stor nytte av å skrive mer utførlig en og annen gang: lage case-studier. Mye å lære av å reflektere over egne erfaringer. Viktig å tematisere hva man oppnår med den ene og den andre måten å skrive på. Og viktig at studentene forberedes på den virkeligheten de kommer til å møte og at de får opplæring i den malen de forventes å skulle bruke på det enkelte stedet. Flere er inne på hvor nøye sammenheng det er mellom skriving og faglig tenkning. Og at fysioterapifaglige vurderinger må få plass på en eller annen måte – ikke bare i studentenes læringsprosess, men i fagligheten som utøvende fysioterapeuter. Samtidig er det kanskje ikke nødvendig for den ferdig utdannende fysioterapeut – på samme måte som lærerne synes det er for studentene - å synliggjøre tenkningen sin skriftlig? Men synliggjøre faglige begrunnelser må vi vel alle? Skriving er en form for systematisering og dokumentasjon av kunnskap. Som lærere ønsker vi at studentene både får trening i å observere detaljer, samtidig som de må utvikle blikk og forståelse for ”helheter” og sammenhenger.</p>	<p>som foregår i praksis. Det bør vi rette opp!</p> <p>Godt forslag å reise en prinsipiell diskusjon på et høyere nivå. Hvorfor skriver vi? Hva er viktig å ha med i en rapport og hvorfor? En slik diskusjon vil sikkert reise en større fagdebatt. På hvilket grunnlag mener vi at noe er relevant, andre ting mindre relevant? Eline Thornquist har nettopp avsluttet et prosjekt om journal på sykehuset. Kan vi få henne til en felles innledning/diskusjon?</p> <p>På neste samling?: La studentene få erfaringer i å skrive/lese sammendrag og konklusjon, og få til refleksjon rundt dette: Hva skal frem? På hvilken måte? Hvorfor?</p>
<p>6. Hva kjennetegner den dyktige student?</p> <p><i>Veilederne:</i> <i>b</i> utdyper noe av det hun har skrevet i brevet til prosjekttrommet. Når studentene raskt er i stand til å påta seg utfordringer, så reflekterer det en del grunnleggende kunnskap, eks. behøver hun ikke forklare hva thoraxekskursjon, eller holdningsinspeksjon er. Den dyktige student har evnen til å forfølge funn, begrunne hvordan han/hun kan tenke seg å gå videre, og har tid til å gjøre dette, istedenfor å måtte oppdatere seg på evt. ”hull”. <i>B</i> vektlegger også håndteringen av pasienten. Overordnet er både studentens kunnskaper, ferdigheter og holdninger viktig for veileder å være bevisst. Det vanskeligste å arbeide med er det som har med personligheten å gjøre. <i>A</i> støtter slike ting. Hun påpeker i tillegg viktigheten av engasjement og villigheten til å</p>	<p>En dimensjon i behandling/samhandling som kan beskrives langs aksene formidling – involvering? Den dyktige student er i større grad i stand til å være i behandlingsrelasjonen forstått som en gjensidig læringsprosess, der fysioterapeuten er åpen og lyttende og</p>

<p>lære. Allerede som 1. årsstudenter får hun et inntrykk av dette hos studentene, og hun synes hun får bekreftet at den våkne, interesserte 1.årsstudenten er den som framstår som den dyktige 3.årsstudenten</p> <p><i>Studentene:</i> B synes det er viktig både å oppdage selv, og få påpekt hull og mangler. Den dyktige student viser evne til å tette igjen hullene. Studenten selv er aktiv i å finne ut hva som evt. mangler av faktakunnskap og erfaringskunnskap, og å gjøre noe med det.</p> <p><i>Diskusjon:</i></p> <p>1. Hvordan er forholdet mellom faktakunnskap og praktisk kunnskap? Enighet om at det må være en del faktakunnskap i bønn. Man kan imidlertid være dyktig mht det teoretiske, uten å kunne anvende kunnskapen i praksis. Omvendt vil en som er god på det praktiske, også ha faktakunnskap og forståelse/begrunnelser for det han/hun gjør praktisk.</p> <p>2. Om kommunikasjon: Innvevd i det faglige eller i tillegg til det faglige? Som inngangsport til pasienten, eller vevd inn i fag? x har opplevd flere ganger i det siste hvor viktig dette med kommunikasjon er, og Grete reiser noen spørsmål i tilknytning til dette. Flere er opptatt av hvor viktig det er å si ting, og forklare på en måte som pasienten forstår. Nina er opptatt av evnen til å se Den Andre. I hverdagen kan fysioterapeuten komme i dilemmaer. Pasienter har ofte sterke historier som han/hun har behov for – og tid til å fortelle, fordi fysioterapeuten ofte har mer tid enn annet helsepersonell på sykehuset. Samtidig kan fortellingene være høyst relevant for å forstå pasientens nåværende plager, uten at det er forhold som fysioterapeuten kan ha/har mulighet for å gjøre noe med. Veil. d er opptatt av at det er viktig å trene vurderingsevnen: når er det greit å ”presse” pasienten, og når er det behov for å gi pauser? Det er også lett å over-informere pasienten og ikke i tilstrekkelig grad se an hva som er viktig for den enkelte og faktisk lytte til dette.</p> <p>3. Om tilbakemelding: Noen studenter vil selv oppdage ”hull” i kunnskapsgrunnlaget og gjøre noe med det, og er kanskje mindre avhengig av tilbakemelding på at det faktisk er ”hull”. Det er en utfordring å gi tilbakemelding på en måte som studentene kan lære noe av. Evnen til å ta imot tilbakemelding dreier seg også om læring. Som uerfaren lærer/veileder er det kanskje lett å være ”rund i formen”. Konkret, direkte og detaljert tilbakemelding fungerer kanskje bedre? Samtidig er det en erfaring at enkelte uansett går litt i ”baklås”, og tar tilbakemelding som et personlig angrep.</p>	<p>er i stand til å justere seg i forhold til pasienten. Relasjonen er preget av kontinuerlig involvering i pasienten, og i at pasienten involveres i det som skjer. Den mindre dyktige student har mer fokus på seg selv og det han/hun sier og gjør, enn på samhandlingen.</p> <p>Skape et <i>klima</i> for at tilbakemelding kan oppfattes konstruktivt</p> <p>Er vi like konkret i tilbakemeldingene på det som faktisk er bra, som på det som har utviklingspotensiale??</p> <p>Hva mener studentene om hva slags tilbakemelding som fungerer godt?</p>
<p>7. Om veien videre</p> <p>g) Marianne skriver referat, alle får sjansen til å komme med tilføyelser, endringer osv. Frist 13.12</p> <p>h) Alle skriver refleksjonsnotat fra dette møtet – innen 16.12</p> <p>i) Studenter og veiledere skriver ett brev til fra praksis – innen 16.12</p> <p>j) De som er med i prosjektet og involvert i arbeidskravet med film, skriver logg fra dette arbeidet, og leverer inn ett brev til Prosjektrommet – innen jul</p>	

<p>k) Marianne, Kristin og Grete er i gang med å intervjuve veiledere i forbindelse med avvikling av arbeidskravet, både veiledere innenfor og utenfor prosjektet. En sammenstilling av disse skal være klar i løpet av januar 06</p> <p>l) Midtveis- og sluttevaluering: Kan dette inngå som data i prosjektet?</p> <p>m) Ideen om å legge noe ut i Fronter for å få innspill fra de andre studentene, støttes. Marianne legger ut noe fra notatet fra 14.11 knyttet til veiledning, innen 6.12</p>	
<p>8. Evaluering av dagens møte</p> <p>Tiden gikk fort. Det var god møteledelse. Spennende diskusjoner, selv om vi ikke kom i dybden på alt, eks. fagsyn knyttet til journal. Stud b tenkt seg flere studenter med!</p>	
<p>6.12.05 Marianne, referent</p>	

Notat II: Forberedelse til møtet 10.02.06 (pr. 1.2.06 MAa)

Notatet er i hovedsak utarbeidet på bakgrunn av Gretes og Mariannes gjennomlesing og foreløpige bearbeiding av utskriftene fra intervjuer med syv praksisveiledere desember 05. Notatet synliggjør dels hva veilederne har vært opptatt av, dels hvilke refleksjoner vi lærerne har gjort oss, og dels hva vi ser som mulige diskusjonstema videre.

