

Gerd Bjørke (red.)

Forskning og utviklingsarbeid innan høgskoleutdanning - framgangsmåtar

Ei essaysamling om metodetilnærmingar innan
førstelektorkvalifisering

HSH-rapport 2015/4

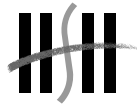
HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

Gerd Bjørke (red.)

Forskning og utviklingsarbeid innan høgskoleutdanning - framgangsmåtar

Ei essaysamling om metodetilnærmingar
innan førstelektorkvalifisering

HSH-rapport 2015/4



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

2015

HSH-rapport 2015/4

Omslagslayout: Terje Rudi, HSH

Publisert av:
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 Stord
www.hsh.no

Copyright © Gerd Bjørke, 2015

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Innholdsoversikt

Gerd Bjørke:	Innleiing	3
<i>Forfatteroversikt</i>		5
Erik Bulie:	Skoleutvikling i praksis	7
Hellen Dahl:	Forskning og/eller utviklingsarbeid	14
Brit Bårdsen Drange:	Praksisutvikling og kvalitetsutvikling	22
Åge Gjørseter:	Casestudier som metodisk tilnærming i organisasjons- og ledelsesstudier	27
Bjart Grutle:	Kunnskap om skoleledelse	31
Marit Langesæter:	Praksisutvikling, didaktisk design forskning eller aksjonsforskning	36
Ingrid Lindaas:	Kvalitetsutvikling og nyskaping i kliniske studier	43
Sølvi Anne Eide Lunde:	Fagutvikling innan eksistensiell/åndeleg omsorg	50
Karen Johanne Vae:	Simulering som læringsaktivitet	55
Kristin Valen:	Palliasjon - et nytt fagområde innen sykepleierutdanning	63

Innleiing

Denne essaysamlinga spring ut frå dei arbeida som deltakarar ved kurs i metodetilnærmingar for førstelektorkandidatar som vart halde ved Høgskolen Stord/Haugesund (HSH) vårsemesteret 2014. Deltakarane fekk tilbod om å vidareutvikle dei sluttoppgåvesvara dei leverte inn til ei essayform, som så kunne samlast i ei felles utgjeving i HSH's skriftserie. Av dei 20 deltakarane som følgde kurset, er det 10 som har valt å vidareutvikle eit eksamensarbeid for publisering.

Samlinga gir eit innblikk i ulike metodiske utfordringar i arbeid med forskings- og utviklingsarbeid innan «førstelektorvegen», der det oftast er utviklingsarbeid som står i fokus. Utviklingsarbeid kan gi spesielle utfordringar, når målet er å skape endring like mykje som å dokumentere ny praksiskunnskap. Framstillingane blir konkretiserte ved å relatere metodediskusjonane til dei aktuelle prosjekta deltakarane har arbeidd med.

Dei fleste eksempla som er samla her handlar om pedagogisk utviklingsarbeid. Dette er naturleg, ettersom førstelektorstillinga har undervisning som si primæroppgåve, og der utvikling, endring og fornying er knytt til det pedagogiske arbeidet eller formidling av yrkeskompetanse.

Alle bidragsytarane er tilsette ved Høgskolen Stord/Haugesund, og kjem frå alle tre avdelingane høgskolen har: Avdeling for helsefag, Avdeling for lærarutdanning og kulturstudiar og Avdeling for tekniske, økonomiske og maritime fag.

I denne samlinga har det blitt lagt vekt på å gi framstillinga ei *essay-form*. Dette inneber ei omstilling frå den artikkel-forma som vanlegvis blir brukt i vitenskaplege publikasjonar. I essayet legg vi vekt på å drøfte, problematisere, argumentere, ikkje som rein «synsing», men ut frå det same kravet til presis bruk av omgrep, til å vere klar på eigne og andre sine

ståstader, til å gjennomføre resonnement. Dette gir seg utslag i ei anna form for referansebruk, der ein i større grad diskuterer med andre forfattarar enn å sitere eller berre referere, utan å drøfte innhald og meining. I denne samanhengen har vi markert denne kjeldebruken ved fotnotar i staden for referanseliste til slutt.

Innhaldsmessig viser samlinga stor breidde:

Som eksempel frå *lærarutdanning* finn vi eit essay om skoleutvikling i praksis, utvikling av ei læringstilnærming der lærarstudentar blir (ut)forskande i høve til sin eigen praksis (Bulie) og vi finn eit essay om kunnskap om skoleleiing (Grutle).

Frå *organisasjons- og administrativ utdanning* finn vi ein case-studie om metodisk tilnærming innan studier i organisasjon og leiing (Gjøsæter).

Innan *helsefag* har vi fleire perspektiv inne, både ei meir overordna drøfting av tilhøvet mellom forskning og utvikling (Dahl), ei samanstilling mellom praksisutvikling, didaktisk design forskning og aksjonsforskning (Langesæter), vidare essay som handlar om eksempel på praksisutvikling og kvalitetsutvikling både i yrkesfeltet og i praktiske studiar (Drange, Lindaas, Eide Lunde), utvikling av nye fagområder i sjukepleierutdanninga (Valen) og innføring av simulering som læringsaktivitet (Vae).

Forfatteroversikt

Gerd Bjørke har sidan 2006 vore tilknytt Høgskolen Stord/Haugesund i deltidstilling. Ho hadde i 2011 ansvar for tilrettelegging av kurs i vitenskapsteori og kunnskapsforståing for førstelektor-kandidatar,¹ og leia i 2014 kurs i metodetilnærmingar for den same gruppa. Ho har brei erfaring med m.a. rettleiing av kandidatar og kommisjonsvurderingar ved førstelektor- og dosentopprykk.

Erik Bulie er tilsett ved Avdeling for lærerutdanning og kulturstudier. I tillegg til fagdidaktiske tema innanfor samfunnskunnskap i Grunnskolelærerutdanninga 5-10, arbeider han med organisasjonsfag og nye læringsrom mellom teori og praksis.

Hellen Dahl har vore tilsett ved Avdeling for helsefag sidan 2008, både som årskoordinator og emneansvarleg, og har arbeidd med forskings- og utviklingsprosjekt, m.a. med fokus på studentars evne til refleksjon.

Brit Bårdsen Drange er tilsett ved Avdeling for helsefag og har mange års erfaring med undervisning og rettleiing innan grunnleggjande sjukepleie og praksisrettleiing til studentar i sjukepleiarutdanning. Ho er opptatt av kvalitet både i sjukepleiefaget og i utdanning, og har vore prosjektleiar for fleire prosjekt i samarbeid med praksisfeltet der sjukepleiarstudentar har hatt praksisstudiar.

Åge Gjøsæter er tilsett ved Avdeling for økonomiske, tekniske og maritime fag som førstelektor i organisasjon og leiing. Han underviser i administrative fagemne på det økonomisk-administrative bachelorstudiet og på vidareutdanningsstudiar i leiing, organisasjon og strategi. Hans forskingsinteresser omfattar m.a. leiing og endring i organisasjonar, mellomleiarar som endringsaktørar innanfor organisatoriske kontekstar og brubygging mellom teoretisk og praktisk organisasjons- og leiingskunnskap.

Bjart Grutle er tilsett ved Avdeling for lærerutdanning og kulturstudier. Han har, sidan hausten 2010, vore involvert som rettleiar og koordinator i rektorutdanninga som UH-nett-Vest tilbyr på Vestlandet. Som førstelektorkandidat har det faglege fokuset derfor vore knytt til skuleleiing, noko

¹ saman med dosent Harald Jarning og professor Olav Eikeland, begge Høgskolen i Oslo og Akershus

som m. a. har resultert i artikkelen "Rektors handlingsrom etter skoleledelse".² Arbeidet elles ved HSH har vore knytt til PPU (Praktisk Pedagogisk Utdanning).

Marit Langesæter er tilsett ved Avdeling for helsefag og underviser bl.a. i eldreomsorg og helsefremmande arbeid. Frå 2009 har ho hatt ansvar for vidareutdanning om eldre, helse og samfunn. Ho har i snart 30 år drive rettleiing i ulike samanhengar.

Ingrid Lindaas har sidan 2000 vore tilsett ved Avdeling for helsefag og har vore koordinator for vidareutdanningane innan anestesi-, intensiv- og operasjonssjukepleie. Ho har arbeidd med fleire praksisutviklingsprosjekt med fokus på integrasjon mellom teoretisk og praktisk kunnskap i kliniske studiar.

Sølvi Anne Eide Lunde er tilsett ved Avdeling for helsefag, og er f.t. emneansvarleg for «Sjukepleie ved spesielle behov innan kommunehelsetenesta og psykisk helse» i BA-studiet i sjukepleie, og underviser om psykisk helse, kreft og palliasjon. Spesielt interessefelt er brukarmedverknad, eksistensiell/ådeleg omsorg og tverrprofesjonell samarbeidslæring.

Karen Johanne Vae er tilsett ved Avdeling for helsefag og er særleg interessert i praktiske studiar og læring i praksis, og har undervisning/rettleiing ved praksisførebuande studiar, ved simulering og om laboratorieverksemd.

Kristin Valen er tilsett ved Avdeling for helsefag som årskoordinator og emneansvarleg i BA-studiet i sjukepleie. Ho har sitt faglege interessefelt retta mot fagfeltet palliasjon i BA-studiet og innan vidareutdanning.

² Publisert i «FoU i praksis», april 2015.

Skoleutvikling i praksis

Både forsknings- og utviklingsarbeid har til hensikt å framskaffe ny kunnskap, men har ulike utgangspunkt og siktemål. Forskning har som regel til hensikt å forstå praksis ved hjelp av teori, eller bygge teori gjennom undersøkelser av praksis. Utviklingsarbeid kjennetegnes derimot ofte ved at utgangspunktet ligger i et ønske om å endre praksis. Hvordan kan f.eks. de ansatte på en arbeidsplass utvikle nye arbeidsprosesser? Slike spørsmål starter ofte med en opplevelse av at «skoen trykker», eller undringer over hvordan jobben kan utføres bedre.

I dette essayet viser jeg hvordan jeg sammen med to praksislærere og fire studenter innførte en ny arbeidsmåte i praksisopplæringen i Grunnskolelærerutdanningen 5-10 årstrinn gjennom et aksjonslæringsprosjekt studieåret 2013-2014.

Ny kunnskap – bedre praksis?

Aksjonslæring er enkelt sagt en systematisk arbeidsmåte der praktikere reflekterer over erfaringer og handlinger (aksjoner). På mange måter handler det om å sette spørsmål ved om egen praksis går i ønsket retning. Ved å reflektere over tidligere erfaringer i lys av en ønsket situasjon i framtiden, kaster vi et framtidsblick på egen praksis. I konflikten mellom idealsituasjonen og aktivitetene i nåsituasjonen oppstår en spenning som legger grunnlaget for refleksjon og kontinuerlige læringsprosesser blant praktikerne selv, som Postholm & Jacobsen (2011) påpeker.³

Hvorfor? En bakenforliggende drivkraft var å stimulere studentenes (ut)forskende holdning til egen praksis. Like viktig som å bli kjent med yrket og lærerrollen, er praksisperiodene en utviklingsarena der studenter, praksislærere og jeg som kontaktlærer fra utdanningen i

³ Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I., (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

felleskap kan granske, diskutere og utfordre gjeldende praksis. På denne måten ønsket vi å konkretisere hva kunnskapsbasert praksisutvikling kan være. Ikke minst ved å trekke studentene inn som deltagere i et utviklingsarbeid, og ikke bare mottakere av resultatene fra et utviklingsarbeid.

En slik holdning til praksis krever systematikk og metodisk forståelse. Vel så viktig som «å lære å gjøre» er «å lære å lære». Det er ingen grunn til at vitenskapelige arbeidsmåter først skal komme i forbindelse med studentenes bacheloroppgaver i tredje studieår i utdanningen.⁴ Dette kan vel så gjerne være et innføringstema som et avslutningstema i utdanningen. For, som rektor på praksisskolen uttrykte det,

«Det er jo slik vi ønsker å jobbe lokalt, det. Hvorfor skal vi vente i flere år med å trekke studentene inn i en slik tenkning?»

Med god støtte fra praksisskolen ville dermed et aksjonslæringsprosjekt som dette løfte praksis fra «bare» å være praksisopplæring til å bli et eksempel på skoleutvikling, og dermed en vinn-vinn situasjon for både studentene, skolen og utdanningen.

Aksjonen

I forkant av studieåret 2013-2014 utarbeidet jeg sammen med rektor og en praksislærer følgende problemstilling for et konkret utviklingsarbeid om «ny praksisopplæring» i første studieår:

«Hvordan kan god klasseledelse med fokus på struktur og positive relasjoner gi grobunn for økt læringsutbytte for elevene?»

Problemstillingen tok utgangspunkt i to av vurderingskriteriene for opplæringen. Det ble lagt ned mye arbeid i å utarbeide kjennetegn til kriteriene (eller indikasjoner på god klasseledelse) som senere observasjoner og vurderinger kunne relateres til.⁵ Disse kjennetegnene kom i stand etter flere møter der praksislærernes egne erfaringer ble satt opp mot teori. Ikke teori som modeller for praksis, men heller som «praksis satt i system». Kjennetegnene ble ikke definert som endelige og absolutte, men som bl.a.

⁴ Bulie, E. (2013). Det tredje læringsrommet – en læringsarena mellom teori og praksis. I Bjørke, G., Jarning, H. & Eikeland, O. (red.) *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.

⁵ Bulie, E. (2014). Sammen om god praksisopplæring. *Bedre Skole*, 2014 (1), s.64-68.

- «læreren finner elevenes rytme»
- «alle elevene blir sett i timen»
- «læreren tar opp elevkommentarer i samtalen»

Valg av temaet klasseledelse samsvarte godt med skolens eget satsingsområde. Innenfor dette feltet fantes ikke minst et stort utvalg av aktuell litteratur og fagstoff. For enkelhets skyld holdt vi oss til Utdanningsdirektoratets anbefalte verktøy og grunnlagsdokumenter siden dette var fagressurser skolen kjente godt til fra før.⁶ Viktigst av alt var likevel skolens vilje til å investere tid og krefter på et slikt arbeid. Det ble ikke påtvunget utenfra, men snarere opplevd som relevant blant praksislærerne selv.

Praksisfortellinger

På dette observasjonsgrunnet skrev studentene tre praksisfortellinger fra egen og andres undervisning i løpet av de åtte første dagene av en sammenhengende 15 dagers praksisperiode. Praksisfortellingene, eller loggene, skjerper tanken og skaper en nødvendig avstand for påfølgende refleksjoner. Ikke minst tjener de som dokumentasjon og hukommelse. I et mylder av aktiviteter og hendelser gjennom en arbeidsuke blir frie assosiasjoner og uttalelser som «jeg tror det var slik at...» temmelig løse og tilfeldige.

Aksjonslæringens prinsipp bygger på et det pedagogiske tankegodset om først å planlegge, deretter gjennomføre, observere, reflektere over og tilslutt legge nye planer. I samtaler med alle involverte parter til stede, sammenholdt vi egne observasjoner og praksisfortellinger med andres. Samme situasjon ble iblant opplevd forskjellig fra ulike hold i klasserommet. Skriftlighetens distansering fra de praktiske situasjonene gjennom utdrag og fortolkning ble forsterket gjennom samtaler med flere. Som Tiller sier, vi *farer over*, men *erfarer* ikke før vi stopper opp, dveler, tenker etter og reflekterer.⁷ Forstavelen re- i *reflektere*, betyr tilbake, – at vi rett og slett viser ny interesse ved å se tilbake. Hvordan stemmer den opplevde her-og-nå situasjonen med en mulig og ønskelig situasjon i framtiden?

Målet for samtalene var å invitere studentene inn i et «rom» der praktisk og teoretisk kunnskap ble snekret sammen.⁸ Mens praksislærernes bidrag først og fremst var erfaringsbaserte og knyttet til elevene, utfordret jeg de praktiske handlingene med bakgrunn i

⁶ Dette var diverse nedlastbare observasjonsskjemaer fra www.udir.no, og teoretiske bakgrunnsdokument som først og fremst Postholm, M.B, Midthassel, U.V. & Nordahl, T (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet 2012-2017*.

⁷ Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

⁸ Slike rom betegnes ofte som «et tredje rom». Se bl.a. Ken Zeichner (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. I *Journal of teacher education*, 61 (1-2), 89-99

teori om klasseledelse. Min rolle var samtidig å ta studenter og praksislærerne «et steg ut» fra den praktiske hverdagen ved å sette krav om begrunnelser som blant annet «hvorfør gjør dere det slik?». Over tid utvikler de fleste yrkesfellesskap felles oppfatninger, språk og verdier i yrkesrollen. Batesons begrep *symmetriske relasjoner* beskriver et slikt fellesskap.⁹ Deltagerne bekrefter hverandre på en selvforsterkende måte gjennom å tenke likt, snakke likt og gjøre likt. Med begreper, teorier og en kritisk egenvurdering kunne vi derimot utfordre etablerte forestillinger. Innarbeidede handlingsmønstre ble satt under press og måtte i prinsippet begrunnes akkurat slik som utgangspunktet er når ny praksis foreslås etablert.

I etterkant av samtalene oppsummerte studentene skriftlig. Oppsummeringene ble skrevet som en «hale» til praksisfortellingene. I oppsummeringene la vi vekt på handlingenes forankring til teori, og avslutningsvis hvilken retning dette pekte for videre arbeid. Ved å dele opp det skriftlige arbeidet i ulike faser, forsøkte vi å skille tydeligere mellom hva som var beskrivelser, forklaringer og vurderinger. I lærerutdanningene er det egentlig liten tradisjon for å bruke praksisfortellinger (særlig sammenlignet med barnehagelærerutdanningen). Vi brukte derfor en del tid på sjangeren «praksisfortelling, med hale». Etter min vurdering med hell. Studentene uttrykte bl.a. en lettelse for å slippe «det strenge akademiske språket», men uten at de samtidig ble overlatt til uklare sjangerkrav som i et «refleksjonsnotat». Og som pedagogisk dokumentasjon og for variasjonens egen del vil en slik tekst kunne forsvare en plass blant flere andre sjangere i fag og praksis, ikke minst som et eksempel på en «profesjonstekst» til senere skolebruk.

Til grunn for dette arbeidet la jeg et lærings- og kunnskapssyn som utfordret den tradisjonelle formidlingsmodellen i lærerutdanningene. Innenfor sosialkonstruktivismen er det vanlig å forstå læringssituasjonene som mer enn overføring av kunnskaper. Det er like viktig å se på det som *kunnskaping*, eller kunnskapsgenerering i sosiale fellesskap. Som Dysthe (1995) sier, enkelte typer kunnskaper er ikke overførbare i tid og rom, men er først og fremst meningsskapende mellom mennesker i sosiale situasjoner.¹⁰ I spenningene som oppstår mellom nye og gamle kunnskaper og erfaringer, og mellom ulike observasjoner og fortolkninger, legges et grunnlag for ny forståelse. Med dette kunne jeg reise en motvekt til den sterke orienteringen utdanningene har hatt mot mål, scripts og undervisningsplanlegging,

⁹ Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Toronto, Chandler. Oversatt til dansk av Bjørn Nake (2005): *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. København: Akademisk forlag.

¹⁰ Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.

slik blant andre DeZutter har gjort seg til talsmann for (2011)¹¹. Å se på lærings situasjonene som improvisatoriske åpnet i større grad for å studere samspillet, dialogen og relasjonene i klasserommet.¹²

Fra prosjekt til drift: varige endringer i studentenes praksisopplæring?

Aksjonslæringen satte minst tre spor etter seg både i fag og praksis. Systematikken i arbeidsmåten skjerpet det metodiske fokuset. Ved å avgrense og rette oppmerksomheten mot et konkret tema over en viss periode, kunne vi rydde i kompleksiteten av spørsmål, undringer og kanskje frustrasjoner som mange studenter opplever etter en undervisningstime. På sett og vis ble dette startskuddet for å etablere en utviklingsorientert holdning til egen praksis, på en «forskningsmessig måte», slik Postholm & Jacobsen (2011:14) uttrykker det. Ja, ikke bare for studentenes del, men også for praksislærerne. Mange praksislærere hevder ofte at de får anledning til å overvåke elevene sine med et nytt blikk når studentene overtar undervisningen, men i denne sammenhengen rettet de en systematisk oppmerksomhet på seg selv og sine kollegaer også.

For det andre ble praksisopplæringen en tydeligere fellesarena der både teori og praksis kunne møtes. Praktiske situasjoner ble diskutert i lys av både erfaringer, teori og begreper samtidig, og som reduserte avstanden mellom teori og praksis slik mange studenter og praksislærere ofte opplever den. Dette markerte ikke minst at både studenter og representanter for teori og praksis er medskapere av kunnskap og forståelse, og at jeg som kontaktlærer fra utdanningen ikke kom som «gjest» på praksisbesøk, men snarere hadde en rettmessig plass i veiledningssamtalene med studentene.

For det tredje ble det påminnelse om forholdet «teori for praksis», eller «praksis for teori». Er praksis anvendt teori, eller er det heller motsatt at teori springer ut fra praksis? Ordspillet har utfordret lærerutdanningen til å sette praksis først, og i større grad anerkjenne erfaringskunnskaper fra yrkesfeltet som grunnlaget for kunnskapsutvikling. Dette har på ingen måte underkjent teoriens begrunnelse, men heller ristet litt i forestillingen om akademiske kunnskapers betydning i utdanningen.

¹¹ DeZutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: opening the Conversation. I Sawyer, R.K. (red). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹² Dette er i seg selv ikke noe nytt, men i et annet perspektiv har dette handlet om hvorvidt vi klarer å institusjonalisere improvisasjon med et fagspråk i studentenes praksisopplæring. Dette prosjektet var samtidig et pilotprosjekt til det større prosjektet *Improvisation in Teacher Education* (IMTE) ved HSH, der jeg spurte hvordan begreper som improvisasjon, repertoar og andre låneord vi først og fremst kjenner fra musikkliv og teater kan gi nyttige impulser til videre arbeid med klasseledelse og situasjonsforståelse

Med praksis som en tydeligere premissgiver for utdanningen, har teorien i større grad blitt et analyseredskap på praksisfeltets betingelser. I dag er praksisopplæringen i første studieår ikke så bokstavelig som enkelte kan tolke det, – frikjemmet for teori. Praksisopplæringen starter bl.a. med et flere dagers langt praksisforberedende profesjonsseminar, og som det både underveis og etterpå trekkes veksler på muntlig så vel som skriftlig. Kanskje gir det mening å se på aksjonslæringsprosjektet som et eksempel på hvordan vi kan redusere gapet mellom teori og praksis ved å synliggjøre begges gjensidige relevans.

I dag er arbeidsmåten forankret i samarbeidsorganet for praksisopplæringen i første studieår. Rollene til de involverte aktørene i praksis er konkretisert, og ikke minst er praksislærernes grunnlag for underveisvurdering i praksisperiodene styrket. Observasjoner, loggføring og påfølgende veiledningssamtaler er lagt til et tidlig tidspunkt slik at praksislærerne kan gi meningsfulle framovermeldinger mens det fortsatt er anledning til å følge opp, til forskjell fra de tradisjonelle tilbakemeldingene (eller mangel på tilbakemeldinger) lenge etter at praksis er avsluttet.

Men har studentene lært mer eller bedre av dette, tenker du kanskje? Det er vanskelig å svare kategorisk på, først og fremst fordi det er mange andre forhold som også spiller inn på studentenes læringsutbytte. For det første ble den aktuelle praksisperioden avsluttet like etterpå. Synlige spor vil med andre ord tidligst vise seg i senere praksisperioder. Underveis i prosjektperioden var det stor begeistring for studentenes personlige utvikling, men likevel med en klar bevissthet om at nye klasseromssituasjoner lett kunne bli overtolket utfra et ønske om å se endringer. Praksislærerne meldte for eksempel tilbake om stadig mer reflekterte studenter knyttet til å «se» elevene, men det gjør de som regel hvert år og på flere skoler. Det er derfor vanskelig å tilbakeføre en slik utvikling til én årsak. En grunn kan være at studentene blir tryggere i klasserommet rett og slett bare ved å være der.

Det er likevel grunn til å tro at studentenes forskerblick på seg selv og skolehverdagen styrkes når vi innarbeider en slik arbeidsmåte tidlig i utdanningen. I de nasjonale retningslinjene for utdanningen forventes det at utdannede lærere evner kontinuerlig å utvikle egen praksis. En slik læring, både på person-, team- og skolenivå, betinger at lærerne kan jobbe vitenskapelig. At de trenes til å stille spørsmål, avgrensere, samler inn informasjon og etterpå setter av tid til analyse og refleksjon. Å være nysgjerrig, fantasifull og utfordrende med nye spørsmål er like viktig som å fylle opp et kunnskapsreservoar på et gitt tidspunkt. Barn har ofte en utforskende holdning til seg selv og verden rundt. I en lærerutdanning er det viktig at vi stimulerer denne

holdningen videre inn i yrkes- og voksenlivet, og at vi ikke formidler kunnskaper som endelige og absolutte, men noe som også skapes gjennom deltagelse og systematisk refleksjon sammen med andre.

Forskning og/eller utviklingsarbeid

Begrepene 'forskning' og 'utviklingsarbeid' har ulikt innhold. Gjennom mitt arbeid i høyskolen og nå med å kvalifisere meg for opprykk til førstelektor har jeg erfart at det ikke alltid er så klare skillelinjer mellom hva som er forskning og hva som er et utviklingsarbeid. Finnes det studier som ikke kan plasseres i enten forskningsbåsen eller utviklingsbåsen? Det andre jeg har tenkt på er om en doktorgrad og en førstelektorkompetanse får like stor respekt og anseelse i en utdanning? I følge regelverket skal omfang og tyngde ved en førstelektorvurdering være likestilt med et doktorgradsarbeid, men er de likestilte når myndighetene gjør et skille ved å gi en grad til den ene veien, og ingen ved den andre?

Jeg var deltager i en samtale med en kollega som hadde tatt doktorgrad. Hun uttrykte veldig klart at det var forskning som var interessant og som opptok henne. Jeg arbeider med å kvalifisere meg til førstelektor og fortalte om mitt fokus på førsteårs studentene på bachelorutdanningen i sykepleie. Min interesse er studentene, hvordan de dannes og utdannes, og hvordan utdanningen kan utvikles og forbedres slik at studentene kan bli yrkesutøvere som kan håndtere fremtidens utfordringer i helsesektoren. Min kollega svarte at hun også underviste, men det var på masterutdanningen.

Kan denne samtalen avspeile ulike karriereveier, der også arbeidsoppgavene er klart definerte som «forskning» og «utvikling/undervisning?» Vil et slikt skille mellom disse to ulike innretningene være formålstjenlige i en innovativ utdanning?

Ulike karriereveier

Hverdagen i en utdanningsinstitusjon krever ulike typer kompetanse, for arbeid med både forskning, utviklingsarbeid og utdanning. Det forutsettes en samordning mellom disse ulike arbeidsoppgavene. Dette fordrer selvsagt åpenhet og gjensidig respekt innen personellgruppen for ulike ståsted.

I vår samtale kom det også frem at samtalepartene har ulike typer stillinger. Karriereveien høyskolelektor–førsteamanuensis–professor knyttes til forskning, mens høyskolelektor–førstelektor–dosent knyttes til pedagogisk virksomhet med undervisning og utviklingsarbeid som hovedfokus. Begge karriereveiene er viktige for både universitet og høyskole spesielt i en tid der sammenslåing av ulike utdanningsinstitusjoner er høyaktuelt. Vil den tradisjonelle forskningstilnærmingen dominere ved sammenslåinger mellom universitet og høyskoler? Vil dette få konsekvenser for anseelsen og betydningen av førstelektorkompetanse, og vil begge karriereveiene bli ivaretatt? En førstelektor får ingen akademisk tittel, slik den som har tatt doktorgrad får, hvilke konsekvenser får dette? Er det slik allerede eller kan det utvikles kulturer der det å være førsteamanuensis får høyere status enn førstelektor, som da kanskje ikke blir så attraktiv å kvalifisere seg til?

Vil dette kunne medføre at fokuset på endringsprosesser og utviklingsarbeid blir nedprioritert til fordel for forskning? Og vil de som driver med forskning prioritere master og videreutdanning fremfor å bidra til utvikling av bachelorutdanning?

Forskjeller og likheter mellom forskning og utviklingsarbeid

Det er et kategoriskille mellom det å arbeide med forskning og å arbeide med utviklingsarbeid. I samtalen kom det ikke frem hvilken forskning min kollega holdt på med, men hovedfokuset var selve forskningen, mens førstelektoren var opptatt av å utvikle utdanningen. Det finnes ulike typer forskning. Grunnforskning eller eksperimentell forskning innebærer teoretisk arbeid som utføres primært for å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende fenomenet og observerbare fakta, uten å presisere en anvendelse, slik Frascati-manualen (2002) beskriver det¹³. Forskning er her rettet mot teoriutvikling. Utviklingsarbeid rettes mot utvikling av praksis.

I vår samtale kom det frem at fokuset i kvalifiseringen til førstelektor er å utvikle og forbedre utdanningen, altså det praksisfeltet jeg selv er en del av. Utviklingsarbeid har tradisjonelt vært en «innenfra-aktivitet», mens forskningsarbeid har vært en «utenfra-aktivitet», slik det også understrekes i veiledningene til tilsetningsforskriften (UHR, 2007)¹⁴. Med en slik forståelse vil en forsker være en som kommer utenfra og forsker «på noe» mer enn «med» de som er i feltet. Dette kan gi fordeler med at du kan se ting fra andre perspektiv enn det deltagerne i

¹³ OECD. (2002). Frascati Manual. Proposed standard Practice for Surveys on research and experimental development.

¹⁴ UHR. (2007). Veiledning for deg som vil søke om opprykk til førstelektor og Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor.

feltet gjør. Gjennom distansering kan du kanskje også gi en mer objektiv og nøytral beskrivelse av fenomenet. Samtidig vil en aldri kunne være nøytral i en vurdering fordi en alltid vil bære med seg sin egen forforståelse og tolkning av en situasjon.

Når en forsker henter sin empiri fra et felt, kan dette medføre en avstand til feltet der deltagerne kan føle seg utnyttet fordi de ikke får ta del i arbeidet eller får dra nytte av resultatene. En forsker kan trekke sine slutninger, men resultatet av arbeidet blir ikke nødvendigvis fulgt opp slik at det blir nyskaping og utvikling i feltet. Utvikleren som arbeider mer «med» og/eller «i» feltet kan gjøre oppdagelser som bør utvikles og gjøres noe med. Nærheten og deltagelsen i feltet gir fordeler «den som har skoen på vet hvor den trykker». Samtidig kan en stå så nært og være så deltagende i prosessene at en blir blind og klarer ikke å løfte blikket slik at en får et større perspektiv. I utviklingsarbeid er utvikleren aktivt med i endringsprosessene som blir iverksatt, følger opp utviklingen og arbeider tett sammen med deltagerne.

Forskjellen som her er skissert er at forskeren trekker sine slutninger som ikke nødvendigvis får følger for praksis og må følges opp, mens implementering og oppfølging i praksis er en viktig oppgave for den som driver med utviklingsarbeid. Forskeren har ikke det samme ansvar for det videre arbeidet med utvikling, endring og implementeringsarbeid som utvikleren. Til forskjell fra grunnforskning ser vi at det er vesentlig i anvendt forskning å skaffe til veie ny kunnskap, men her er forskning direkte rettet mot et spesifikt praktisk mål eller en anvendelse (jf. Frascati-manualen). Anvendt forskning står nærmere praksisfeltet, men forskeren følger ikke nødvendigvis opp endringsprosessene.