Ved å arbeide med hva veilederne i praksis forteller oss om hva de tenker om studenters kunnskap og læring, ser vi at vi som lærere får et ”speil” mot vår virksomhet på utdanningen. Når vi setter studentens læring i sentrum, ser vi tydeligere forskjellene på praksisfelt og veileder på den ene siden og utdanning og lærer på den andre. ”Speilingen” hjelper oss til å bli mer oppmerksom på hva den enkelte arena kan være god på, og hva som kan være egnet hvor – i forhold til å stimulere studentenes læringsprosess best mulig. Det synes vi er spennende!

Intervjuguiden som ble brukt under intervjuene var slik:

Hvilken kompetanse synes du studentene bør ha? (sluttkompetanse og hva de tenker om nåværende kompetanse)

Hva mener du skaper god læring – gode lærings situasjoner for studentene?

Hvordan får du til en slik god situasjon?

Hva slags kontakt ønsker du mellom utdanning og praksisfelt?

Hva tenker du skal til for at vi skal nå vårt mål om at den desentraliserte, nettstøttede og praksisnære deltidsutdanningen skal være kvalitetsmessig god nok?

1. Fysioterapifaglig kompetanse

Det som går igjen fra intervjuene, er at veilederne synes kompetanse er et begrep det er vanskelig å sette ord på og konkretisere. Når vi spør veilederne om studentenes kompetanse, bruker noen kompetansebegrepet slik det er brukt i boka : Gode fagfolk vokser (Skau, GM, 1998). Her inneles kompetanse i: personlig kompetanse, teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter.

Så da er det et personlig element der, som noen veiledere refererer til som personlige egenskaper¹⁸. Det er også noe teoretisk og det er noe praktisk. Det vi også legger merke til er at ”kompetanse i ... (å utøve fysioterapi)” lett blir omformet til: ”kunnskap om... (anatomi, fysiologi, patologi osv). Det betyr at det som dreier seg om teoretisk kunnskap, men som flere påpeker ikke er det vesentligste i fysioterapi, faktisk er det som får størst plass. De fysioterapifaglige, yrkesspesifikke ferdighetene blir mer borte, det forblir mer ”taust”.

I løpet av intervjuene er det likevel mange veiledere som er inne på sider de ønsker å utvikle hos studentene, som vi mener inngår i fysioterapifaglig kompetanse. De snakker om: *systematikk i undersøkelser og i skriftlige rapporter, *evne til analyse og refleksjon, *utviklingslyst og – evne, *evne til å finne kunnskap, *å omsette det man ser, hører og kjenner til tiltak som får betydning for pasienten, *forståelse for hvordan det man gjør og sier påvirker pasienten, og om *kompetanse i å justere seg og tilpasse det man gjør i forhold til pasientens reaksjoner. Noen av disse kan man kanskje si tilhører overveiende den personlige dimensjonen, mens det er åpenbart at flere andre krever en integrering i alle fall av den yrkesspesifikke og den teoretiske dimensjonen.

I dette prosjektet har vi på utdanningen vært opptatt av å forsøke å få grep om ”fysioterapifaglig kompetanse”. Vi har tenkt at det er viktig å arbeide med å tydeliggjøre for

¹⁸ GMS velger å ikke bruke ”egenskap”-begrepet, da det assosieres med noe mer statisk, og noe som vanskeligere kan utvikles og læres

studenter og veiledere på hvilke områder vi ønsker å stimulere den fysioterapifaglige kompetansen. Det er vår oppfatning at veilederne i praksisfeltet faktisk stimulerer til læring på de områdene vi synes er sentrale, men uten at de kanskje er så bevisst at det er det de gjør.

Spørsmålet er da:

Hvor viktig er det å forsøke å utvikle et innhold mht fysioterapifaglig kompetanse – for hvem?

Hvilken sammenheng er det mellom kompetanse-områder og læringsmål?

Ville det være hensiktsmessig for lærere, studenter og veiledere å forsøke å "bryte ned" overordnede kompetanse-områder til mer konkrete læringsmål? (jfr. Punkt X med læringsmål)

2. Læring som noe individuelt og relasjonelt, og læring som refleksjon

Samtlige veiledere mener at relasjonen mellom student og veileder er helt sentral for studentens læringsutbytte. De understreker studentenes behov for trygghet; trygghet i forhold til dem som veileder, trygghet mht "passende utfordringer", trygghet i miljøet og på arbeidsplassen, og trygghet gjennom å få oversikt over arbeids- og ansvarsoppgaver. Veilederne har et sterkt fokus på sin egen rolle i forhold til å skape både trygghet og forutsigbarhet i praksisperioden. De tar stort ansvar for å skape en god kvalitet på relasjonen, og de er opptatt av å være på tilbudssiden og tilgjengelig for studenten utover avsatt veiledningstid. Betydningen av å stimulere til utvikling av studentenes trygghet understrekes mye sterkere enn det å stille krav til studenten. Veilederne synes nesten å ha større krav til seg selv som veileder enn til studenten som student.

I selve veiledningen av studentene, er veilederne opptatt av refleksjonsmodellen, dvs. før-veiledning (at de bruker tid på å gå gjennom en situasjon i forkant), situasjons-veiledning (at de er tilstede i situasjonen og griper inn når studenten ber om det), og etter-veiledning (at de går gjennom situasjonen i etterkant: hva skjedde, hva gjorde du, hvordan gjorde du det, hva kunne du gjort annerledes osv.). I refleksjonsmodellen vil fokuset mht. læring, ligge på det å "oppdage selv", mer enn å få påpekt styrker og mangler. Veilederne er likevel veldig opptatt av å gi studentene tilbakemelding på hva de er gode på. Særlig tidlig i studiet, sier de at de fleste studentene trenger mye bekræftelse på at de faktisk kan noe. Når de nærmer seg slutten av studiet, kan man kanskje bli tydeligere på forventninger, og på hvilke hull de må gjøre noe med?

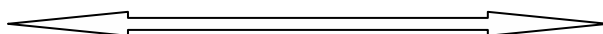
Ettersom veilederne er opptatt av å skape trygghet hos studenten, anvender de også gjerne mesterlære-modellen. De mener at studentene kan få demonstrert konkrete teknikker og metoder og få guiding på dette, ikke fordi det representerer fasit-svar på hvordan ting kan/skal gjøres, men fordi de skal slippe å famle for mye selv.