En tradisjonell oppfatning av hva utviklingsarbeid innebærer er å arbeide med endringsprosesser, endringsprosesser er ofte basert på kunnskaper som allerede er kjente, men som kan prøves ut i nye settinger. Utviklingsarbeid beskrives i Frascati-manualen som et systematisk arbeid som bygger på eksisterende kunnskap/forskning som er rettet mot å produsere nye materialer, produkter eller innretninger for på denne måten å starte nye eller på en vesentlig måte forbedre prosesser, systemer eller tjenester. Mens forskningsarbeid skal skaffe til veie nye kunnskap. Men kan ikke utviklingsarbeid også fremskaffe ny, praktisk kunnskap? Ingen settinger er like og nye erfaringer og kunnskaper kan fremkomme underveis i endringsprosesser.

Ser vi på dokumentasjon har det tradisjonelt vært ulike krav til dokumentering ved forskning og utviklingsarbeid. Dokumentasjonen i forskningsarbeid viser til en avsluttet prosess der

resultatet foreligger i en publikasjon eller monografi. Kravene til en forskningsaktivitet beskrives i veiledningen til bedømming av norske doktorgrader på følgende måte: «krav til problemformulering, presisjon og logisk stringens, originalitet, beherskelse av aktuelle analysemetoder og refleksjon over deres muligheter og begrensninger, samt oversikt over, forståelse av og et reflektert forhold til annen forskning på området» (UHR¹⁵).

I utviklingsarbeid gjelder de samme kriteriene for presisjon og systematikk som i forskningsaktivitet. Forskjellene er at det i et førstelektorløp er en porteføljedokumentasjon, ikke en monografi eller et sett av artikler. Utviklingsarbeid kan dokumenteres i form av tekster, rapporter eller artikler, men også web-sider, bøker, bokkapitler eller film osv. Utviklingsarbeid har et større spekter av dokumentasjonsformer enn forskningsarbeid som er mer bundet til tradisjonelle forskningstradisjoner. Det vil være mer variasjon i arbeidene til en som søker opprykk til førstelektor, noe som kan medføre uforutsigbarhet i forhold til det å vite hva som kreves av en kandidat, men også i vurderingen av arbeidet.

Ser vi på tvers av ulike vitenskapelige metodetradisjoner så handler forskning om en systematisk og reflektert prosess der kunnskapsutvikling kan etterprøves og deles utover den sammenhengen der studien ble gjennomført, slik Malterud uttrykker det (2011)¹⁶. På den andre siden har vi det tradisjonelle synet på utviklingsarbeid der allerede kjente forskningsresultater implementeres for å skape endringer i praksis. Kan disse to syn bli for ensidige? Dersom vi gjennomfører et utviklingsarbeid som skaper endringer og ny kunnskap der en ikke bare bruker allerede kjente kunnskaper, men gjennomfører, reflekterer og vurderer endringsprosessen, kan da denne type arbeid også kalles forskning? Det er kanskje slik at det er måten systematikken, presisjonen og hvor grundig arbeidet er gjennomført og dokumentert som er avgjørende for om arbeidet kan kalles et forsknings- eller et utviklingsarbeid. Det er altså mer snakk om måten arbeidet er utført på og ikke systematikken, presisjonen og grundigheten, fordi den må være tilstede både i forskning og utviklingsarbeid.

Dette leder diskusjonen videre til hvorfor vi må ha både forskning og utviklingsarbeid i utdanningene, og om det er noen felles plattform. Universitets- og høyskoleloven presiserer at høyere utdanning skal bygge på det fremste av forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Her vektlegges og sees både forskning og utviklingsarbeid som et viktig grunnlag i utdanningene. For å få nærmere forståelse av innholdet i begrepene kan vi gå til

¹⁵ UHR. (2007). Veiledning om bedømming av norske doktorgrader. Oslo: Universitetets – og Høyskolerådet.

¹⁶ Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Frascati-manualen¹⁷ som karakteriserer forskning og utviklingsarbeid som et kreativt arbeid som utføres på en systematisk måte. Hensikten med arbeidet er å utvide kunnskapsgrunnet, øke menneskets kunnskap om kultur og samfunn og å anvende eller operasjonalisere denne nye kunnskapen. Her understrekes også betydningen av at både forskning og utviklingsarbeid skal utføres på en systematisk og nøyaktig måte. Begge tilnærmingene har som mål å forbedre eller å skape noe nytt eller gi økte kunnskaper. Beskrivelsen kan vitne om et syn der forskning og utviklingsarbeid er avhengige av hverandre i en utdanningskontekst der en likestiller kravet til systematikk.

Noen prosjekter er mer rendyrkede utviklingsarbeid eller forskningsarbeid enn andre. Jeg vil nå gi et eksempel på et av mine prosjekter som jeg synes er vanskelig å karakterisere som et rent utviklings- eller forskningsarbeid.

Å velge en tilnærming til et arbeid

Da jeg skulle starte prosjektet undret jeg meg over studentenes evne til å reflektere. Jeg ønsket å undersøke refleksjonens betydning i sykepleierutdanningen og hvordan evnen til å reflektere kan fremmes, for på denne måten å kunne skape endringer i praksis. Rammeplan for sykepleierutdanningen (fra 2008) presiserer at yrkesutøveren skal vise evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning. Både forskning og utviklingsaktiviteter har som mål å besvare eller belyse det en lurer på eller fremskaffe mer kunnskaper om et felt. Det å formulere en klar hensikt og problemstilling vil være med å sette retningen både for et forsknings- og et utviklingsarbeid.

Det er ikke nok å undre seg over noe eller å formulere en problemstilling, en må definere observerbare indikatorer for å kunne undersøke fenomenet eller utfordringen som er avdekket i praksisfeltet. Å finne indikatorer som kan måles før og etter en implementering/intervensjon kan gi nyttige opplysninger om endringer som har skjedd både i forskning og utviklingsarbeid. Kvantitativ forskning bygger på numeriske data i form av tall. Den kvantitative metode er egnet på større datamengder der utvalget skal være stort nok til å presentere en populasjon. I utviklingsarbeid kan en ha elementer av kvantitativ forskning for på denne måten å kvantifisere, vise hvordan noe er, men i utviklingsarbeid har en ikke krav til den samme metodisk oppbygning som i et forskningsprosjekt.

Utfordringen i mitt prosjekt var å finne indikatorer for hvordan refleksjonen til studentene kunne observeres eller registreres. Jeg valgte å studere studentenes skriftlige refleksjoner slik

¹⁷ OECD (2002) Frascati Manual. Proposed standard Practice for Surveys on research and experimental development.

dette kom til uttrykk i refleksjonsnotatene de skrev. Det var da nærliggende å velge en kvalitativ metodetilnærming hvor en kan beskrive og analysere karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved det som skal undersøkes.

Tilnærmingen eller arbeidsformen som ble valgt bar preg av en forskningstilnærming, og resultatene eller funnene ble publisert i en artikkel.¹⁸ På den andre siden så stoppet ikke arbeidet opp etter at resultatene var publisert. Funnene i studien indikerte at noen studenter i løpet av utdanningen viser lav eller fraværende refleksjon i sine refleksjonsnotater, noe som vekket bekymring i en utdanningskontekst der målet er å utdanne reflekterte yrkesutøvere. Jeg ønsket å arbeide videre med å følge opp dette i praksis, jeg ønsket å skape en endring. Dette arbeidet handler om å utvikle en pedagogisk praksis jeg selv er en del av, noe som er karakteristisk for et utviklingsarbeid.

Utviklingsarbeid - aksjonsforskning

Både i forskning og utviklingsarbeid er det viktig å kartlegge kunnskap og forskning på feltet. Å anvende kjent kunnskap og forskningsresultater i en ny kontekst kan være utgangspunkt for et utviklingsprosjekt. Denne type utviklingsprosjekt ligger tett opp til forskningstradisjonen «aksjonsforskning» hvor ny kunnskap utvikles gjennom et tett samarbeid mellom forsker og deltagere, og som bidrar til at det kan skje endringer i praksis. I mitt prosjekt fikk jeg innspill både fra studenter som sa at de ikke viste hvordan de skulle skrive sine refleksjoner, og veilederne, men jeg hadde ikke et så tett samspill med deltagerne at dette prosjektet kunne karakteriseres som aksjonsforskning. I et utviklingsarbeid er også delaktighet hos de involverte viktig for å skape endringsprosesser som har betydning. Men hva kan så mitt prosjekt karakteriseres som, - kanskje i denne fasen mer som et forskningsprosjekt?

Implementering – og dokumentering av erfaring ved endringsprosesser

Med bakgrunn i litteraturgjennomgang og innspill fra studenter og kollegaer ble refleksjons- eller læringsmodellen «THiNK» utarbeidet. Denne modellen er et pedagogisk verktøy som er utviklet for å støtte og hjelpe studentene til å skrive refleksjonsnotater i praksisstudiene. Målet er at de ved å bruke modellen skal utvikle sin evne til å reflektere og lære av de erfaringene de gjør i praksisfeltet.

Hadde arbeidet vært et teoretisk arbeid som primært blir utført for å skaffe til veie ny kunnskap, uten å presisere anvendelse vil arbeidet hatt en klar forskningsprofil. I mitt prosjekt hadde jeg en agenda om å anvende modellen. I dette prosjektet var jeg engasjert i feltet i en

¹⁸ Dahl, H. og Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *Uniped* 2013, 36: 22724.

«innenfra-aktivitet». Samtidig ble det utviklet en teoretisk modell, tradisjonelt sett som en «utenfra-aktivitet». Dersom vi skal forholde oss til ensidige og smale definisjoner på hva som er forskning og utviklingsarbeid passer ikke prosjektet i noen av båsene.

Det videre arbeidet med prosjektet var å samle kunnskaper gjennom de erfaringene studentene og veilederne hadde med å anvende refleksjons/læringsmodellen. Datagrunnlaget kom frem gjennom fokusgrupper med studenter og veiledere. Arbeidet ble gjort på en systematisk måte der jeg anvendte tradisjonelle metodetilnæringer. Gjennom å anvende tradisjonelle og aksepterte metodetilnæringer i forskningsmiljøet vil en da lettere kunne gi «barnet navnet» 'forskning'?

Dokumentasjonen av arbeidet er gjort på en systematisk og reflektert måte både gjennom tekster som essay, fagtekster og artikkel. Dette arbeidet har ikke bare omfattet det å bruke kunnskap som allerede er kjent, men prosjektet har bidratt til å utvikle ny kunnskap innen feltet. Kunnskapen prosjektet har gitt har hatt nytteverdi for studentene og utdanningen, og har forbedret gjeldende praksis. Prosjektet har utfra studentene og de ansattes utsagn bidratt til en bevisstgjøring av egne holdninger, væremåte og en mer reflektert og kunnskapsforankret tilnærming i situasjoner i praksisfeltet.

Metodisk inspirasjon i prosjektet

Skal en se på en metodisk tilnærming for prosjektet i sin helhet, kan vi kalle det et utviklingsarbeid. Vi kan også se elementer av didaktisk design forskning (DDF) i prosjektet. DDF er en forskningstilnærming der ulike forskningsmetoder anvendes og konseptet anbefales for å imøtekomme utfordringer i undervisning og læringsaktiviteter. Forskningstilnærmingen er kompleks, med mange deltagere involvert, ulike faser og evalueringer underveis. Mitt prosjekt er lite og ikke så komplekst, men jeg har i mitt arbeid hentet inspirasjon av tenkemåten innen DDF. McKenny et al (2006)¹⁹ sier at DDF har tre hensikter. For det første å utvikle kunnskap som resulterer i et design eller produkt. For det andre at produktet er relevant og har betydning for undervisningspraksis. For det tredje at de involverte bidrar i utviklingen av designet der deltagerne utvikles som profesjonelle.

Kjennetegnene på DDF er nært opp til det som er siktemålet med utviklingsarbeid nemlig å starte nye eller på en vesentlig måte forbedre prosesser, systemer eller tjenester, slik også Frascati-manualen uttrykker det. Refleksjons- eller læringsmodellen ble utviklet for å

¹⁹ McKenny S., Nieveen N., & Van Den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. I Van Den Akker J., Gravemeijer, K., McKenny, S.& Nieveen, N (2006). *Educational Design research* (kap. 5). New York: Routledge.

imøtekomme utfordring med å fremme studentenes evne til å reflektere. Modellen ble tatt inn i sykepleierutdanningen som et forsøksprosjekt. Etter hvert ble den brukt for en større gruppe, og ble så implementert i Læreplanen for praksisstudier ved sykepleierutdanningen. I DDF utvikles et design eller en modell der en gjennom utprøving utvikler produktet videre slik at det egner seg for implementering i en større gruppe.

DDF har likheter til aksjonsforskning. Samtidig vil en aksjonsforskningstilnærming ha en tettere dialog og samhandling med deltagerne enn DDF. Deltagende aksjonsforskning (Participatory Action Research) er en tradisjon innen aksjonsforskning der en har en høy grad av involvering av målgruppa. I både DDF og aksjonsforskning foregår det prosesser og samarbeid med aktørene der den ene prosessen gir kunnskaper om endringer som er nyttige og får konsekvenser for ytterligere forbedringspotensiale. Dette karakteriserer også et utviklingsarbeid der en har en tett relasjon til et fellesskap.

Utviklingsarbeid som metodisk tilnærming, er aktiviteter der det skjer en samhandling mellom «utvikleren» og «deltagerne», slik at behov for endring kan imøtekommes og verdsettes av det feltet det dreier seg om.

Oppsummering

Jeg har her diskutert hva det innebærer å drive med forskning og utviklingsarbeid i en utdanningskontekst. Vil de ulike karriereveiene fra høyskolelektor til førsteamanuensis eller førstelektor opprettholdes når evt. høyskoler og universitet slås sammen? «Hvem trekker det lengste strå», forskerne eller utviklerne? Kan en i en sammenslåing ivareta egenarten for begge karriereveiene der de utfyller hverandre og har gjensidig respekt? Ut fra de synspunkt som her er presentert vil det være hensiktsmessig for utdanningen å ivareta begge tilnærmingene, men kanskje ikke med en snever forståelse av begrepene.

Prosjektet kan være et eksempel på at det i noen prosjekter ikke er klare skillelinjer mellom forskning og utviklingsarbeid. Utviklingsarbeid innebærer noe mer enn bare å bruke kunnskap som er utviklet gjennom forskning. I utviklingsarbeid kan også ny kunnskap fremkomme. Dersom utviklingsarbeid ikke bare skal anvende forskningsresultat, men dra veksler på og utvikle produkter, prosesser, systemer og tjenester kan det være vi i utviklingsarbeid står ovenfor en egen vitenskapelig sjanger, slik Bjørke & Braut hevder (2009)²⁰. I denne nye sjangeren vil en kunne se et gjensidig avhengighetsforhold der forskning og utviklingsarbeid utfyller hverandre.

²⁰ Bjørke, G. & Braut, G. S. (2009). To karrierevegar – jamstilte, men ulike. *Uniped*, 32(4), s. 40 – 50.

Praksisutvikling - kvalitetsutvikling

I dette essayet viser forfatteren erfaringer fra et konkret utviklingsarbeid, «Hel hud er best», der samarbeid mellom høskole og praksisfelt står sentralt. Prosjektet oppsto som et behov for kvalitetsutvikling i praksis, og det vises her hvordan både studenter, lærere og yrkesutøvere kan gå sammen i en slik utviklingsprosess.

Praksisutvikling i samarbeid mellom utdanning og yrkesfelt

Prosjektet «Hel hud er best» ble til ut fra et engasjement for trykksårforebygging hos sårsykepleiere²¹ ved geriatrisk avdeling ved et utvalgt sykehus og en somatisk avdeling på et sykehjem. Avdelingene hadde ikke faste rutiner i å risikovurdere pasienter for trykksår. De manglet også rutiner for å synliggjøre i pasientjournalen hva de iverksatte for å forebygge eller behandle trykksår, derfor hadde de et ønske om å utvikle slike rutiner. Implementering av forskningsbaserte prosedyrer for forebygging av trykksår hos inneliggende pasienter ble fokus i prosjektet. Sykepleierstudenter som hadde praksisstudier i avdelingene var aktive deltakere i dette arbeidet, på lik linje med de ansatte.

Høgskolen Stord/Haugesund, Avdeling helsefag, har hatt et FoU-program der helsefaglig praksisutvikling og kompetanseheving ble vektlagt. I dette programmet var samarbeid mellom høskole og praksisfelt en premiss. Hovedmålet med samarbeidet og utviklingsarbeidet var å styrke studentenes praksislæring. Slike praksisutviklingsprosjekt finansieres med midler tilført høskolen for dette formålet. Det var nettopp et utviklingsbehov fra praksisfeltet og kontakt mellom aktører fra praksis og høskolen som var utgangspunkt for «Hel hud er best», og prosjektet var forankret i dette programmet ved høskolen.

²¹ Sårsykepleier har videreutdanning i behandling av kroniske sår, og har spesielt fagansvar i avdelingen.

Hvordan forstå praksisutviklingsarbeid og hvilken verdi har det?

Utviklingsarbeid er i Frascati-manualen²² forklart som en systematisk virksomhet som anvender eksisterende kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, og som er rettet mot å framstille nye eller vesentlig forbedrede materialer, produkter eller innretninger, eller mot å innføre nye eller vesentlig forbedrede prosesser, systemer og tjenester. Utviklingsarbeid kan ha karakter av å utvikle ny praksis, både pedagogisk praksis og yrkespraksis. Å gjøre noe med forhold i praksis som innebærer utvikling, nyskaping og endring, kan være en prosess som skaper ny forståelse. En slik utviklingsprosess kan således også bringe fram ny kunnskap om, i og for praksis.

Samarbeid mellom yrkesfeltet og høgre utdanning om forskning, utvikling og undervisning er en forutsetning for utdanningenes kvalitet. For universiteter og høyskoler er utdanning, forskning og utvikling likestilte oppgaver, men utdanningsoppgavene synes å ha lavere prestisje, ettersom det er forskningsresultat som hovedsakelig vurderes i det akademiske meritteringssystemet. Denne ubalansen er med på å gjøre samspill med yrkesfeltet vanskeligere, og et samarbeid mellom forskning, utvikling og utdanning krever en god forankring i institusjonenes strategier. «Hel hud er best» var forankret i høgskolens FoU-program, og derfor ble det tilrettelagt for et godt samarbeid både organisatorisk og ressursmessig.

Erfaringer og suksessfaktorer

Prosjektgruppemedlemmene fant hverandre i møte om praksisutviklingsamarbeid på høgskolen. Ønsket fra dem som kjente «hvor skoen trykket» var et viktig utgangspunkt for å endre praksis. Samarbeid med høgskolen kunne tilføre både kunnskap og ressurser i et prosjektsamarbeid. Prosjektgruppedeltakerne hadde ulik kompetanse i prosjektmetode, søkekunnskap og sykepleiefaglig kunnskap. Kunne høgskolelektorer bidra med noe her? Dette var et godt utgangspunkt for samarbeid. En sykepleier fra hver avdeling, og to høgskolelektorer dannet prosjektgruppe, med forankring i ledelsen hos alle tre samarbeidspartnere. Et poeng med samarbeid mellom praksisfelt og høgskole er at høgskolelektor som ikke har sitt daglige virke i sykepleiepraksis gjerne har et «utenfrablikk» på praksis. En har da gjerne et mer objektivt syn på praksisutøvelsen og en er ikke en del av kulturen på stedet. På den annen side kan en som kommer utenfra og vil endre andres praksis også bli betraktet som en «besserwisser». Jeg opplevde å bli betraktet som en ressurs i

²² OECD. (2002). *Frascati Manual*. Norsk oversettelse fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

avdelingene, og ikke som en trussel. Fra praksisstedets ståsted kan det være aktuelt å få hjelp til metodiske og akademiske oppgaver i forbindelse med dokumentasjon og publisering av prosjekterfaringene, noe som høgskolelektorer mestrer.

Utviklingsarbeid er en prosess fordi det handler om endring og utvikling over tid. Utvikling blir dermed en dynamisk prosess. Regelmessige prosjektgruppemøter med diskusjoner og beslutninger var en viktig prosess for framdriften. For å oppnå endring og utvikling er det viktig å delta i feltet som skal utvikles, som «utviklingsagenter». Sårsykepleierne hadde en fordel ved at de arbeidet daglig i avdelingene og kunne veilede og ta i mot innspill fra både kollegaer og studenter, og de kunne veilede ved behov. De ansatte kunne lett glemme å registrere i all travelt, og de gjorde prioriteringer på å utføre sykepleie framfor å «dokumentere». Derfor ble sårsykepleierne viktige «pådrivere» i det daglige. Å ha en «ildsjel» som brenner for trykksårforebygging viste seg å være helt nødvendig for å få de ansatte med på å endre praksisrutiner. Samtidig var det viktig å tilstrebe en balanse mellom påtrykk fra andre og det at den enkelte kunne oppdage mening og resultat med de nye rutineene.

Studentene deltok i utviklingsprosjekt for første gang. Studenter skal forberedes til yrkeslivet og da er læring i sosialt samspill med praksis en annen måte å lære på enn gjennom forelesninger og formidling av teoretisk kunnskap. Studenter som involveres i utviklingsarbeid blir medskapere av kunnskap i stedet for bare mottakere. Utviklingsarbeid er en krevende prosess som krever samarbeid og kommunikasjon, men gir til gjengjeld mye læring, noe som studentene var tydelige på i sine uttalelser.

Resultater av trykksårprosedyren hos pasientene viste seg som redusert trykksårforekomst. Dette tilsa kvalitetsforbedring av sykepleiepraksis. Tilegnelse av ny kunnskap og erkjenning av positive resultater hos pasientene ble en «drivkraft» hos personalet og studentene. Sykepleiepraksisen ved de nye trykksårprosedyrene har nå blitt en varig praksis etter prosjektslutt. Dette viser at selv små prosjekt kan bidra til store endringer og kvalitetsutvikling i sykepleiepraksis. Prosjektet har også bidratt til utvikling i utdanningen. Trykksårprosedyren og erfaringene fra prosjektet formidles både ved publikasjoner, forelesninger og posterpresentasjoner. Nye studenter i avdelingene blir lært opp i prosedyren og fokus på trykksårforebygging er vektlagt i høgskolelektors praksisveiledning. Prosjektsamarbeidet med «Hel hud er best» har ført til utvikling, endring og

kvalitetsforbedring på området trykksårforebygging i sykepleiepraksis og i sykepleierutdanning.

Rollebetraktninger

Hva innebærer det å være både yrkesutøver og forsker i eget miljø? Både praksislærerne/høgskolelektorene og sårsykepleierne i avdelingene hadde dobbeltroller i «Hel hud er best». Dobbeltrøller kan medføre utfordringer hvis en tenker at praksisutvikling skal betraktes like «strengt» som forskning når det gjelder objektivitet og nøytralitet. Som forsker blir det å forske på eget felt problematisert. Som forsker skal en være objektiv og nøytral, samtidig som en må samarbeide med deltakerne i et praksisfellesskap om å gjøre de handlingene som er bestemt. Eikeland (2013) poengterer at i praksisforskning der kunnskap- og kompetanseutvikling innen et praksisfellesskap er formålet, er forsker en del av fellesskapet.²³ Er det mulig og hensiktsmessig å ha en nøytral «forskerrolle» i utviklingsarbeid? Eller kan en forholde seg til flere roller? Våre erfaringer tilsa at det var gunstig å ha flere roller, men at det var viktig å være bevisst på hvilken «hatt en hadde på» til enhver tid.

Praksisutvikling kan betraktes som kvalitetsutvikling. Kvalitetsutvikling av helsetjenester er noe som forventes og skal gjøres kontinuerlig i yrkespraksis, slik Sosial- og Helsedirektoratet i 2005 påpekte.²⁴ Dette innebærer at ansatte skal bidra til forbedring av sine tjenester, og at dette arbeidet anerkjennes. I forbedringsarbeid reflekterer en gjerne ikke over hvem som gjør hva i de ulike rollene, og ei heller hvordan dette kan influere på resultatene. Det er ikke noe poeng å overse utfordringer ved å ha flere roller, men heller ha et refleksivt forhold til dem og synliggjøre prosessene av hva som er vektlagt og tatt hensyn til, for å vise etterrettelighet. Refleksjon og bevissthet over ulike roller ble derfor vektlagt gjennom hele prosjektperioden i «Hel hud er best». Jeg tenker det er viktig i alt forbedringsarbeid, enten det er snakk om forskning eller utviklingsarbeid, at en kommuniserer styrker og svakheter i arbeidet. Dette er med på å styrke påliteligheten, som er viktig både ved forsknings- og utviklingsarbeid.

I en sykepleierutdanning der halvparten av utdanningstiden er viet til praksisstudier, er det viktig at studentene har gode læringsvilkår for utvikling av god sykepleiekompetanse til det beste for pasientene. Det er også viktig at de får delta i utvikling av sykepleiepraksis for å ha

²³ Eikeland, O. (2013). Aksjonsforskning som praksisforskning. I. G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland. *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media as.

²⁴ Sosial- og Helsedirektoratet (2005). *...og bedre skal det bli! Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten (2005-2015)*. 15 – 1162, Veileder.

handlingsberedskap til å bidra til kvalitetsutvikling av sykepleiepraksis når de selv skal arbeide som autoriserte sykepleiere. Ut fra kravene om pasientsikkerhet og våre erfaringer gjennom «Hel hud er best», er prosjektsamarbeid mellom helseinstitusjoner og høgskole fruktbart med tanke på praksisutvikling. Samfunnet har behov for både forskningsarbeid og utviklingsarbeid i praksis.

Casestudier som metodisk tilnærming i organisasjons- og ledelsesstudier

Casestudier som metodisk tilnærming kan være kvantitative eller kvalitative. Sentrale karakteristika ved kvantitative forskningstilnærminger er blant annet testing og verifikasjon, objektivitet og distansert (ytre) perspektiv, og generalisering av forskningsresultater. Kvalitative forskningstilnærminger vektlegger i større grad forståelse og fortolkning, subjektivitet og nærhet til data, med særlig blick for idiografiske forhold knyttet til den eller de aktuelle studiecasene.

Betegnelsen «case» kommer fra det latinske ordet casus og understreker betydningen av det enkelte tilfelle; det vil si hvor et eller noen få tilfeller gjøres til gjenstand for mer inngående studier, som et komplekst hele, slik George & Bennett beskriver det.²⁵ En sentral problemstilling er om enkeltstående casestudier, eller «single-case» studier, er egnet som metodisk tilnærming for å fremskaffe organisasjons- og ledelseskunnskap som kan generaliseres til andre virksomheter enn der hvor studiene gjennomføres. Denne problemstillingen drøftes med empirisk referanse til en casestudie av organisatoriske endringsprosesser innenfor en rederivirksomhet. Formålet med endringsprosessene var å realisere en visjon om å operere rederiets skip klimanøytralt. Å utvikle innsikt i hvordan visjonen om å drive skipene klimanøytralt påvirket organisatoriske prosesser, fordret dypere innsikt i endringsprosessene med sikte på å realisere visjonen, samt god forståelse for interne og eksterne kontekstuelle forhold.

²⁵ George, A. L. og Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in social science*. London: MIT Press Cambridge.

Casestudie-tilnærmingen som ble lagt til grunn for å studere problemstillingen, kan karakteriseres som teoretisk fortolkende. Teoretisk fortolkende casestudier er knyttet til særlig interesse for det som studeres, samtidig som det enkelte case, eller tilfelle, sees som et typisk eksempel på klasser av fenomener som det allerede eksisterer en viss kunnskap om. I teoretisk fortolkende casestudier brukes gjerne eksisterende teori og begreper for å fortolke forhold som utspiller seg i casen, og kan på den måten gi en mer fortettet og strukturert framstilling av en sak eller en situasjon. Ulike teorier kan åpne for ulike fortolkningsmuligheter.

Utvikling av innsikt i, og fortolkning av, empiriske data om hvordan visjonen vokste fram som en kraftfull driver av organisatoriske endringsprosesser, kan karakteriseres som en hermeneutisk prosess, i den aktuelle studien som en enkel så vel som en dobbel hermeneutisk prosess. Sekundær- og primærdata ble først tolket gjennom samtalene med informantene. I neste omgang ble empiriske funn tolket på nytt av forsker og sett i relasjon til tidligere utviklet kunnskap om slike organisatoriske endringsprosesser. Fortolkningsprosessene omfattet hvordan visjonen oppstod, og hvordan den utviklet seg til en kraftfull driver av endringsprosessene. Prosessene omfattet også hvordan ledelsesintervensjoner eventuelt påvirket utviklingen av visjonen til en kraftfull driver av prosessene, blant annet i form ledelsesutøvelse som fikk de ansatte til å tenke nytt om hva som var ønskelig, mulig og nødvendig.

Generalisering sier noe om hvorvidt forskningsresultater har ekstern validitet, det vil si om resultatene kan overføres til andre kontekster og situasjoner. I forskningsmetodisk sammenheng er det større grad av aksept for at ekstern validitet kan påberopes når mer ekstensive studier som omfatter et større antall case og/eller respondenter, legges til grunn. Som kvalitativ, «singel-case» studie, vil det derfor kunne hevdes at resultatene fra den enkeltstående casestudien som danner empirisk basis for dette essayet, ikke uten videre vil kunne generaliseres til andre organisatoriske kontekster og situasjoner. Hva som framstår som vellykkede endringsprosesser og aktiviteter innenfor *en* idiografisk organisatorisk kontekst, vil ikke uten videre være det innenfor *en annen* organisatorisk kontekst.

På den annen side vil det være et spørsmål hvor forskjellige vi er som mennesker - og hvor ulike organisatoriske kontekster dermed er eller vil kunne være. Er vi som mennesker så forskjellige at en visjon innenfor en organisatorisk kontekst vil kunne utvikle seg til en kraftfull driver av organisatoriske endringsprosesser, mens den innenfor en annen kontekst

ikke vil ha noen form for påvirkningskraft? Eller vil det være så mange ulike forhold som vil kunne spille inn og påvirke hvorvidt en visjon utvikler seg til en kraftfull driver av organisatoriske endringsprosesser eller ikke at den kunnskap som framkommer fra slike enkeltstående casestudier ikke vil være relevant for andre organisatoriske kontekster? Det være seg situasjonen den aktuelle organisasjonen er i, hvordan ledelse utøves, relasjoner mellom ledere og medarbeidere, relasjoner medarbeidere imellom, etc., og at påvirkningene fra disse forholdene, enkeltvis eller samvirkende, gjør det umulig å forutsi om en visjon utvikler seg til en kraftfull driver av organisatoriske endringsprosesser eller ikke.

En måte å posisjonere teoretisk fortolkende «single- case» studier på med sikte på å gjøre dem mer egnet for utvikling av kunnskap som kan generaliseres til andre kontekster og situasjoner, vil kunne være å gi studiene en posisjonering hvor nye innsikter sees i sammenheng med eksisterende kunnskap på et område. Samtidig vil det imidlertid kunne innvendes at utvikling av ny organisasjons- og ledelseskunnskap basert på et stort antall enkeltcase-studier til syvende og sist vil måtte basere seg på funn i de enkelte casene som inngår i mer ekstensive, kvantitative, studier. I tillegg vil det kunne hevdes at selv om funn i enkeltstående casestudier ikke kan generaliseres direkte til andre organisatoriske kontekster, vil det være enkeltelementer som vil kunne generaliseres. På mer generell basis vil det være et spørsmål om sosial kunnskap om mennesker og organisasjoner uansett vil ha karakter av «middle – range» teorier. Med «middle-range» teorier menes i denne sammenheng teorier hvis forklaringskraft er betinget av mer spesifikke situasjoner og kontekster - og følgelig bare delvis vil være gyldige for andre organisatoriske kontekster og situasjoner.