Hva slags vekting har vi lærere på den ene eller den andre modellen for veiledning – på samlinger og i mellomperioder i de sammenhengene vi inngår i studentene med? Og i hvilke situasjoner kan det være hensiktsmessig å gjøre det ene og/eller det andre? Refleksjonsmodellen synes å være særlig egnet i praksisnære situasjoner der studentene har de egne erfaringene langt "framme". (Egedius, 2002) Å etterspørre refleksjon i andre læringssituasjoner i basisgrupper, forelesninger, seminar og lignende der det er et større innslag av faktakunnskap, vil kunne fungere annerledes, fordi studentene kan være redd for å "avsløre" manglende kunnskap. Mht mesterlære-modellen, så anvendes den absolutt i ferdighetstrening på utdanningen, men det blir klart mindre guiding av den enkelte student enn i praksis.

Hva man som veileder/lærer legger vekt på i relasjonen til studenten mht veiledning og tilbakemelding, kan kanskje fremstilles langs følgende dimensjon:

*Mestring
Trygghet*

*Krav
Utfordringer*



*Oppdage selv- styrker og mangler
Få støtte på hva man er god på*

*Få påpekt
Få tilbakemelding om utviklingspotensialet*

Veilederne synes å legge seg langt til venstre. De er opptatt av å støtte studentenes læringsprosess der de er. De ønsker å bidra til trygghetsfølelse og mestring, og lar det være mye opp til studenten hva han/hun ønsker tilbakemelding på. Som lærere ligger vi kanskje for langt til høyre? Vi har en klar intensjon om å støtte studentenes læringsprosess, men fungerer det alltid slik? Veileder i praksis og lærer på utdanningen har til dels ganske ulike roller i forhold til studentene. Noe har sammenheng med hvilke situasjoner vi inngår i, sammen med studentene. Veilederne er sterkt tilstede i studentenes prosess, mot å utvikle sin kompetanse som utøvende fysioterapeuter i samspill med pasienter, og de gir jevnlig tilbakemelding i forhold til det. Som lærere finner vi oss stadig i posisjoner der vi skal vurdere studentenes produkt i form av arbeidskrav, og gi tilbakemelding på om disse er gode nok, i forhold til en slags ”standard”. Da blir det ofte fokus på å være tydelig på kriterier og krav, og en påpeking av hva studentene trenger å videreutvikle.

Vi antar også at betydningen av den individuelle relasjonen er større i praksis der det er et 1-1 forhold, enn på utdanningen der lærer forholder seg mer til gruppe og klasse enn til den enkelte. Mens veilederne tar stort ansvar for kvaliteten på læringsklimaet i den individuelle relasjonen, ser lærerne på kvaliteten på et læringsklima i en klasse eller i en gruppe, som et mer sammensatt og gjensidig fenomen, der studenter tillegges mer ansvar enn i praksis.

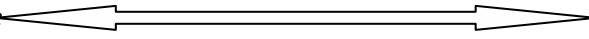
Er det grunn til å se nærmere på dette med å følge opp den enkelte student tettere fra lærersiden, og være mer tilgjengelig og engasjert i forhold til studentenes læringsprosess? Hvordan er forholdet mellom å bli styrket på at man er god (nok) og at man kan utvikle seg (videre)?

Hvor bevisst er vi i vår bruk av refleksjonsspørsmål, og hva retter vi dem mot?

3. Læringens personlige dimensjon og ”ansvar for egen læring”:

Flere veiledere tar opp dette med at det er den *personlige dimensjonen* knyttet til læring som er den vanskeligste å gripe fatt i, og som samtidig kanskje er den viktigste. Det har noe med holdning til læring, evne til å se sine sterke og svake sider og forsøke å gjøre noe med de svake, utvikling av arbeids- og studierutiner, evne til å ta tilbakemelding og bruke den konstruktivt osv. Når studenten er positiv og nysgjerrig, utforskende og søkende, jobber mye og systematisk, gir det et særdeles solid grunnlag for godt læringsutbytte. Hvordan håndterer veilederne situasjonen når de opplever at studenten ikke har etablert gode nok arbeidsvaner, når de ikke gjør det de har sagt de skal gjøre osv.? Av og til vil også kunne bli en konflikt mellom å støtte studenten på hva han/hun er god på, og hva veileder synes må videreutvikles og som ikke er godt nok.

De dilemmaene som veilederne kan oppleve i forhold til å forsøke å arbeide med læringens personlige dimensjon, kan i noen tilfeller ha sammenheng med hvor stor innflytelse studentene tillegges i forhold til å vurdere – og ta ansvar for egne læringsbehov.

Stud. selv bestemme  *Studenten bli styrt av krav og arb. oppg.*
og vurdere egne læringsbehov

Noen veiledere synes å legge seg på en linje der studenten i stor grad bestemmer selv hva han/hun har behov for akkurat nå, og får arbeide med oppgavene i sitt tempo. Det kan fungere helt utmerket hos selvstendige og interesserte studenter. Andre veiledere er mye tydeligere på hva de forventer av studenten, og stiller spesifikke krav om hva som skal være utført når, både overfor dyktige og mindre dyktige studenter. For mange studenter passer det også godt, og læringen stimuleres og støttes på en god måte. Men av og til er rett og slett ikke progresjonen god nok, og studenten tar ikke tilstrekkelig tak i de utfordringene han/hun får, selv om veileder forsøker å styre studenten – hva da?

Hva betyr det at studenten selv skal ta ansvar for egen læringsprosess? Og hvordan kan vi støtte denne personlige dimensjonen i kompetanseutviklingen? (jfr. Punkt 1) Som lærere har vi et stort ansvar for hvilket nivå det er på kompetansen hos studentene som uteksamineres. Vi har ment at det har vært viktig å forsøke å styre ved hjelp av arbeidsoppgaver og krav. Har vi overdrevet betydningen av dette? Er det andre måter som kan være like viktig, eller vel så viktig å ta tak i? Vil tydelighet nødvendigvis stimulere til "ansvar for egen læring"?

Hvordan gripe fatt i den personlige dimensjonen i læringsprosessen – når det er problemer knyttet til denne - på en måte som kan bli konstruktiv for læring?

Hvordan stimulere studenter til aktivt engasjement og innsats for egen læringsprosess?

3. Læring som noe kulturelt

Mange av veilederne er fra kommunehelsetjenesten. Disse synes i sterkere grad enn de andre, å understreke betydningen av arbeidsplassens miljø og organisatoriske og geografiske tilknytning for studentenes læringsutbytte.

Riktignok er de opptatt av den personlige relasjonen mellom seg og studenten, men de synes samtidig det er viktig at hele arbeidsstedet er positivt til å ta i mot studenter. De fleste er involvert – og engasjert i samarbeid med andre yrkesgrupper i sin hverdag, og synes det er betydningsfullt at studentene tar del i det. De veilederne som har et dynamisk og aktivt arbeidsmiljø, påpeker at et slikt miljø stimulerer studentene positivt med hensyn til utvikling av faglig refleksjon og - identitet.

Noen veiledere er opptatt av at det er mer sannsynlig at studentene på deltidsstudiet blir værende i regionen for det aktuelle praksisstedet enn heltidsstudentene. Ved at mange har tilhørighet i regionen, engasjerer de seg kanskje mer i de spesielle problemstillingene – og i de helsepolitiske føringer som er der. Kan det ha betydning for hvor lett de vokser seg inn i rollen som kommunefysioterapeut?