Spørsmålet om hvorvidt, og i hvilken grad, enkeltstående casestudier er egnet som metodisk tilnærming for utvikling av organisasjons- og ledelseskunnskap som kan generaliseres til andre kontekster og situasjoner, kan også funderes over i mer overordnet, vitenskapsteoretisk perspektiv. Vitenskapsteoretiske funderinger ligger på et annet og mer abstrakt plan enn det konkrete metodiske handlingsplanet. Å reflektere over vitenskapsteoretiske problemstillinger innebærer en mer helhetlig og kritisk grubling over epistemologiske og ontologiske spørsmål enn det å ta stilling til konkrete forskningsmetodiske tilnærminger. *Ontologiske* problemstillinger er relatert til generell virkelighetsforståelse; til hva det vil si for natur og mennesker å eksistere i vid forstand. *Epistemologiske* problemstillinger, på den annen side, er knyttet til det kunnskapssyn som legges til grunn for forskningen. Sett i vitenskapsteoretisk, ontologisk, perspektiv kan det argumenteres for at organisasjons- og ledelseskunnskap uansett vil være av «middle-range» karakter fordi det alltid vil kunne påvises større eller mindre

forskjeller mellom mennesker, og dermed mellom organisatoriske kontekster og situasjoner. Kunnskap om utvikling av en visjon til en kraftfull driver av organisatoriske endringsprosesser vil aldri innebære ren anvendelse av foreliggende kunnskap. Det vil, som Eikeland hevder,²⁶ i større eller mindre grad alltid være en åpen, lærende og utprøvende utviklingsprosess innenfor nærmere bestemte kontekstuelle rammebetingelser.

Formålet med den aktuelle casestudien var å utvikle innsikt i hvordan en visjon vokste fram som en kraftfull driver av organisatoriske endringsprosesser med sikte på å operere skip klimanøytralt, som en teoretisk fortolkende casestudie. Innsikt i hvordan visjonen ble omsatt til organisatorisk praksis innenfor den organisatoriske konteksten, var et mer sentralt formål enn generell teoriutvikling. Den innsiktsdrevne, empirinære og teoretisk inspirerte hermeneutiske tilnærmingen ble kombinert med et kritisk fortolkende og refleksivt blikk, blant annet i form av varhet for at det i intervjusammenheng kunne bli tegnet et litt for glansaktig bilde av de organisatoriske endringsprosessene, samt for andre svakheter ved en teoretisk fortolkende casestudie- tilnærming. Det syn på kunnskap som lå til grunn for den metodiske tilnærmingen og for fortolkning av funn i studien, vil derfor kunne karakteriseres som sosialkonstruktivistisk, hvor hva som er gyldig kunnskap er nært relatert til aktuell organisatorisk kontekst. Konklusjonen må derfor bli at empiriske funn, og eventuelle implikasjoner av disse, må fortolkes i lys av sosialt konstruerte idiografiske forhold innenfor aktuelle organisatoriske kontekster og situasjoner.

Uansett vil det imidlertid være et spørsmål om ikke andre virksomheter også vil kunne hente inspirasjon og ideer fra enkeltstående casestudier, uten at det dermed uten videre kan tas blåkopi av den kunnskap som fremkommer fra slike studier. Slik sett overlates ansvaret for å gjøre seg nytte av den kunnskap som «single-case» studier genererer, til leserne eller brukerne. Til syvende og sist vil spørsmålet om resultater fra enkeltstående casestudier er kunnskap som kan generaliseres til andre kontekster og situasjoner være avhengig av hvor forskjellige vi er som mennesker, og dermed som organisatoriske kontekster.

²⁶ Eikeland, O. (2013) Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I Bjørke, G., Jarning, H. og Eikeland, O. (2014). (red.). *Ny praksis - ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media as.

Kunnskap om skoleledelse

Hva er god skoleledelse? Skolens samfunnsmandat, slik det uttrykkes i styringsdokumenter, kan kort oppsummeres som å sikre elevene en god faglig og sosial læring. Kanskje en god rektor da er en som tar utfordringen med å lede sin skole, med de lærere og de elever som faktisk er der, med tanke på å sikre elevenes læring. «Ein skikkelege sjømann ber ikkje om medvind, han lære seg å segla», sier Svein Tang Wa.²⁷

For ikke mange år tilbake snakket man om rektor som den første blant likemenn, og rektorer på større skoler snakket gjerne om «oss i administrasjonen». I dag vektlegger styringsdokumenter og satsinger som f. eks den nasjonale rektorutdanningen tydelig at ledelse er noe annet og noe mer enn administrasjon. Robinson²⁸ definerer elevsentrert skoleledelse som et sentralt kvalitetsbegrep, og at et godt administrativt system er en nødvendig men ikke en tilstrekkelig forutsetning for å sikre dette.

Hvordan kan vi framskaffe kunnskap om skoleledelse?

Skolen er, som alle organisasjoner, vanskelig å få oversikt over. Hvem skal man snakke med for å skaffe seg innsikt – elevene, lærerne eller skoleledelsen? Burde man heller starte med foreldrene eller kanskje med ordføreren, den øverst ansvarlige som skoleeier? Hvem man spør vil ha avgjørende betydning for svaret man får. Det er lite sannsynlig at elevene, rektor eller ordfører ville vektlegge det samme dersom man spør om skoleledelsens betydning og handlingsrom. Hvem som stiller spørsmålene og hvordan man spurte ville også ha betydning. Tanker og forventninger den som spør har på forhånd ville jo også være avgjørende for hvilke spørsmål som ble stilt, og hvordan spørsmålene i etterkant bli gitt mening. Som på andre

²⁷ Heggheim, R. (1998). Svein Tang Wa: Den elska trubaduren. *Dag og Tid*, nr. 21, fredag 22. mai 1998. Hentet 9. februar 2015 fra <http://old.dagogtid.no/arkiv/1998/21/000E20AF-70E903AC.html>

²⁸ Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

forskningsfelt må man derfor gjøre valg innledningsvis. Skal man rette oppmerksomheten mot forhold som relativt lett lar seg telle og måle som økonomi, læremidler, eksamensresultat, gjennomtrekk i lærergruppa og fravær, eller skal man prøve å få tak i hvorfor økonomien er god eller dårlig, hvorfor elevene har gode eller dårlige resultater på eksamen eller hvorfor det er stabilitet eller gjennomtrekk blant lærerne? Kanskje trenger man begge tilnærminger – kvantitativt for å fastslå omfanget av et fenomen og kvalitativt for å prøve å forstå hvorfor sammenlignbare skoler kan utvise store ulikheter f. eks. når det gjelder eksamensresultat eller omfanget av mobbing.

Allerede i en kvantitativ kartleggingsfase kan det ligge store utfordringer. Sannsynligvis oppfattes ikke språklige begrep som f. eks. «mobbing» likt av elever på ulike skoler. Noen skoler bruker av elevenes tid til oppgavedrill i ukene og månedene før nasjonale prøver i et slikt omfang at man kanskje kan si at «teach for test» preger deler av skoleåret. Man kan også spørre seg om det som måles f. eks. på nasjonal prøve i engelsk er det mest sentrale i engelskfaget. - Slik vil de fleste kvantitative data knyttet til skolens samfunnsmandat være befenget med en viss usikkerhet og ha utfordringer knyttet til selve målingene. De forhold som enklest lar seg måle og telle er selvsagt indikatorer som er knyttet til praktiske forhold som luftkvalitet, antall PC`er, antall kvadratmeter ute-/inneområde pr. elev osv. Stort sett vil det være enighet om at god luft, nok PC`er og god plass vil være positive bidrag med tanke på å sikre elevene god faglig og sosial utvikling. Likevel vil man finne skoler som ikke skårer høyt på disse fysiske rammefaktorene men som likevel har elever som trives og lærer. Som på de aller fleste områder som handler om mennesker - det er vanskelig å påvise causal-sammenhenger når det gjelder elevers trivsel og læring.

Enda større blir utfordringene dersom man skal forsøke å se hvilket bidrag *skoleledelsen* kan ha i forhold til samfunnsmandatet – elevenes faglige og sosiale utvikling. I alle fall på skoler med en viss størrelse er skoleledelsen i begrenset grad i direkte samhandling med elevene. Den effekt de da kan ha blir derfor mest indirekte. For det første kan de bidra gjennom de valg de gjør f. eks i sin økonomistyring, ved tilsettinger, hvordan de organiserer lærerkreftene, fordeler rom osv. For det andre vil skoleledelsen indirekte kunne påvirke elevene gjennom den innflytelse de har på lærerne. Robinson finner i sin metastudie at skoleledelsens evne til å «lede lærernes læring og utvikling» (s. 20) er det momentet som har størst påvirkning på elevenes læringsresultat. Hva dette i praksis vil si er heller ikke entydig. Å kartlegge hvordan skolen er organisert i lærerteam, hvor mye tid som brukes til individuell og felles planlegging og rutiner for samarbeid vil være interessant, men vil det gi det hele bildet? Har vi ikke alle

opplevd fellesmøter som var lite fruktbare, teammøter der man pratet om detaljer eller utenomfaglige ting, rutiner som ikke ble fulgt?

At systemer og rutiner eksisterer sikrer derfor ikke i seg selv kvalitet – man må også se på innholdet og kvaliteten i de møter, rutiner og systemer som offisielt eksisterer. Det hjelper derfor ikke å telle seil og tau, skal man seile må man vite at riggen tåler vind og at mannskapet kan og vil ta mulighetene til framdrift i bruk. Noen kvalitetsindikatorer vil man slik kunne kvantifisere som f. eks. observere om det er satt en dagsorden for et teammøte og om denne følges, men om dette er nyttig for deltagerne og om dette på sikt gir framdrift for elevenes læring er det vanskelig å vite. Uansett vil det ikke nødvendigvis være slik at det som oppleves nyttig av *noen* er nyttig for *alle* og kausalforklaringer skal man, som nevnt, være varsom med. Her kan kvalitative tilnærminger gi viktige bidrag til kunnskap og forståelse – hva gir mening for denne eller disse lærerne på denne skolen, hvilke mål er felles for lærerne på teamet eller skolen, hva er passende å gjøre i denne situasjonen. Som forsker vil man alltid ha med seg sine egne erfaringer, forestillinger og forventninger. Hva man velger å se på og hva man velger bort vil uttrykke noe om dette, uansett om man velger en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming. utfordringer blir da kanskje å være seg dette bevisst i størst mulig grad.

I en fenomenologisk forståelse vektlegges den mening menneskene legger i det de opplever, som Postholm påpeker.²⁹ Når jeg erkjenner at meningsskapingen er en sosial konstruksjon gir det meg også mulighet til økt bevissthet knyttet til hva som påvirker egen konstruksjon – hvilke erfaringer, personer eller teoretiske overbygninger preger meg når jeg f. eks. fester meg med *noen* utsagn i et intervju og løfter disse fram som viktige, mens *andre* utsagn lar jeg ligge? En slik vinkling setter tilsvarende fokus på personene som f. eks. blir intervjuet – hva gir mening for dem og hvorfor? Hva er et nyttig og fruktbart fellesmøte for rektor – og for lærerne? Blir rutiner rektor vektlegger som avgjørende for en god skole oppfattet som like avgjørende av lærerne? Er ledelsen og lærerne elevsentrert, eller velges satsingsområder ut fra hva som er trendy, hva som gir status eller hvor det er penger å hente? Kanskje det er delte meninger om hva som gagnar elevenes læring og trivsel?

Dersom man som forsker går inn i en skole og ønsker å intervjuere lærere og ledelse om ledelsens betydning, vil forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne ha betydning. Et tillitsforhold mellom forsker og deltakere vil her være avgjørende. Dette handler kanskje først

²⁹ Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget

og fremst om at forskeren er åpen på egne perspektiver, meninger og hva forskningens hensikt er, men også at deltagerne har tillit til den kompetanse forskeren innehar og de metoder som blir brukt. At undersøkelsen oppleves relevant og legitim vil derfor ha betydning for den enkeltes ønske og vilje til å bidra. Tillit til at data i ettertid blir bearbeidet ut fra de forutsetninger man er kjent med og at oppbevaring og publisering ivaretar personvernet må også være på plass. Dersom dette ikke er tilstede vil forskeren for det første ha problemer med å få samtykke til å gjennomføre sine undersøkelser. Dernest vil mistillit kunne fungere som et filter der viktig informasjon siles slik at det blir et fortegnert bilde av virkeligheten man sitter igjen med. I verste tilfelle kan man tenke seg at en undersøkelse direkte kan saboteres. – Likevel, selv der det eksisterer et tillitsforhold, må man ha forskningseffekten i minne. At en rektor eller en lærer vet at man skal intervjues og hva tema skal være, vil kunne øke bevisstheten på det aktuelle feltet. Dersom intervjuet skal handle om bruken av fellestid kan en *rektor* bli mer aktiv i forhold til fellesarenaene på skolen, mens en *lærer* kan bli mer kritisk vurderende.

Forskningsresultat er gyldige til nyere forskning nyanserer eller motsier dem. Metastudier som Hattie (2009) knyttet til synlig læring³⁰ og Robinson (op.cit.) knyttet til elevsentrert skoleledelse har stor gyldighet i dagens debatt. Men også i slike studier ligger metodiske utfordringer f. eks. vil et stort antall studier sannsynligvis bety at disse enkeltstudiene kan bygge på ulike premisser og operasjonaliseringer. Når resultatene så skal grupperes er det en risiko for at resultater som ikke er helt sammenlignbare kan havne i samme kategori. På den annen side er slike studier svært interessante ettersom de nettopp bygger på et stort antall undersøkelser. I en norsk sammenheng bør vi også ha med at f. eks. Robinson`s data i stor grad bygger på amerikanske undersøkelser. Kanskje ikke alle funn er direkte overførbare til Norge? Både samfunnsmodell, skolesystem og kultur er ulike – dette kan tenkes å påvirke ledelsens betydning og handlingsrom når det gjelder skolens samfunnsmandat.

Hvordan utvikle kunnskap om skoleledelse? Når jeg skal nærme meg dette feltet med forskerblick trenger jeg all den ballast de store internasjonale metastudiene kan gi meg. Kvantitative data i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som handler om f. eks. resultat på nasjonale prøver, elevundersøkelsen og frafall kan også være noen rundingsbøyer å navigere etter. Når man skal finne «den sjømannen som har lært seg å seila» må man kanskje

³⁰ Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge

også gå om bord og følge skuta over tid. Det vil være avgjørende at administrative systemer er på plass og fungerer, men hvem som har best framdrift og sikrest seiler mot målet avhenger av alle de små og store valg som gjøres underveis. Da må man snakke med dem som gjør valgene og se hvordan valgene omsettes i handlinger og hvilken framdrift dette gir.

Praksisutvikling, didaktisk design forskning og aksjonsforskning.

Fagutvikling, praksisutvikling og organisasjonsutvikling foregår i mange ulike settinger og med et mangfold av metoder; og kan samlet kalles for utviklingsarbeid. Her trekkes fram tre slike begreper, eller konsept, som drøftes med eksempler fra to praksisutviklingsprosjekt.

Et anerkjent konsept for utvikling i praksis er aksjonsforskning. Det handler om å utvikle praksisfeltet, sammen med dem det gjelder - og ha mulighet til å være fleksibel i tilnærminger og gjøre tilpasninger underveis. I aksjonsforskning er det strenge krav til systematikk og dokumentasjon, prosjektene skal være transparente. Aksjonsforskning bidrar til utvikling på en arbeidsplass, medvirkning og metalæring. To andre tilnærminger som kan brukes for å drive utviklingsarbeid er praksisutvikling (eng. Practice Development Research) og didaktisk design forskning (eng. Educational Design Research).

To utviklingsprosjekter

For å belyse og drøfte de ulike tilnærmingene vil jeg bruke eksempler fra to utviklingsprosjekter; ett om trykkskadeforebygging og ett om kompetansehevning i eldreomsorgen. I utgangspunktet hadde ingen av prosjektene en uttalt overordnet filosofi eller metodologi, men valg av metoder, dvs. arbeidsmåter og redskaper, var for det meste avklart i planleggingsfasen. Likevel var det åpning for fleksibilitet og tilpasninger underveis. Tenkningen til aksjonsforskning ligger mer eller mindre implisitt i begge. Utviklingsarbeid handler om systematikk og dokumentasjon av prosessen med å endre praksis. Her må en beskrive utgangspunktet, drivkreftene, konkrete tiltak, rollefordeling, datainnsamling og evaluering.