På utdanningen er vi opptatt av at læring skjer på ulike arenaer. Praksis-plassen er en arena, skolen en annen, hjemmemiljøet en tredje. Hver arena representerer ulike sosiale fellesskap som man deltar i, og de representerer ulike kulturer. (Wenger, E, 2005: Lave J & Wenger, E, 2003) Deltakelse former ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. Det betyr at deltakelse i et fellesskap har med utvikling av identitet å gjøre. På hver arena foregår det en slags forhandling om identitet; man konstruerer en identitet i relasjon til de fellesskapene man er en del av. Vi har erfart at studentene gjerne bruker litt tid på å ”sette seg” som kull på hver samling. Deltidsstudentene er rimeligvis relativt sett mer i praksis enn på samlinger i forhold til heltidsstudentene og de er mer hjemme. Det innebærer at student-identiteten for deltidsstudenten utsettes for et langt større krysspress enn for heltidsstudenten.

Hvilken betydning har student-identiteten for læringsprosess, arbeidsinnsats og motivasjon?

Hvordan kan vi som utdanning evt. styrke studentenes identitet som student?

Hvordan skape et best mulig klima for læring på den enkelte arena – der alle parter ser sitt bidrag som betydningsfullt - for seg selv og ”kulturen”, og som utvikler fellesskapsfølelse, støtte og stimulans ?

5. Forholdet praksisfelt – utdanning: informasjon og/eller dialog?

Veilederne er svært positive til studenter og synes det er spennende og stimulerende å ha studenter i praksis. De synes stort sett de har mye å tilby dem, og opplever seg selv og praksisstedet som viktige i studentenes kvalifiseringsprosess. For å være trygge på at de jobber mot det som er utdanningens mål, vil de gjerne ha mye informasjon; mål og innhold i nåværende og tidligere tema, mål for praksis osv. Flere etterlyser mer om hva de kan forvente av studentens kunnskaper på nåværende stadium i utdanningen. De som ikke har hatt anledning til å komme på veileder-seminar ønsker referat av hva som ble tatt opp der.

Noen synes informasjonen er omfattende, men at den kanskje ikke alltid inneholder det de kunne ønske seg. Etter forrige veileder-seminar ble det sendt ut ”maler” for undersøkelse av en pasient og for pasient-rapport. Det var til hjelp for noen å få mer slik konkret informasjon om hva studentene faktisk får undervisning i.

Noen er åpen for at utdanningen kan stille mer krav til veilederne, og bli tydeligere på hva vi ønsker at veilederne spesielt skal fokusere på. Andre er nok fornøyd slik det er, og ønsker i større grad å utforme innholdet i praksis og veileder-rollen selv. I sistnevnte gruppe finner vi gjerne de mer erfarne og/eller skolerte veilederne.

Kontakten mellom praksisfelt – utdanning består utover skriftlig informasjon, gjerne av individuelle samtaler før studenten kommer, i forbindelse med midtveis-evaluering og før arbeidskrav. I disse samtalene er det mulighet til å være mer i dialog om innhold i praksis, type utfordringer, studentens utvikling osv. De veilederne vi snakket med om dette, ville helst

danne seg en egen oppfatning av studenten før de fikk informasjon fra utdanningen om den enkelte student.

Inntrykket vårt er at samtlige veiledere kunne ønsket seg noe mer dialog mellom praksis og utdanning. Forslag som har vært kommet, er samtaler 1 uke etter at studenten er kommet til praksisstedet, en ekstra samtale før midtveis-evaluering og midtveisevalueringen som videokonferanse, gjerne med konkrete problemstillinger og kanskje pasient? Noen har spesielt nevnt at det har vært positivt med mer kontakt som følge av dette prosjektet, både intervjuet og i forbindelse med film-arbeidskravet. Dette har fungert som ekstra broer mellom utdanning og praksisfelt, der vi har kunnet legge fram og drøfte våre ulike forventninger og skape mer gjensidig forståelse mht fysioterapi som fag og utdanning.

Med utgangspunkt i at praksisfeltet og skole representerer 2 ulike arenaer, som danner et fellesskap gjennom studenten og behovet for praksisplasser, vil veilederes tilhørighet i dette fellesskapet være viktig. Hvordan legger vi som utdanning til rette for at veilederne skal oppleve tilhørighet? I følge Wenger, E (2005) vil utviklingen av tilhørighet, være noe som er avhengig både av: 1) omfanget og kvalitet på rutiner, samt organisering og struktur av fellesskapet og 2) aktiv deltakelse i fellesskapet. Det første innebærer hvor mye som er formalisert gjennom skriftlig materiale og avtaler. Det andre dreier seg om mulighet for deltakelse, dvs. bl.a å være i diskusjon/dialog om alt det skriftlige. Dette gjelder både for forholdet mellom praksisplass og utdanning, og det gjelder for forholdene internt på den enkelte arena. Det betyr at ja, noe skal være skriftlig, men også at det skriftlige skal være gjenstand for diskusjon og ”forhandling”, både mellom praksisfelt og utdanning og mellom veileder – student og mellom lærer – studenter.

Hvordan kan vi som utdanning bidra til å styrke fellesskapsfølelsen utdanning – praksis, lærer-veileder?

Hva slags skriftlig materiale er informasjon som stimulerer til ”forhandling” mellom student-veileder? (de viktigste: praksiskontrakt og læringsmål)

Hvilke andre ting kan være formalisert og skriftliggjort enn det som er i dag? (eks. Hva har studenter gjennomgått)

Hvordan kan studentenes læringsmål i praksis bli relevant også for utdanningen? Og bør de være det?

Kan det være en ide at arbeidskravet i praksis utvikles som et midtveis-arbeidskrav som åpner mer for dialog student-lærer-veileder og diskusjon omkring faglige problemstillinger og studentenes læring?

Den didaktiske relasjonsmodellen – en slags oppsummering

Avslutningsvis inneholder dette notatet en slags oversikt over alle de forhold som er av betydning for læringsprosessen og læringsutbyttet, og som påvirker hverandre gjensidig. Dette er en modell som har vært mye brukt i undervisningsplanlegging(modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978), i Hiim & Hippe, 2001)

(ill. vises i selve rapporten s. 31)

Som utdanning kan vi i større og mindre grad påvirke disse, og de vil være mer og mindre relevant akkurat i dette prosjektet nå. På deltidsutdanningen har vi arbeidet mye med å utforme læringsaktiviteter vi mener kan stimulere læring og som styrer den mot noen mål vi synes er viktige. Vi har selvfølgelig jobbet mye med faginnhold, gjennom temaplaner, undervisning og litteratur, og vi har hatt stort fokus på å utarbeide vurderingsformer og vurderingskriterier. En del av dette har vi fått tilbakemelding på fra studentene underveis, og vi vil fortsette å være i dialog med dem på utdanningen.

I møtet den 10.2 har vi ikke mulighet til å diskutere denne modellen i sin bredde og dybde. Men vi ønsker å plassere det temaet vi skal ha spesielt fokus på inn i en ramme. Vi vil jobbe for å finne fram til et tema som kan tenkes å ha interesse og nytte for oss alle. Og vi ønsker å finne et tema, der vi som utdanning har mulighet for å gjøre noen endringer og justeringer(innefor nåværende ressurs-ramme)som kan komme deltidsstudentene og praksisfeltet til gode siste studieår. Derfor vil temaet være innenfor ett/flere av følgende områder:

Mål: Hvordan kan læringsmål utformes for at de oppleves som nyttige? Kan de konkretiseres ytterligere slik at studenten (og lærer/veileder) i større grad kan føle at ja, nå er disse målene nådd, nå er vi på god vei mot dette målet?