Praksisutvikling

Practice Development Research, her oversatt til praksisutvikling, er en modell for utviklingsarbeid som passer godt for sykepleie og helsetjenester. Det er mange bidragsyttere som henter kunnskapsgrunnlaget fra ulike retninger som personorientert omsorg, aksjonslæring og aktiv læring.

Selve utviklingsarbeidet skjer i praksis. Grunnleggerne av denne tilnærmingen har ingen tro på at det skjer endringer dersom en bare prøver å implementere ny kunnskap uten å ta hensyn til den spesifikke konteksten og kulturen. Selve endringen og læringen, både hos enkeltpersoner og i praksisfellesskapet, skjer ved hjelp av fasilitatorer (tilretteleggere). De bruker ulike kreative metoder for å utfordre deltakerne og tilrettelegge for reflektert og aktiv læring/endring. Selve grunnmuren for å få til endring og læring bygger på at praksisfellesskapet **har felles uttalt verdigrunnlag og visjon**; og ønsker endringer.

Det kan brukes ulike metoder i praksisutvikling. Kravet er at metodene må være forenlige med tenknings- og verdigrunnlaget i praksisutvikling. Uansett valg av metoder, må en huske at metoder i seg selv gir ingen læring og/eller endring.

Trykkskadeprosjekt

Dette prosjektet var et oppdrag fra oversykepleiergruppen på et sykehus. Bakgrunnen var udokumenterte påstander fra samarbeidspartnere om at sykehuset var «leverandør» av trykkskader. Hovedintensjon var bedre pasientomsorg; det vil si å unngå unødig lidelse på grunn av trykkskade, unngå unødvendige sykehusopphold og dermed også en økonomisk gevinst, samtidig skulle det utvikles kvalitetsindikatorer for sykepleietjenesten.

Prosjektet var organisert med styringsgruppe, prosjektgruppe, prosjektleder og ressurspersoner/arbeidsgrupper på post og avdelingsnivå. I den første fasen ble det brukt mye tid på informasjon på postnivå, for å skape eierskap hos sykepleierne/hjelpepleierne og motivere til aktiv deltakelse. Det var to ressurspersoner på hver post; avdelingssykepleier og en valgt person. Gjennomføringsfasen som varte i 18 mnd. inneholdt arbeidet med å lage system for registrering for trykkskaderisiko, gjennomføre fem prevalensundersøkelser, kompetansehevning av ressurspersoner, prosedyrer og ansvarfordeling for arbeidet i hele organisasjonen. I hele perioden var det arenaer for diskusjoner og innspill til endringer/forbedringer. Evalueringene bestod i å følge trykkskadeforekomst (prevalensundersøkelser) og kartlegge behovet for kompetanseutvikling (spørreskjema og dialog).

Hva er det i dette prosjektet som kan gjenkjennes fra kriteriene i konseptet 'praksisutvikling'? Jo, prosjektet hadde sin tyngde på mikronivå; altså der tjenestene ble utført. Det var her ressursene ble satt inn og erfaringene hentet. Opplæring, datasamling og jobbing med rutiner og forbedringsarbeid skjedde på sengepostnivå. Det var hjelpepleierne og sykepleierne som møtte pasientene som var hovedpersonene. Prosjektideen kom i utgangspunktet ikke fra dem, men arbeidet med «å selge» og forankre prosjektet og involvere sengepostene tidlig i prosessen, bidro til engasjement og eierskap.³¹

Ressurspersonene på sengepostene var gode rollemodeller for faglighet og faglig engasjement og fikk brukt sine kreative sider. Det er nok å gå for langt å kalle ressurspersonene for fasilitatorer ut fra tenkning innen praksisutviklings-konseptet. Fasilitator her har en spesialkompetanse i utviklingsarbeid, noe ressurspersonene i dette prosjektet ikke fikk. I opplæringen av ressurspersonene handlet det mye om fag og lite om endringsprosesser. Selv om aktørene sa at de hadde lært mye om prosjektarbeid, så er det ikke sannsynlig at de fikk nødvendig kompetanse i endringsarbeid. Punktet om at alle interessenter skal delta, var ikke ivaretatt. Her manglet både representanter for pasienter og eksterne samarbeidspartnere.

Ble tjenestene bedre? Data fra prevalensundersøkelsene viste tendenser til mindre trykkskader oppstått på sykehuset. Deltakerne selv var tydelige i sine evalueringer på at trykkskadeforebyggingen var blitt bedre. Det ble utarbeidet klare prosedyrer og arbeids- og funksjonsfordeling i hele organisasjonen, fra sjefssykepleier og ned på postplan.

Det å synliggjøre faget, sykepleie, og få egen kvalitetsindikator var både en samlende kraft og en viktig driver i arbeidet. Det ble ikke jobbet bevisst med å skape felles verdier og intensjoner. Trolig lå der en uuttalt forestilling om at alle i pleiegruppen hadde en felles forståelse av viktige verdier og holdninger. Det var i alle fall ikke tema i prosjektet.

Praksisutviklingskonseptet vektlegger støtte fra alle nivåer og det hadde dette prosjektet. Det var forankret i hele organisasjonen med direktøren som formell oppdragsgiver. Dette handler om å sikre støtte og ressurstilgang – og utarbeidelse av ansvarsfordeling i organisasjonen. Eksempelvis var tilgang til IKT-tjenestene av avgjørende betydning for å gjøre målinger, bearbeide disse og publisere dem i internavisa.

³¹ Om dette engasjementet kan kalles menneskelig blomstring (human flourishing), som er et uttrykk innenfor konseptet «Practice Development», er noe vanskelig å vurdere, da dette ikke er noe brukt begrep i Norge.

Didaktisk design forskning

Det engelske begrepet Educational Design Research er her oversatt til didaktisk design forskning. Dette er en tilnæringsmåte som passer for pedagogisk utviklingsarbeid. McKenny & Reeves sin definisjon³² sier også noe om selve måten å jobbe på, med gjentakende utprøving for både å løse kompliserte, praktiske problemstillinger og å generere ny kunnskap:

...a genre of research in which the iterative development of practical solutions to complex educational problems also provides the context for empirical investigations that yield theoretical understanding that can inform the work of others.

I denne tilnærmingen skjer forskningen som et samarbeid mellom forsker og praktiker i praksisfeltet. En har en problemstilling som beskrives, en innhenter kunnskap (litteraturreview) og skisserer løsninger. Videre gjør en intervensjonen, løsningen (designet) prøves ut og en ser på resultatet, både i forhold til undervisningssituasjoner, læringsutbyttene og hvordan dette virker inn på studentene. Det er i mellomrommet mellom designet og evalueringen at prototypene utvikles. Etter evalueringen gjøres så nye tilpasninger, som igjen prøves ut og evalueres. Gjentakende utprøving er et kjennetegn i didaktisk design forskning og det betyr at denne type forskning tar tid. I tillegg til gode praktiske løsninger skal forskningen også generere ny teori.

Forskningen kan brukes på ulike nivåer. Mikronivået er klasserommet/den lærende, mesonivå er skolen, institusjonen og makronivået er det som omhandler samfunnet/staten. Nivåene må jo henge sammen og balanseres, selv om hovedfokuset er på et utvalgt nivå.

Et prosjekt om kompetanseheving i eldreomsorgen

Kompetansehevningsprosjektet var en bestilling til en høyskole fra ledelsen i en mindre kommune. Kommunen selv definerte kompetansebehovet og etter noen forhandlingsrunder ble høyskolen og kommunene enige om en studieplan/avtale som inneholdt:

- Fire hovedtema; etikk/juss relatert til fagområdet, den friske eldre og det helsefremmende perspektivet, den syke eldre og demens.
- 10 studenter
- En undervisningsdag/mnd. i åtte mnd.

³² McKenny, S., Nieveen N. & J. van der Akker (2006), N. (2010). *An introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO the Netherlands Institute for Curriculum Development

- 2 veilednings-/refleksjonsmøter/mnd. i åtte mnd.
- All læringsaktivitet skulle skje i bestillers kommune
- 1 skriftlig arbeidskrav knyttet til hvert hovedtema (gruppearbeid)
- 80 % fremmøte for å gå opp til eksamen
- Skriftlig skoleeksamen
- 15 studiepoeng over to semestre

Kommunen hadde stor innflytelse på både innhold og rammer. Prosjektet var forankret hos de ansatte gjennom tillitsvalgtappartet og verneombudet. I selve gjennomføringsprosessen hadde også studentene innvirkning via deltagelse i studieprogramråd og direkte kontakt med prosjektleder og veileder. Endringene underveis var av mindre karakter, men likevel av stor betydning for dem det gjaldt. Vi evaluerte gjennom hele prosessen; tilbakemeldinger i planlagte møter; i undervisnings-/veiledningssituasjoner; spørreskjema midtveis og fokusgruppeintervju etter gjennomført prosjekt. Den skriftlige skoleeksamenen var i alle fall for studentene en viktig evaluering av egen kompetanse.

Oppdragsgiver ønsket at undervisningen skulle være praksisnær. De fire skriftlig arbeidskravene ble utformet slik at studentene tok utgangspunkt i pasienter/brukere de kjente fra arbeidssituasjonen. Dette prinsippet ble også brukt til skoleeksamen. Veiledningstimene skulle integrere praksis og teori, støtte prosessen med arbeidskravene og utgjøre selve «limet» mellom de ulike undervisningsformene.

Vi fant ikke forskning på lignende prosjekter. Studieprogrammet som ble utarbeidet kan sees på som en prototyp som kan testes ut på andre tilsvarende grupper. Slik kan høgsolen fremover tilpasse og utvikle konseptet dersom andre kommuner er interessert i å delta. Da kan det bli mulighet for flere utprøvinger, med gjentakende sløyfer slik McKenny, Nieveen & van der Akker beskriver.

Dette prosjektet kan sies å gjelde både mikro- og mesonivå. Studieprogrammet og gjennomføringen av undervisningen var for denne studentgruppen på 10 personer, altså mikronivå. Samtidig handler det også om mesonivået, institusjonsnivå – der skolen lager studieprogram på bestilling. Dette er en ny måte å tenke på, at det er praksis og ikke utdanningsinstitusjonen som definerer behov og lager rammer. Det er dette som er utviklingsdimensjonen i dette prosjektet.

Praksisutvikling og didaktisk design forskning sett i lys av aksjonsforskning

Både i praksisutvikling og didaktisk design forskning skjer selve utviklingen i praksis, sammen med aktørene der. I didaktisk design forskning er det praktikere (lærere) sammen med forskere som utvikler og utprøver prototypene i praksis, for det meste i klasserommet, selv om tilnærmingen kan brukes både på mikro-, meso- og makronivå. I praksisutvikling er det i møtet mellom pasient og helsearbeider, der tjenestene utøves og erfares – at endringen skal skje. Her er det fasilitatorer med endringskompetanse som er med for å tilrettelegge for at enkeltpersoner og praksisfelleskap kan lære/endre seg. Kultur og kontekst er viktige begreper her og endringene forutsetter jo forankring i hele organisasjonen.

Begge retningene har fellestrekk med aksjonsforskning da endringene utvikles i praksis sammen med dem det gjelder. Diskusjon om aksjonsforskning gir kunnskap som kan brukes i andre settinger, slik som forskere innen didaktisk design forskning forutsetter at deres forskning kan. Nå kan vel også aksjonsforskning generere ny kunnskap og aksjonsforskningsprosjekter kan tilpasses nye kontekster. Selv om det ikke er mulig med generalisering/overføring på grunnlag av et enkelttilfelle, så skal en ikke undervurdere «eksemplets makt».

Eikeland viser til to ulike retninger innen aksjonsforskning, intervensjonsforskning og praxisforskning. Her er praxis-forskning den mest interessante da den baserer seg på en form for kunnskap- og kompetanseutvikling som skjer **innenfra** praksisfelleskapet, det være seg faglige, organisatoriske eller kulturelle endringer i vid forstand. Selv om det meste som kaller seg aksjonsforskning, ikke er kvantitativt orientert, er aksjonsforskning noe mer og noe annet enn kvalitative forskningsmetoder som også i stor utstrekning baserer seg på at studieobjekter er «de andre». Dette er jo hva begge disse to tilnærmingene handler om.

Praxis-forskningen er en god tilnærming til praksisutvikling, spesielt i profesjonsfagene. Metodologene, de som er eksperter på metode, bruker selv øvelse, utprøving, diskusjon og dialog innen sitt felt som metoder og ikke observasjon, intervju og eksperiment. Altså et praksisfelleskap som minner om praxis-basert aksjonsforskning. Det gir stor legitimitet til praxis-basert aksjonsforskning at den fremstår som tvilling både til metodelærens metode og til filosofisk refleksjon. Dette bidrar til å legitimere forsøkene innen profesjonsfagene på å utvikle en praksisnær kunnskapsbase som er noe annet enn anvendelsen av tradisjonell forskning.

Både praksisutvikling og didaktisk design forskning kan jo tolkes som de hører til innunder aksjonsforskningsparaplyen. Det handler i stor grad om de samme fenomenene, der en den ene egner seg bedre for pedagogiske utfordringer og den andre er mer rettet med klinikk; som en pleiekultur er en del av.

Oppsummering

Dersom det skal skje utvikling må de som eier situasjonen være aktivt deltakende fra planleggingsfasen og i hele prosessen. Er det ikke eierskap og forpliktelse, ønske om endring i praksisfelleskapet, skjer det ingenting. Både innhold, mål og prosessen må være tilpasset kultur og kontekst. Videre er det nødvendig å bruke anerkjente metoder for utvikling, uansett om det er aksjonsforskning, didaktisk design forskning eller praksisutvikling.

Kvalitetsutvikling og nyskaping i kliniske studier

Hvordan kan kliniske studier gjøres bedre? Hva gir god læring? Hva betyr innovasjon og nyskaping i pedagogiske kontekster, er det begrep som hører hjemme her? Kan systematisk arbeid over tid for å skape nye læringsmåter og bedre læringsresultat kalles innovasjon? Nedenunder belyses kvalitetsutvikling i en videreutdanning i intensivsykepleie med refleksjon, simulering, veiledning og vurdering/tilbakemelding som parameter for nyskapende virksomhet, og med integrasjon mellom teoretisk og praktisk kunnskap for å gi bedre læring for studentene, for å bli gode profesjonsutøvere.

Hvordan kan vi legge til rette for at studenter i intensivsykepleie bygger opp innsikt og viten? Hvordan tilrettelegge for livslang læring i yrket? Hvordan utvikles kvalitet? Gjennom fire ulike utviklingsprosjekter vil jeg vise eksempler på interaktive utviklingsprosesser fra videreutdanning i intensivsykepleie.

Utvikling av kvalitet gjennom refleksjon

Vi har sett at studenter strever mer og mer med å klare å oppnå tilstrekkelig handlingskompetanse ved endt utdanning. Samtidig øker omfanget av lærestoffet og kompleksiteten i læresituasjonene for hvert kull. Handlingskompetanse innebærer at studentene skal kunne fungere selvstendig og opptre som funksjonsdyktige intensivsykepleiere.

Kontaktsykepleierne og praksisfeltet har etterspurt et tettere samarbeid og mer innsikt i hva som forventes av studentene, av dem og av praksisplassen. I klinisk praksis møter studentene dyktige fagsykepleiere, men få har lært seg gode refleksjonsverktøy og de er ikke eksperter på å veilede studenter. Intensivstudentene ønsker at kontaktsykepleierne i større grad hjelper dem

til å reflektere i praksis. Både studenter og kontaktsykepleiere ønsker opplæring og oppfølging.