Vurderingsformer: Hva slags vurdering fremmer læringen best – mot de målene vi har? Hvilke endringer er det ønskelig at vi gjør?

Elev-, lærer- og veilederforutsetninger: Hvilke forutsetninger (hos student, lærer, veileder) er nødvendige for at studentene skal kunne bli dyktige fysioterapeuter?

Hvilke forutsetninger finnes/hvilke trengs å styrkes? Hvor bær vi sette inn innsatsen og hvordan?

Faginnhold: Er det ønskelig at dette blir tydeligere, og i så fall hvordan? Hvor tydelig er tydelig nok?

Dette ønsker utdanningen å følge opp - tiltak

Notat pr. 1.2.06 MAa

Noe av det vi ønsker å følge opp gjelder internt på utdanningen, mens noe gjelder forholdet mellom praksisfelt og utdanning. Fokus på å støtte studentens læringsprosess er viktig i alle tilfeller. Det som er nevnt nedenfor er tiltak som kan ha flere formål. De er forsøkt satt opp på en måte som synliggjør både intensjonene med tiltakene og hvordan vi konkret kan tenke oss å gjennomføre dem. I kategori I er tiltak som berører forholdet mellom utdanning og praksisfelt, i kategori II er forhold som primært har med utdanningen å gjøre.

Notatet er å anse som et foreløpig utkast. Ideene herfra skal drøftes i prosjektmøtet 10.2.06

I. FORHOLDET STUDENT – UTDANNING - PRAKSISFELT

1. Rapportskrivning og journal: Bakgrunnen for å følge opp dette temaet, er at det er fremkommet en del frustrasjoner i refleksjonsnotatene fra praksis om at studentene lærer ulike ting på utdanningen og i praksisfeltet. Det blir viktig å skape større forståelse, mindre frustrasjon og bedre læring.

Hva	For hvem - Mål	Hvem - oppfølging	Når
Forelesning, evt. innledning m/Eline Thornquist fra journalprosjektet hennes. Utgangspunkt i erfaringer fra praksis og på utdanning.	For at <i>deltidsstudentene</i> skal få mer kunnskap/bevisstgjøring om skriftlig rapport: hensikt, form, innhold, og om sammenhenger mellom fagsyn og rapport.	Marianne Grete	Forsøkt inn på samling jano6, men Eline kunne ikke. I forb. med tema 7?
A. Eget diskusjonsmøte med UNN rapport/journal? B. Rapport/journal tas inn som tema på neste praksisveilederseminar? C. Det utarbeides et notat til samtlige praksissteder som synliggjør hvilken betydning utdanningen mener skriving har D. Kan vi utfordre praksis på å sende oss eks. på journaler de mener er hensiktsmessige for	For at <i>lærere/veiledere</i> skal kunne få mer kjennskap til hverandres oppfatninger av hensikten med journalskriving - som verktøy i læring og som dokumentasjon av fagutøvelse	Marianne tar opp med studieleder Nanna ang. møter Marianne utarbeider skriftlig notat, evt. også som innledning til møte	Før prosjektet tema 5 er avsluttet, vår 06

dem?			
Hospitering/ undervisning på UNN?	For at <i>lærere</i> skal kunne oppdatere seg mht. elektronisk journalføring, bl.a DIPS		Før siste praksisperiode på tema 7

2. Skrivning på studiet mer allment: Bakgrunnen for at vi ser det hensiktsmessig å få inn mer og regelmessig skrivning, er bl.a den erfaringen vi har fra prosjektet om nytten/verdien av å skrive refleksjonsnotat og brev inn til prosjektet. Det blir viktig at lærere klargjør hva som er hensikten med de ulike skriftlige arbeidsoppgavene, både for seg selv, for studenter og for praksisveil.- i den grad de er involvert

Hva	For hvem - Mål	Hvem	Når
Regelmessige refleksjonsnotat fra studentene i praksis som arbeidskrav	For at <i>studentene</i> skal stimuleres til skrivning som et redskap til kunnskapstilegnelse og – bearbeiding		Fra tema 7
Refleksjonsnotatene tilgjengelig både for praksisveileder og lærer?	For å stimulere til en ”brobygging” praksis – utdanning – student		
Hvis det skal være arbeidskrav: Krever oppfølging med tilbakemeldinger? Ressurs?	For å legge til rette for at lærer kan være mer i ”dialog” med studenten og bidra mer positivt i stud. læringsprosess?		

3. Flytting av arbeidskravet i praksis til tidligere i praksisperioden: Bakgrunnen for forslaget er ulike erfaringer som kommer til uttrykk i intervjuer og under arbeidskrav.

Hva	Mål	Hvem
Arbeidskravet flyttes til uka etter avholdt midtveis-evaluering (?), eller istedenfor midtveis-evaluering.	For å bidra til at situasjonen student-veileder – lærer kan bli mer læring som kan komme mer til nytte både for student og veileder i resten av prak.perioden	Marianne reiser en diskusjon i lærerlaget på bakgrunnen av responsen fra prosjektmøtet 10.feb06
Kan det evt. være video-konferanse?	For å bidra til en mindre stressfylt situasjon for stud, og for at lærer kan fungere mer som veileder og mindre som ”kontrollør” For å bidra til å skape en arena for faglig diskusjon student – veileder – lærer	

II. PÅ UTDANNINGEN

4. Kasuistikker: Grunnene til at det synes hensiktsmessig å legge enda mer vekt på læringsaktiviteter som stimulerer kunnskap –i– handling og kunnskap som viser seg i praktisk utøvelse, er flere. Vi tror fokus på egen utøvelse, er en god vei til å utvikle nyttig og relevant, praksisnær kompetanse for alle kommende fysioterapeuter. Den kunnskapen vi kan

lese oss til, er først kunnskap når den kan anvendes med sensitivitet og vurderingsevne i reelle pasient-situasjoner. På deltidsstudiet har vi relativt mindre ferdighetstrening enn på det ordinære studiet, og læringsaktiviteter som stimulerer klinisk kompetanse, er kanskje enda viktigere. Studentene har gitt gode tilbakemeldinger på læringspotensialet som ligger i å se sin egen praksis, og å skrive om den.

Hva	Når	Utvikling/videreutvikling	Ansvar
Ny veiledet filmanalyse	Tema 7	Fortsatt fokus på prosess og veiledning underveis? Må formaliseres ytterligere hvordan veiledningen skal skje? I alle fall: Nødvendig med muntlig avklaring om rammene for veiledningen mellom den enkelte student – veileder	Marianne?
Kasuistikk som fordypningsoppgave?	Tema 7	Forelesning: Metodisk og vitenskapsteoretisk innføring i kasuistikk/case-studier Endring av kriterier for fordypningsoppgave	Grete?

5. Motivasjon som tema: Både i forhold til studentenes egen læreprosess og i forhold til fysioterapi og pasienter, er motivasjon et viktig tema. Som lærere erfarer vi at deltidsutdanningen er en studieform som stiller store krav bl.a til selvdisiplin og evne til å organisere/strukturere eget arbeid. Fra arbeidskrav og diskusjoner på tema 5, legger vi merke til at studentene etterspør mer kunnskap om motivasjon.