I dette prosjektet hadde vi et ønske om å forbedre kvaliteten på praksisstudiene ved å øke fokuset på refleksjon over og i praksis. Vi ønsket å styrke både studentenes, kontaktsykepleiernes og faglærernes evne til å reflektere og å ha fokus på dette gjennom hele dagen i de kliniske studiene. Vi tok utgangspunkt i Schön sin bruk av begrepet refleksjon³³ og Gibb sin modell for refleksjon.³⁴ Vi hadde samlinger flere ganger i løpet av praksisperiodene som nye og viktige møtepunkt for å kunne øke eller utvikle kvalitet i studiet. Deltakernes opplevelser/erfaringer var viktige for å drive prosjektet framover. Derfor evaluerte de opplegget fortløpende, skriftlig og muntlig, under hver samling og når kullet var ferdig. Ut i fra kontaktsykepleiernes og studentenes tilbakemelding på hva de fikk til, hva som var utfordrende eller vanskelig og hva de eventuelt trengte ytterligere hjelp til i refleksjonsarbeidet videre og hvordan økt fokus på refleksjon påvirket deres læring, planla vi og reviderte framdriftsplanen etter hvilke ønsker og behov studenter og kontaktsykepleiere hadde. Deltakerne opplevde å kunne påvirke og «eie» prosjektet selv.

Men har så arbeidet ført til økt kvalitet? Kontaktsykepleiere og studenter rapporterer at de i større grad har sporet til refleksjon, har brukt Gibb sin modell og at den har vært nyttig for studentenes læring og faglige utvikling. Bruk av Gibb sin modell gjorde at refleksjonen ble systematisert og de fikk den «under huden» slik at den kunne brukes i forskjellige situasjoner. Trinnene i modellen kunne vektlegges etter hva studentene hadde vært med på. Studentene oppøvde en gjenkjenningsberedskap som kunne hjelpe dem i selve refleksjonen, og skape rom for videre og ny handling. Studentene reflekterte over både holdninger, teoretisk-, praktisk- og erfaringskunnskap i større grad enn tidligere. Samspillet mellom studenter, kontaktsykepleiere og lærere var preget av kunnskapsdeling og gjorde at de lærte i lag og av hverandre uavhengig av om det var formalisert refleksjon eller ikke. Men å vise at utvikling faktisk skjer eller at kvaliteten på kliniske studier faktisk blir høyere er ikke like lett å få frem. Tilbakemelding fra studenter og kontaktsykepleiere er subjektive. Kanskje en oppfølgingsstudie kunne vise om studentene reelt sett har fått økt handlingskompetanse etter endt utdanning?

³³ Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (2006) *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider*. 1. udgave, 3. opplag. Århus: Forlaget Klim

³⁴ Gibb, G. (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Utvikling av kvalitet gjennom simuleringstrening

Hvordan kan vi best forberede studentene på hva som møter dem i det virkelige liv som intensivsykepleiere? Et systematisk arbeid med simulering for læring er en annen måte å tilrettelegge for studenters faglige utvikling. Simulering passer godt når en skal integrere teoretisk og praktisk kunnskap og utvikle kompetanse for å bli gode, trygge og samarbeidende profesjonsutøvere. Hensiktsmessig planlegging og gjennomføring av simulering må til for å få godt læringsutbytte.

Vi utviklet praksisrelaterte case scenarier innen akuttmedisin hvor læringsmålene for hvert scenario var i tråd med læringsutbytte i studieprogram og emneplaner for videreutdanningen i intensivsykepleie. Vi deltok på fasilitatorkurs og prøvde ut simuleringsovelser som gav oss nyttige erfaringer.

Hvordan kan vi så finne nytteverdien av simuleringen? Hvordan kan informasjon om at simulering kan utvikle kvalitet hentes ut? Vi testet ut casene/scenariene med studenter fra forrige kull og valgte kvalitative spørsmål som studentene leverte inn etter hver simulering, med muntlig evaluering etterpå, hvor de selv valgte hva de ville dele med de andre. Ut fra disse evalueringene gjorde vi småjusteringer på et par av scenariene og selv ble vi oppmerksomme på viktigheten av god informasjon om alt fra caset, forventninger til studentene, tidsplan, læringsmål, roller, briefing om «dukkene» og alt utstyret rundt, spesielt det som var forskjellig fra det en møter hos en reell pasient, fasilitatorer, scenarioets innhold og overføringsverdi til praksis, og, sist men ikke minst, debriefingens betydning for læringsverdien ved simulering og hva studentene kan ta med seg videre i sin kliniske hverdag.

Etter utprøvingen gjennomførte vi den planlagte simuleringen. Hvordan kan vi så avdekke læringskvalitet gjennom simulering? Studentene besvarte kvalitative spørsmål etter hver simulering, med muntlig evaluering etterpå, hvor de delte sine erfaringer som en del av den interaktive læringsprosessen. I tillegg hadde vi gruppeintervju med studentene etter at alle simuleringene var ferdige. Her fikk vi mer utdypende og fyldigere beskrivelser enn av den skriftlige. Studentene beskriver blant annet hvor viktig simuleringstreningen var for dem slik: å få trene/lære i trygge omgivelser fører til pasientsikkerhet, mestringsfølelse, bedre kommunikasjon, jobber bedre som team, får reflektere. Simulering setter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger på prøve, noe som virkelig er viktig for pasientsikkerheten. Studentene poengterte debriefingens betydning for å avdekke læringskvalitet ved simulering og hva de kan ta med seg i sin kliniske hverdag.

Får denne framgangsmåten frem deltakerne sine forskjellige erfaringer? Tør de si det de mener til lærerne?

Utvikling av kvalitet gjennom veiledning

Det å fremme studentsentrert kompetansebygging er et annet viktig fokus for å bygge opp innsikt og viten, for dannelse inn i yrket som sykepleier og for livslang læring. Større grad av individualisering i veiledning er blitt prøvd ut i et «PRO-competence»-prosjekt³⁵.

Kontaktsykepleiere, studentansvarlig sykepleier og faglærer har hatt økt fokus på hver enkelt students læringsbehov og på hvilke måter studenter best lærer i kliniske studier. Hvordan kan vi så finne nytteverdi av økt fokus på hver enkelt students læringsbehov? Det er ikke godt å si, men samspillet undervegs mellom studenter, kontaktsykepleiere og lærere var preget av kunnskapsdeling og gjorde at alle lærte i lag og av hverandre undervegs i prosjektet.

Hva har så deltakelse i prosjektet betydd for studentenes læring og profesjonelle utvikling?

Mer tilstedeværelse og tilgjengelighet i praksis fra faglærer og ukentlige veiledningsmøter med refleksjon over og i praksis har vært av avgjørende betydning for at studentene selv i større grad får utforske det faglige innholdet, integrere teoretisk og praktisk kunnskap og oppdage eller se sin pasients ulike behov for sykepleie.

Studentene formulerer sine egne læringsbehov, og kontaktsykepleiere og lærer kunne da bedre hjelpe studentene ut fra deres individuelle behov. Studentene beskrev at de hadde hatt en brattere læringskurve og mer læring når de fikk hjelp og veiledning av medstudenter, kontaktsykepleier og lærer til å tydeliggjøre sine læringsbehov og hva de måtte jobbe med for å nå sine læringsmål.

Utvikling av kvalitet gjennom vurdering/tilbakemelding

Et systematisk arbeid med vurdering er en annen måte å tilrettelegge for studentenes læring og faglige utvikling. Vi har manglet et instrument for vurdering av studentenes kompetanse som synliggjør og bevisstgjør studentene hvor langt de har kommet og hva de må jobbe videre med for å komme på et høyere nivå med tanke på både kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Vi tok derfor i bruk vurderingsskjemaet AssCE (Assessment of Clinical Education) og anvendte det i midt- og sluttvurderingssamtalene med studentene.

³⁵ Som del av et Nordplus prosjekt

Prosjektet har hatt ulike faser med oversettelsesprosedyre, testing og implementering av skjemaet. Alle stegene har krevd et nært samarbeid og kunnskapsdeling mellom ulike aktører.³⁶

Er så AssCE-skjemaet et egnet instrument til å avdekke kvalitet i læring og/eller profesjonsutøving? Og i tilfelle hvorfor og hvordan? Hvordan kan vi hente ut informasjon om at kvalitet utvikles ved bruk av AssCE-skjemaet?

For å innhente deltakerne (intensivstudenter og deres kontaktskykepleiere) sine erfaringer med bruk av AssCE-skjemaet, valgte vi gruppeintervju, ett med studentene og ett med kontaktskykepleierne. Gruppeintervju som metode harmonerte med et handlingsorientert forskningssamarbeid og bidrog til læring ved refleksjoner over egen klinisk praksis og til ny innsikt, ny kunnskap som gav en dypere forståelse i fremtidig bruk av AssCE-skjemaet. Vi fikk fyldige beskrivelser av deltakernes oppfatninger av og erfaringer med bruk av skjemaet.

Erfaringene til studentene og kontaktskykepleierne tilsier at AssCE-skjemaet kan være et egnet instrument til å avdekke kvalitet i læring og profesjonsutøving hvis det blir brukt på en støttende måte for studentenes læring. Det fordrer at informasjonen om AssCE-skjema og forståelsen av bruken av det er velkjent både for student, kontaktskykepleier og lærer fra høyskolen.

Avslutning

Har så disse ulike prosjektene ført til kvalitetsutvikling og nyskaping i praksisstudier? Er metodene for å hente fram kunnskap om og vurdere hva som gir kvalitetsutvikling tilfredsstillende?

Disse fire prosjektene har hatt fokus på tilrettelegging for at studentene skal bygge opp innsikt og viten, tilretteleggelse for dannelse inn i yrket som intensivsykepleier og for livslang læring på forskjellige måter. Det krever et tett samarbeid mellom student, lærer, kontaktskykepleiere og praksisfelt. Nye ideer og verktøy skal nyttiggjøres og oppleves som nyttige. Prosjektene har vært drevet fram gjennom samforståelse og samhandling av mange likeverdige og **gjensidig avhengige** aktører (studenter, lærere, kontaktskykepleiere og praksisfelt) gjennom

³⁶ Norske høyskolelektorer med spesialutdannelse innen anesthesi-, intensiv- og operasjonssykepleie, intensivstudenter, intensivsykepleiere, en lektor i norsk språk, en svensk høyskolelektor i sykepleie som har bodd og arbeidet i Norge i mange år og en svensk professor, Anna Löfmark som laget originalversjonen på svensk

kommunikative prosesser preget av **kunnskapsdeling** knyttet både til eksisterende og ny kunnskap.

En ny idé eller oppfinnelse blir ikke til en innovasjon før den er kommet til praktisk anvendelse. Er dette da forskning eller utviklingsarbeid? Utvikling av ny kunnskap og nye metoder krever at en arbeider målretta, systematisk og sporbart, her møtes forskning og fagutvikling. Kanskje det kan komme ny kunnskap ut av ny bruk av eksisterende kunnskap, hvis en arbeider målrettet, systematisk og sporbart nok. I alle prosjektene har det vært relativt få deltakere som skulle dele sine erfaringer. De har fått forskjellige kvalitative spørsmål til de forskjellige prosjektene skriftlig med valgfri deling i gruppa etterpå og deltatt i gruppeintervju.

Hva er så kvalitet? Kvalitet blir ofte definert som det å ha gode bruksegenskaper og det å tilfredsstillende studentene sine behov. Kan vi da si at kvalitet er å oppnå formålet og samtidig gi noe ekstra? Har vi gitt studentene det de har behov for? Hva vi oppfatter som kvalitet er subjektivt betinget, men for at det skal bli kvalitet fordrer det samhandling mellom de ulike aktørene.

Vi innførte bruk av Gibb sin modell for refleksjon, den ble nyttiggjort og opplevdes nyttig, studentene økte sin refleksjon mer systematisk som igjen førte til mer kvalitet. Studentene fikk utbytte av tryggere kontaktsykepleiere. Studentene fikk hjelp til sporing til refleksjon, kontaktsykepleierne utfordret studentene i større grad, noe de syntes var nyttig for egen læring. Studentene og kontaktsykepleierne var i større grad samkjørte mot felles mål.

Simuleringstrening med praksisnære case var av avgjørende betydning for studentenes mestring og for pasientsikkerhet i møte med tilsvarende situasjoner i den kliniske hverdagen. Individuell hjelp og veiledning av medstudenter, kontaktsykepleier og lærer til å tydeliggjøre sine læringsbehov og hva de måtte jobbe med for å nå sine læringsmål, ble beskrevet som høyere kvalitet i kliniske studier og høyere grad av læring. Hvordan vi vurderer og gir tilbakemelding til studenter i klinisk praksis er avgjørende for hva de strekker seg mot videre. Vurdering for læring krever en god dialog mellom student, kontaktsykepleier og lærer. Vurderingsinstrumentet AssCE-skjema var et hjelpemiddel til å synliggjøre og bevisstgjøre studentene hvor langt de var kommet og hva de måtte jobbe videre med for å komme på et høyere nivå med tanke på både kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

Dette har vært utviklingsarbeid; en type anvendt forskning der hovedhensikten er å sikre et reelt praktisk forbedringsarbeid eller å skape en bedre videreutdanning til det beste for studentene i første omgang og pasienter og pårørende i neste omgang. Vi har gitt studenter og kontaktsykepleiere en viktig stemme inn i prosjektene, slik at deres synspunkter blir hørt og får konsekvenser for vurdering av hva som er «gode» og «bedre» metoder for læring i kliniske studier.

Fagutvikling innan eksistensiell/ åndeleg omsorg

Eksistensiell/åndeleg omsorg er ein viktig del av heilskapleg sjukepleie. Dette er eit område som ikkje er tilfredsstillande ivaretatt for alvorleg sjuke pasientar. Ei arbeidsgruppe, samansett av sentrale aktørar frå praksisfeltet tok initiativ til eit prosjekt med mål om kompetanseheving og tettare samarbeid mellom helseetaten og kyrkja i ein kommune. Dette fagutviklingsprosjektet om eksistensiell/åndeleg omsorg i kommunehelsetenesta er eit døme på eit eksperimentelt utviklingsarbeid, utprøvande og nyskapande i praksisfeltet, og kunnskapsbasert og systematisk.

Hovudmål i prosjektet «Ivaretagelse av eksistensiell/åndelig omsorg for alvorlig syke og døende i kommunehelsetjenesten» var å kvalitetssikre og integrere eksistensiell/åndeleg omsorg («spiritual care») i det tverrfaglege tilbodet til alvorleg sjuke pasientar i kommunehelsetenesta. For å ivareta ei best mogleg livsavslutning, er eit heilskapleg og godt tverrfagleg samarbeid grunnleggande. Dette krev koordinering, betre samhandling og informasjonsoverføring mellom tenestene slik «Samhandlingsreformen», «Morgendagens Omsorg» og «Nasjonalt handlingsprogram med retningslinjer innen palliasjon i kreftomsorgen»³⁷ understrekar.

Sentrale mål i prosjektet har vore å styrke helsepersonell og kyrkjeleg tilsette sin kompetanse, prøve ut eit kartleggingsverktøy og bl.a. sikre informasjonsoverføring mellom tenestene. Eit kompetansehevingsprogram er gjennomført, kartleggingsverktøyet HOPE utprøvd og tatt i bruk, og ulike former for system- og kvalitetssikringsarbeid er gjort.

³⁷Helsedirektoratet. (2013). Nasjonalt handlingsprogram med retningslinjer for palliasjon i kreftomsorgen. IS-21/01.

Amdam seier at utviklingsarbeid er endringsarbeid med klare mål der hensikta er å utvikle noko nytt utifrå eksisterande kunnskap.³⁸ Utvelging av kartleggingsverktøyet vart innleiingsvis gjort etter systematisk litteratursøk i forskingsbaserte databaser for å finne aktuelle internasjonale kartleggingsverktøy. Fleire kartleggingsverktøy som HOPE, SPIRIT og FICA vart undersøkt. Kriterier for utveljing var at verktøyet skulle ivareta dimensjonane i eksistensiell/åndeleg omsorg³⁹, mål i prosjektet og vere nøytrale i høve til «religiøse overveielser og forankring».