Hva	Når	Utvikling/videreutvikling	Ansvar
Forelesning/tema-dag knyttet til motivasjon	2. samling i tema 6?	Hva er motivasjon? Hvordan kan motivasjon stimuleres? Hva skal til for å styrke studentenes motivasjon i dette studiet (dersom det er nødvendig)?	Grete?

Referat fra møte i prosjektgruppa tema 5 – deltid 10.02.06

Forord: Referatet baserer seg på notater og lydbandopptak av et fem timer langt (effektiv tid) møte. Det ble ikke naturlig å fremstille referatet med de samme overskriftene som var satt for dagsorden, da mange temaer grep inn i hverandre og kom opp i ulike sammenhenger. For å få fram poengene bedre, har jeg derfor tillatt meg en litt annen fremstilling, selv om referatet fortsatt er preget av en del gjentakelser og overlappinger. Jeg har forsøkt å få fram hva som ble sagt under møtet og ideer som ble luftet av deltakerne. Jeg har også forsøkt å få frem hvilke nye ideer og tanker som har oppstått under skrivingen. Jeg har laget et punkt: ”Nye spørsmål til ettertanke og oppfølging”. Disse baserer seg både på ideer framsatt i møtet og ideer som oppsto i etterkant. Og her vil jeg sitere student c om arbeidsformen vi har hatt: ”Det var gjennom det jeg leste i brevene og notatene og det vi diskuterte at jeg tenkte videre og fikk nye ideer”. Det synes jeg sier mye om hva et slikt prosjekt med denne arbeidsformen - innebærer og resulterer i!

1. Erfaringsutveksling fra praktisk-muntlig eksamen 2. år; fokus: Hva slags kompetanse kommer til uttrykk?

Ut fra den samme kasuistikken som en gruppe på fem studenter har å arbeide med, velger den enkelte i den individuelle delen av eksamen, høyst ulike fysioterapifaglige tilnærminger. Dette oppfattes dels stimulerende, og dels litt skremmende. Studentene oppfattes som selvstendige i sin søken etter kunnskap, og det i seg selv er en viktig kompetanse. De får vist en del av samspillskompetanse med pasient (student), og oppfattes som trygge i samspill og kommunikasjon. I den kasuistikken som handler om barn, ble dette kunstig. De får også vist evne til å kunne fokusere på detaljer mht. funksjon, og samtidig se hvordan disse inngår i en helhetlig kroppslig sammenheng. Og de får vis evne til resonnering og faglig engasjement. Ved at de får en dag å forberede seg på, får de vist evne til å tilegne seg kunnskap, evne til å relatere generell kunnskap til en bestemt problemstilling og trent på sin egen terapeut-rolle.

Spørsmål til ettertanke og oppfølging:

Blir fysioterapifaglig utøvelse allerede på grunnutdanningen for personavhengig?

Den kompetansen som kommer til uttrykk i den aktuelle situasjonen, ut fra den bestemte kasuistikken – har den overføringsverdi?

Er det som kommer til uttrykk av kompetanse også noe som er uttrykt eksplisitt gjennom kriterier for bedømming av prestasjonen?

2. Kommentarer til brev 2 fra praksis

Det kommer fram av flere brev at selv om læringsutbyttet for den enkelte student har mye med relasjonen mellom veileder og student å gjøre, så er det veldig avhengig også av hva slags arbeidssted praksisplassen er; hvor stort det er og hvor spesialisert praksisen er. På mindre steder er det lettere å bli integrert i miljøet, mens det er vanskeligere på større, spesialiserte sykehus. Forskjeller mht størrelsen og grad av spesialisering er kanskje viktigere enn forskjeller mellom kommunehelsetjeneste og sykehusfysioterapi, når det gjelder hva slags utfordringer studentene blir stilt overfor og hvilke læringsmuligheter som er på den aktuelle praksisplassen.

Som veileder er det viktig å ha en tett dialog med skolen. Flere ytrer ønske om å kunne bruke Classfronter til dette.

En student tar opp forholdet mellom dem og pasienten. Den kan bli tett, og noen synes det er en vanskelig grenseoppgang mellom å være personlig og ikke privat.

Spørsmål til ettertanke og oppfølging:

Et viktig kriterium for tildeling og fordeling av praksisplasser for den enkelte student i løpet av utdanningen, baserer seg på skillet mellom kommune og sykehus/institusjon. Bør også størrelse på praksissted og grad av spesialisering være noe vi tar hensyn til? Classfronter som medium til kontakt med praksisfeltet må fremmes for IT-avdelingen. Spesielt viktig for desentraliserte/deltids-studier.

3. Kommentar til brev fra arbeidskravet med film

Det understrekes ytterligere hvor frustrerende det var for enkelte med de tekniske problemene. Og selv om rammene for arbeidet og veiledningen var presisert skriftlig, er det en erfaring at det er nødvendig å diskutere disse nøye mellom veileder og student. Der studenten av ulike grunner kom sent i gang med arbeidet, dukket det opp uklarheter mht. ansvarsfordelingen student – skole – veileder. Erfaringen er at arbeidet tar tid og trenger modning. Det er få som fikk til en god veiledningsprosess. Det kan nok være en fordel at det settes tidsfrist for når arbeidet skal være startet, slik at det blir et langsgående arbeid for student-veileder. Der student-veileder kom tidlig i gang, og rammene var tydelige, ble det en veldig lærerik og stimulerende prosess for begge parter. Men her var det en annen som var veileder i praksis enn den som var veileder på film. Det kan bli for arbeidskrevende for en veileder i praksis å gjøre begge deler.

Spørsmål til ettertanke og oppfølging:

Hvor hensiktsmessig er det å bruke veiledere ute i forhold til studentenes arbeidskrav med film? Skal vi involvere andre fysioterapeuter i praksisfeltet enn veilederne, eller skal vi bruke lærerne på skolen, slik det ble mest av i dette tilfellet?

4. Tema for diskusjon: Hvordan stimulere og støtte studentenes evne til selvstyrt læring?

Vi tok utgangspunkt i arbeidsformen fra PBL, der overnevnte tema utgjorde problemstillingen. Begreper ble skrevet på tavla, og vi diskuterte ut fra disse og forsøkte å foreta en systematisering. Kategoriseringen har jeg som referent gjort i etterkant, da vi i liten grad gjorde dette sammen i møtet.

Begrepsavklaring:

Selvstyrt læring: Har bl.a med en evne til å organisere seg å gjøre. At man klarer å gjennomføre ting man har planlagt. Hvor skal det selvstyrte ligge hen i forhold til målene for temaet?

Evne: Hva har med egenskaper å gjøre og hva kan læres? Hvor mye skal veileder selv ”kartlegge” disse evnene, hvor mye vet skolen og veileder der? Evne både knyttet til personlighet og til noe som kan utvikles/støttes.

Evne til selvstyrt læring: Noe med de potensialer du har til å ta selvstendig ansvar for å arbeide mot et mål og gjennomføre ting.

Problemstillingen tar utgangspunkt i en antakelse om at evne til selvstyrt læring er noe som kan stimuleres og støttes fra utdanningen sin side.

Idedugnad:

Passe utfordrende oppgave	Kommunikasjonskanaler	Tilgjengelighet
Tilbakemelding	Mestring stud./veil.	Lykkes
Prioritering: at skolen prioriterer stud., at stud. har et forhold til egen tidsbruk		
Livet som ”trenger seg på”	Tidsfrister	Holdning hos studenten
Oversikt: over stud.s nivå og over praksis. Også over stud.arbeid i mellomperioden?		
Empowerment	Innflytelse	Engasjement
Fagmiljø og tilknytning	Forutsigbarhet	Skreddersøm
Relasjon	Trygghet	Rolle
Ansvar	Individ	Teori
Struktur	Oppgave	Interesse
Systematikk	Innsikt	Kartleggingsredskap
Individualitet	Måloppnåelse	Tid

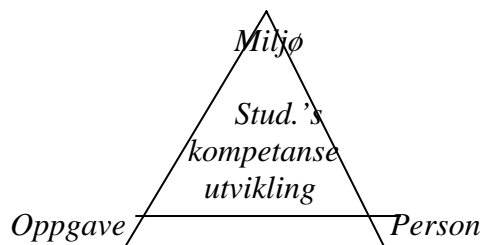
Mål – delmål
Frihet

Motivasjon
Rammer

Klare avtaler
Miljø

Kategorisering, og gjennomgang av hva begrepene betyr:

Med utgangspunkt i Dynamisk Systemteori (DST), som er en mye anvendt modell for å forstå læring hos barn, kan begrepene forsøksvis kategoriseres i hhv. Miljø, oppgave, person. Da kan det se slik ut:



Miljø:

Miljøet omfatter:

- 1) organisatoriske og strukturelle rammer, både for utdanningen og for praksisplassen, og får betydning for den enkelte students studiearbeid og for forholdet mellom disse. Miljøet kan også ha med hvordan det er tilrettelagt/kan tilrettelegges for den enkelte students muligheter for studiearbeid på utdanningen, på praksisstedet og i hjemmesituasjonen.
- 2) relasjoner og "klima" for læring på utdanningen, på praksisplassen, og i mellomperioden, der forholdet mellom den enkelte student og lærere/veiledere/medstudenter er sentralt.

Ad 1): Organisatoriske og strukturelle rammer - utdanningen

- * *Tydelige målformuleringer*: som kan kommuniseres til studenter og veiledere. Samtidig må de være slik at det ikke hindrer for læring på områder som den aktuelle praksisen åpner for
- * *Sjekkliste for måloppnåelse*: Hvordan har jeg lært dette? Hvor godt kan jeg det??
- * *Plandokumenter* som gir oversikt og forutsigbarhet mht oppgaver, tidsfrister og forventninger
- * Bruke *kommunikasjonskanaler* som fungerer: telefon, e-mail, Classfronter, sms
- * *Tilgjengelighet* (Hvordan? Når?)
- * Utvikling av *kartleggings "redskap"* for å vurdere studentens kunnskapsnivå og – potensialer?

Ad 1): Organisatoriske og strukturelle rammer - praksissted:

- * *Tydelig på hva som kan tilbys*: av utfordringer, arbeidsoppgaver, pasientgrunnlag.
- * *Inkludere/invitere studenten inn i fagmiljøet* på det enkelte praksissted hvis mulig, også i mellomperioder (?)
- * *Klare avtaler*, også mht. tilgjengelighet for veiledning?

Ad 2): Relasjoner og "læringsklima":

- * *Engasjerte* veiledere, lærere og studenter stimulerer hverandre.
- * Studenten må få en følelse av å være *prioritert*, av å være betydningsfull.
- * Mål og forventninger må være gjenstand for "forhandling" mellom student – veileder og mellom studenter - lærere

Oppgave

- * *Passe utfordrende*
- * *Stimulere motivasjon og mestring*
- * Inneholde muligheter for *tilbakemelding* som kan brukes i en ny læringssituasjon

Person

- * Jobbe med egne målformuleringer og målsetninger
- * Prioritering av studiet
- * Administrere eget liv og samtidig forholde seg til arbeidsoppgaver
- * Etablere/skape gode arbeidsrutiner

Spørsmål til ettertanke og oppfølging:

Hvor mye innsikt har studenten selv i sin kompetanse til selvstyrt læring? Og bør dette området omfattes av det som er læringsmål?

Hvordan foreta en god avveining mellom styring/forutsigbarhet og fleksibilitet/skreddersøm/frihet for den enkelte?

Behov for en "coach" som støtter og hjelper studenten gjennom hele studieløpet, inkl. praksisperioder og mellomperioder? (Dette bør i så fall være en lærer på utdanningen, men i så fall kan noe av veileders innsats/engasjement for den enkelte student svekkes??)

Jobbe for at ferdighetsmål ikke underkommuniseres og mer teoretiske læringsmål får for stor plass.

Hvordan få til en åpen og god dialog mellom praksissted og utdanning, som har studentens utvikling for øye? Spesielt viktig med god dialog når ting ikke fungerer så godt.

5. Erfaringer knyttet til arbeidsformen i prosjektperioden

Arbeidsformen har vært møter og utveksling av brev til prosjekttrommet - mellom veiledere, studenter og lærere over en periode på fem mnd. Overordnet har det vært verdifullt å være del av den samme gruppen over tid, og kunne være i en refleksjonsprosess. Møter mellom studenter, praksisveiledere og lærere samtidig, har gitt tilgang til tre forskjellige perspektiver i en lærings situasjon. Det har gitt innsikt, forståelse, respekt og interesse, som har vært av betydning for lærers/veileders funksjon i forhold til studenten, og for studentens egen læringsprosess. Vi har åpnet hverandres arenaer, sett hverandre mer, og har dermed også hatt mulighet til å bekrefte hverandre bedre. Studentene får honnør for å ha kommet med særdeles viktige innspill. Flere gir uttrykk for at arbeidsformen har gitt en følelse av å være betydningsfull for utdanningen, noe som i seg selv virker positivt for engasjement i forhold til utdanningen og læringsprosesser.

Reelle møter og formidling av skriftlige refleksjoner mellom studenter, veiledere og lærere vurderes mao. som positivt. Det er imidlertid etiske dilemmaer knyttet til at de tre partenes synspunkter er tilgjengelig for hverandre. Veileders og studenters erfaringer fra en praksisperiode er så åpenbart knyttet til noen spesifikke og konkrete relasjoner. Det betyr dels at observasjoner og refleksjoner kan "spores" tilbake til bestemte veiledere og studenter. Det betyr også at den innsikten som evt. utvikles, ikke nødvendigvis kommer de aktuelle studentene/veilederne til gode.

Skriftlige refleksjoner er en sterkere vei til innsikt og læring enn muntlige. Studentene er åpne for at skriftlighet kan utnyttes bedre, for eksempel gjennom å opprette egne læringsmapper som dokumenterer den enkeltes læringshistorie. Det kan bety at studenten legger inn sine refleksjoner og spørsmål og får tilbakemelding på disse av veileder/lærer. Dette kan stimulere til mer "ansvar for egen læring", men bør antakelig bygge på frivillighet, i alle fall til en viss grad.

Spørsmål til ettertanke og oppfølging –

For det første: Dialog og åpenhet: Kan innsikten fra prosjektarbeids-formen overføres til andre situasjoner?

Hvordan kan potensialet som ligger i møter og innsyn i hverandres tenkning studenter – veiledere og lærere utnyttes i andre sammenhenger og uavhengig av å skape nye "prosjekter"? Eks: Kan "trekant-tenkningen" tilbakeføres til en annen måte å gjennomføre praksissamtalene midtveis i praksisperioden, slik at denne ikke foregår som to uavhengige

samtaler veileder – lærer og student – lærer, men som en trekant-samtale mellom partene? Hva er det som er verdifullt å dele med tanke på studentens læring dersom det ikke kan deles i et fellesskap? Kan asynkrone funksjoner i Classfronter tas i bruk for studenter – veiledere og lærere til noe av det samme, og til å drøfte spørsmål som er av betydning for læring? (Har også en økonomisk side i form av økt antall lisenser å betale for)

For det andre: Rammer: Reelle møter mellom veiledere, lærere og studenter innebærer kostnader. I hvilken grad er det mulig å påvirke rammene, slik at jevnlige møter blir mulig i tillegg til ”ordinære” praksisveileder-seminar? Kan studentene få innpass på deler av seminarene, og få anledning til både å diskutere spørsmål av betydning for læring og å møte ”sin” praksisveileder?

6. Hva har den enkelte fått ut av prosjektet?

Deltakelse i prosjektet har innebåret en bevisstgjøringsprosess for den enkelte, i forhold til den rollen hver av oss har. Studentene er blitt mer bevisst sin egen læringsprosess, har fått innsikt i hva som er av betydning for læring, og har tatt mer ansvar for læringsprosessen. Veilederne er blitt mer bevisst veileder-rollen, er stimulert til å tenke læring, og fått konkrete innspill til hvordan de kan bli tydeligere, tryggere og bedre veiledere. De synes det har vært verdifullt å møte lærere og studenter, og det er også dukket opp et behov hos noen for å kunne ha mer kontakt med andre veiledere og få støtte og inspirasjon. (Dette gjelder spesielt på små steder). Lærerne er mer bevisst lærer-rollen og forskjellene mellom denne og veileder-rollen. De har fått innsikt som gjør det mulig å tenke gjennom, planlegge og begrunne de avveiningene de gjør og de valgene de foretar mht. å forsøke å skape gode lærings situasjoner for studentene. Tilbakemelding og vurdering må både være prosess- og produktorientert, men overordnet må tilbakemelding/vurdering fungere slik at studentene kan bruke det til videre læring. Vi har alle erfart og fått bekreftet at trygghet er viktig når man er underveis, både som student, veileder og lærer. Trygghet har med rammer å gjøre, men det har også med hva som skapes innenfor rammene. Her er nøkkelord: Gjensidig åpenhet og dialog - både i forhold til hvilke forventninger man har til seg selv og hverandre, og i forhold til kunnskapsnivå og kompetanseutvikling hos studentene.

Spørsmål til ettertanke og oppfølging

Hvordan gjøre det attraktivt å ha studenter? Prosjektet viser at det å ha studenter innebærer læring og fagutvikling hvis man i utgangspunktet er åpen for dette. Men studentene både opplever seg ofte som en byrde og de oppfattes av veilederne som en byrde¹⁹. Bør det være opp til den enkelte kommune/det enkelte sykehus for eksempel, å bestemme at veiledning skal fordeles likt på alle, heller enn å bygge opp kompetanse hos færre? Hvordan kan utdanningen påvirke i noen retning her?

Felles møtepunkt studenter – veiledere – lærere er verdifullt. Kan den ressursen som er satt av etter ny finansiering mht praksisbetaling, brukes til å få til møtepunkt mellom studenter, veiledere og lærere utover ”ordinære” praksisveileder-seminar, eks. i form av internundervisning på arbeidsplassen, fagseminar på utdanningen/på praksisplassene osv?

Hvordan kan nettet utvikles (Classfronter) slik at det blir et egnet medium til kontakt, støtte og utvikling, ikke bare for studenter i mellom, eller for lærere – studenter, men også for og mellom veiledere?

7. Prosjektet er over – hva nå?

¹⁹ Stud. C skrev et avis -innlegg som fokuserte på studenter som en ressurs. Kom det på trykk?

a) Forslag til endring:

Til møtet var det utarbeidet en liste med forslag til hva utdanningen skulle følge opp, når og hvordan. Lærerne skal drøfte forslagene som foreligger der med studieleder og lærerlaget for øvrig. Det kom ikke noen tilføyelser til listen. Men det ble diskusjon i forhold til forslaget om å endre tidspunkt og status for arbeidskravet i praksis. Om dette er hensiktsmessig er avhengig bl.a av lengden på praksisperioden. Konkret ble det foreslått å ha arbeidskravet 1-2 uker før avsluttet praksis med lærer og veileder tilstede. Et annet forslag var å avholde ”generalprøve” med bare lærer tilstede. I begge tilfeller ville studenten kunne få en tilbakemelding som hun/han kunne bruke til videreutvikling innenfor samme praksisperiode.

For øvrig har hele prosjektet generert spørsmål, som ikke fullt ut dekkes av ”listen”. Og stadig nye spørsmål dukker opp, f.eks:

Hvilken betydning har det for studentenes læring og kompetanse at praksis som læringsarena får en relativt sett større plass? Vil det være et større innslag av mester/svenn-læring, på bekostning av Problem Basert Læring, og hva vil det i så fall innebære?

Hvilken betydning har det at studieforløpet er lengre, med (i prinsippet) samme innhold? Kan en 5 årig deltidsutdanning som inkluderer turnusåret være en ide? Fysioterapi er et fag som studentene uttrykker at de har behov for å bearbeide og reflektere over. Med et lengre forløp skapes muligheter og rom for dette.

b) Formidling til - og inkludering av de som ikke har vært med i prosjektet

Det skal skrives rapport fra prosjektet (Marianne) og det skal skrives en utvidet temaplan for tema 7 (Grete), som forsøker å få fram noen av innsiktene fra prosjektet. Dette vil kunne bli tilgjengelig for studenter, lærere og veiledere tilknyttet Høgskolen i Tromsø. Temaer som er diskutert kan være aktuelle å løfte fram på praksisveileder-seminar. I tillegg er det en intensjon å skrive en artikkel fra prosjektet med tanke på publisering i Fysioterapeuten. Det hadde vært veldig fint dersom også andre følte seg kallet til å skrive noe. For eksempel har Fondet i NFF midler klinikere kan søke på for å skrive artikler.

Etterord

Praksis som læringsarena har fått stor plass i prosjektet, naturlig nok, fordi det er noe vi alle har erfaring fra og deler. Samtidig er det opplagt at praksis har relativt større betydning i deltidsutdanningen enn i den ordinære grunnutdanningen. Både fordi deltidsstudentene har like mye praksis som de andre, men mindre undervisning, og fordi tilknytningen mange har lokalt, bidrar til en sterkere identitet til praksisplassen i lokalmiljøet. Når det gjelder prosjektresultater og tema for oppfølging, retter de seg mye mot hva utdanningen kan ta tak i og følge opp. Det er naturlig både fordi utdanning representerer initiativtaker og prosjektledelse. Og fordi vi har etterspurt et kritisk søkelys på hva som kan forbedres. Det konkrete som kan komme ut av prosjektet materialiseres derfor først og fremst i form av forslag rettet mot utdanningen. Samtidig er det åpenbart at ”resultatet” av et prosjekt som dette, dreier seg om en bevisstgjøringsprosess som ikke fullt ut kommer til uttrykk i et slikt referat.

22.05.06 Marianne Aars