Prosjektgruppa, som representerte sentrale fagpersonar/aktørar frå praksisfeltet, valgte HOPE⁴⁰ til utprøving. HOPE-spørsmåla skal vere ei hjelp for personalet til å strukturere ein samtale med pasient/pårørande kring eksistensielle/åndelige spørsmål. I utprøvingsfasen vart desse samtalane gjennomførte av ressursjukepleiarar og diakon i prosjektgruppa. Evalueringa som vart gjort etter kvar samtale, la vekt på korleis tilsette erfarte pasient/pårørande si oppleving av samtalsituasjonen. Etter utprøvingsperioden gjennomførte prosjektgruppa ei felles evaluering. Erfaringane var positive, og det vart avgjort å implementere HOPE-spørsmåla vidare i prosjektet. HOPE vart då integrert i undervisninga til resten av personalet i aktivitet/omsorg og kyrkja. Dette understrekar systematikken i det eksperimentelle utviklingsarbeidet. Først systematiske litteratursøk og kritisk vurdering; deretter avgjerdsle-, utprøvings- og evalueringsprosessen av HOPE-spørsmåla og til slutt iverksetting til resten av praksisfeltet. Det å vere systematisk og dokumentere undervegs i prosessen, er kvalitetssikring av fagutviklingsprosjektet. Det at andre kan kontrollere kunnskaps- og metodegrunnlag er i følge Amdam sentralt i eksperimentelt fagleg utviklingsarbeid. Å ha forskingskunnskap om forskingsmetodar og –etikk, kvalitetssikrar gjennomføring og truverde til fagutviklingsprosjekt. Med å ta utgangspunkt i forskingsbasert kunnskap og anvende kunnskapen i praksis, blir forskingskunnskap og praktisk erfaring bundne saman i konteksten av noverande praksisfelt.

Frå prosjekt til ny praksis?

Å forankre ny praksiskunnskap frå eit prosjekt til nye rutinar, tenester og system i vidare praksis, kan vere ei utfordring. Med utgangspunkt i Practice Development (PD) vil eg

³⁸ Amdam, J. (2013). Utviklingsarbeid som ansvarsområde for høgskular og universitet. In G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (Eds.), *Ny praksis - ny kunnskap* (pp. 41-59). Oslo: ABM-media as.

³⁹ Dimensjonane er: 1. Eksistensielle verdiar og utfordringar, 2. Verdibaserte vurderingar og holdningar og religiøse overveielser og forankringar (Helsedirektoratet, 2013, s. 32f).

⁴⁰ HOPE – Questions - Anandarajah, G & Height, E. (2001). Spirituality and Medical Practice: Using the HOPE Questions as a Practical Tool for Spiritual Assessment. *American Family Physician*, 63; 81-9.

reflektere over dette. Manley, McCormack & Wilson definerer PD som ein kontinuerleg prosess og metode for systematisk praksisutvikling.⁴¹ Metoden har fokus på fag- og kvalitetsutvikling med tilrettelegging av effektive tenester og personsentrert omsorg⁴². Aktiv deltaking, samarbeid og læring, det å skape kulturendringar og bruke systematisk evaluering for å utvikle og forbetre helsetenesta, er grunnleggande prinsipp. PD har krav til dokumentasjon og systematikk i prosessen.

På bakgrunn av erfaringar frå tilsette undervegs i fagutviklingsprosjektet, var det viktig å tilpasse sjukepleiedokumentasjonssystemet «Profil» til dei tre dimensjonane innan eksistensiell/åndeleg omsorg i Nasjonalt handlingsprogram. Dette viser verdien av gjensidig endringsarbeid mellom teori og praksis. Funksjonsområda i Profil er no «Eksistensielle og verdibaserte forankringar» og «Religiøse overveielser og tilnærmingar».

Utviklingsarbeid og innovasjon omfattar interaktiv læring og komplekse sosiale prosessar. Rollene kan variere, men dei bygger på gjensidig tillit og samarbeidserfaring. Slike interaksjonar er bygde på kunnskapsdeling mellom eksisterande og ny kunnskap som justering av sjukepleiedokumentasjonssystemet PROFIL og utprøving av HOPE-spørsmåla viser. Kartleggingsmetoden HOPE er no forankra i kvalitetssystemet innan «Aktivitet og omsorg» som ein integrert del av den heilskaplege kartlegginga innan palliasjon. Dette sikrar iverksetting i vidare drift, og handlar om aktiv medverknad, læring og endring i eit praksisfellesskap.

PD er karakterisert med bruk av ulike læringsteoriar i forskingsprosessen. Grunngevinga er at intensjonen ikkje berre er å skape ny kunnskap, men å sjå på forskingsprosessen som ein læringsprosess for dei involverte, som Titchen, Dewing, & Manley hevdar.⁴³ Dei viser til Somekh som seier at kunnskapsbygging utan aktiv deltaking frå praksisfeltet berre kan bli delvis kunnskap. Å utvikle kunnskap i praksis skjer ved refleksjon og kritisk dialog med andre og kunnskapsdeling i praksisfellesskapet, hevdar Sanders, Odell, & Webster.⁴⁴ Fagutviklingsprosjektet har involvert tilsette og har bidratt til aktiv læring.

⁴¹ Manley, K., McCormack, B., & Wilson, V. (2008). Introduction. In K. Manley, B. McCormack & V. Wilson (Eds.), *International practice development in nursing and healthcare* (1st ed., pp. 1-16) Blackwell Publishing Ltd.

⁴² Nyare definisjon av PD vektlegg personsentrert omsorg (McCormack et al., 2010) som ei praksistilnærming gjennom å skape helsefremjande relasjonar mellom omsorgsgjevarar, pasientar og andre sentrale personar m.v. sitert i McCormack, Manley & Titchen: *Practice Development in Nursing and Healthcare* (2013, s.9).

⁴³ Titchen, A., Dewing, J., & Manley, K. (2013). Getting going with facilitation skills in practice development
. In B. McCormack, K. Manley & A. Titchen (Eds.), *Practice development in nursing and healthcare* (pp. 109-129). Oxford: Wiley- Blackwell.

⁴⁴ Sanders, K., Odell, J., & Webster, J. (2013). Learning to be a practice developer . In B. McCormack, K. Manley & A. Titchen (Eds.), *Practice development in nursing and healthcare* (pp. 18-44). Oxford: Wiley- Blackwell.

Ved start av prosjektet og i evalueringsfasen vart det gjennomført fokusgrupper, for å få fram korleis tilsette reflekterte kring eksistensiell/åndeleg omsorg, korleis dei tok ivare denne omsorga og deira behov for kompetanseheving. Innspela vart brukt i utforming av kompetansehevingsprogrammet. Det å innhente kunnskap og involvere sentrale aktørar i praksisfeltet, skapar aktiv medverknad i prosessen. Dette forankrar avgjerder og bidrar til at prosjektet lettare får legitimitet i gjennomføringa. Det å reflektere, kritisk vurdere og drøfte over erfaringar i og omkring praksis, kan i seg sjølv bidra til gjensidig kunnskapsutvikling. Dette handlar om «aktiv deltaking, samarbeid og læring», og gjev tiltaka i prosjektet betre grobottn for vidareutvikling og forankring i drift etter prosjektslutt. Dette er eksperimentelt utviklingsarbeid som knyter kunnskap frå forskning og praktisk erfaring saman til å utvikle betre tenester, slik Amdam seier det. Validitet er eit forskingsmål om funna i undersøkinga er til å stole på som t.d. utval i fokusgruppa. Utvalet i fokusgruppa representerte alle tenestoområder som var rørde ved i prosjektet, og kan difor vere eit representativt utval. Forskingsprosessen siktar mot å vere systematisk og «open» slik at andre kan etterprøve funna (reliabilitet). Bevissthet om forskningsetiske perspektiv har gjennomsyra utviklingsarbeidet. Fagutviklingsprosjektet er detaljert beskrive og dokumentert i sluttrapporten.

Oppsummering og vegen vidare...

«Ivaretaking av eksistensiell/ åndeleg omsorg for alvorleg sjuke og døyande pasientar og deira pårørnde i kommunehelsetenesta» har hatt som mål om å kvalitetssikre ivaretaking av omsorga gjennom kompetanseheving hjå tilsette. Dette er personsentrert omsorg samstundes som det rører ved omsorgskultur og -kontekst. For å tilfredstille vilkår i definisjon til utviklingsarbeid, må det vere eit systematisk arbeid som skapar endring i praksis.

Endringa kan ha form som kvalitetsforbetring av tenester, system eller produkt. Evaluering av fagutviklingsprosjektet viser endringar prosjektet har skapt. Fagutviklingsprosjektet har skapt ny kunnskapsforståing gjennom iverksetting av forskning då arbeidet har skapt ny kunnskap hjå enkelte tilsette, i praksisfellesskapet og kvalitetssikringssystemet. Fagpersonar uttrykker auka bevissthet og mot i samtalar med pasientar om eksistensielle/åndeleg spørsmål. Utprøvinga har hatt form som eksperimentering. Eit utviklingsarbeid skal bidra til endring. Utviklingsprosessen kan vere eit samfunnseksperiment der ein gjennom utprøving og samarbeid mellom aktørane kan forme ny kunnskap og praksis. Utviklingsprosessen skal og prøve ut tiltak og vurdere om dette er betre enn dagens praksis.

Persontreterte tenester er sentralt i eksistensiell/åndeleg omsorg. Praksis og praktisk handling er kontekstavhengig, og praktikaren må lære å utvise skjønn. Kwart møte er unikt, og gjennom erfaring og kritisk refleksjon skapar dette ny forståing og kunnskap.

Målformuleringar er tydeleg konkretiserte, og framdriftsplanen har vore jamleg evaluert i høve til målet. Prosjektet har tydeleg struktur, og dokumentasjon og revisjonar er gjort undervegs. Fagutviklingsprosjektet er forankra i leiinga, og fagtilsette i organisasjonen har aktivt medverka på fleire avgjerdsle nivå. Kompetanseutvikling, både på individ og systemnivå, har vore prioritert. Fagutviklingsprosjektet kan ha overføringsverdi til andre praksistypar, og gje innspel til revisjon av Nasjonalt handlingsprogram for palliasjon innen kreftomsorgen. Dette karakteriserer element i ein lærande organisasjon. På den måten har fagutviklingsprosjektet bidratt til god kunnskapsutvikling som kjem pasientar og pårørande til gode både på individ og systemnivå.

Kunnskapen i prosjektet har bidratt til nye undervisningsopplegg innan eksistensiell/åndeleg omsorg i sjukepleiarutdanninga. Dette handlar om verdien av «ringar i vatn», og viser korleis eit fagutviklingsprosjekt, i samarbeid med ein høgskule, kan bidra til eit gjensidig fagleg utviklingsarbeid. Desse kompetansebyggande tiltaka kan påverke samfunnsutviklinga på sikt. Fagutviklingsprosjektet har mål om å betre tenester og praksis for å ivareta eksistensiell/åndeleg omsorg for alvorleg sjuke og døyande pasientar og deira pårørande i kommunehelsetenesta. Personalet sin kompetanse og mot til å møte i desse pasientmøta er avgjerande. Gjennom systematisk arbeid i fagutviklingsprosjektet er teori og praksis bundne saman. Dette har bidratt til nyskaping i praksis og er eit døme på eksperimentelt utviklingsarbeid.

Simulering som læringsaktivitet

Simulering blir brukt som læringsaktivitet i sykepleierutdanningen. Her beskrives innføring av simulering som et systematisk gjennomført utviklingsarbeid; først hva simulering er og hvordan det fungerer, og deretter refleksjoner over den metodiske tilnærmingen ved evaluering av dette pedagogiske utviklingsarbeidet.

Utgangspunktet for utviklingsarbeid er at noe trenger endring, utbedring eller utvikling. Førstehjelpsundervisningen i bachelorutdanningen i sykepleie var et slikt «noe». Til tross for at Rammeplanen⁴⁵ ikke sier noe om førstehjelp, har de fleste sykepleierutdanninger førstehjelp i programmet. Ved sykepleierutdanningen i Haugesund har studentene lært førstehjelp og hjertelungeredning. En ekstern aktør ble lenge innleid for undervisning og gjennomføring av øvelser med fokus på blødninger, brudd, fall-skader, høyhastighets traumer osv. Spørsmålet vi etter hvert stilte oss var om det er andre utfordringer enn de «høg-dramatiske ute i feltet» som studentene oftere kommer til å møte og som krever innøving av ferdigheter. Endringer i både sykdomsbilder og levetid tilsier at studentene trenger akuttmedisinske ferdigheter i økende grad, ikke minst fordi de møter skrøpelige og behandlingstrengende pasienter med sammensatte og kompliserte sykdomsbilder overalt i helsevesenet. Dermed startet utviklingsarbeidet.

Simulering

Kort fortalt handler simulering om å etterligne. Det innebærer å lage eller «konstruere» situasjoner som er så praksislike som mulig. Situasjonene kan bli nokså identiske med det studentene møter i praksisfeltet når en tar i bruk pasientsimulatorer. Har en annet behandlingsutstyr i tillegg øker likheten. Situasjonene som konstrueres gir mulighet for å øve

⁴⁵ Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008

på ulike ferdigheter, alt fra de rent praktiske knyttet til prosedyrer, til kommunikasjon, samarbeid og problemløsning. I simulerings-litteraturen karakteriseres slike «konstruerte» situasjoner eller scenarioer for «fullskalasimulering».

En oversiktsartikkel fra tidsrommet 1999 – 2009 der effekten av fullskalasimulering ble vurdert, konkluderer med at denne form for simulering gir økt kunnskap, bedre ferdigheter, øker evnen til kritisk tenkning og til å identifisere endringer i pasientsituasjonen.⁴⁶ I tillegg bidrar den til økt tilfredshet i forhold til selve læringsmetoden.

Planlagt endring

Med rotfeste både i rammeplanen for sykepleierutdanningen og forskning, ble simulering satt i gang som et systematisk utviklingsarbeid.

Utstyr

De første simuleringsdukkene vi kjøpte inn, hadde en rekke funksjoner som kunne fjernstyres. Dukkene gav mulighet for å måle BT og puls, de hadde ulike lyder (brekning, tungpust, og «stønn» som indikerte smerte). De kunne også si «ja» og «nei». Teknikken tillot kun fjernstyring fra samme rom hvor simuleringen foregikk. En ny generasjon simuleringsdukke (SimMan) kom fort på markedet, og vi fikk midler til å kjøpe to av disse. Disse gav langt flere muligheter for simulering, ikke minst var de forbedret ved å ha talefunksjon og de kunne få intravenøs behandling. Dukken så også mer naturtro ut. Dukkene kunne fjernstyres fra tilstøtende rom, noe som hadde innvirkning på selve gjennomføringen av scenarioene. Studentene opplevde det mer «befriende» når lærer ikke var til stede i rommet.

Dukkene er avanserte computere som kan kjøres både manuelt og etter forhåndsprogrammerte scenarioer. De registrerer en rekke av de forventede observasjoner. Aktuelle spørsmål, tiltak osv., kan suppleres evalueringen. Dermed kan en få en helt korrekt tidsangivelse av både når og hva studentene gjør under scenarioet.

Ulempen ved avansert utstyr, er at det fort kan oppstå tekniske problemer. Det var ikke fritt for at vi opplevde det i startfasen. En gruppe lærere deltok i opplæringen av dukkene. Betydningen av å bruke dem «jevnt og trutt» var innlysende. Dersom vi skulle opprettholde

⁴⁶ Lapkin, S., Levett-Jones, T., Bellchambers, H. & Fernandez, R. (2010). Effectiveness of Patient Simulation Manikins Teaching Clinical Reasoning Skills to Undergraduate Nursing Students: A Systematic Review. *Clinical Simulation in Nursing*, 6(6), e207-e222. doi:10.1016/j.ecns.2010.05.005.

vår kompetanse, måtte simulering benyttes som læringsmetode oftere enn ved akuttmedisinsk simulering for 3.års-studentene slik utgangspunktet var.

Vi ble anbefalt at studentene ikke burde ha tilgang til å øve med de avanserte dukkene på egenhånd. Det kan lett oppfattes som en kontrovers når en holder fram simulering som en god læringsaktivitet. Løsningen har blitt «simulerings-Ipader» som fungerer som en form for eksperthjelp når studentene øver alene. Disse sim-Ipadene kan kobles mot de enklere simuleringsdukkene.

Scenarioene

Vi gjorde en god del søk for å finne relevante scenarioer eller pasientcase som ivaretok den ønskede integreringen av fagområder. Det finnes en del case tilgjengelig på internett, mot betaling. Disse er i stor grad utarbeidet i USA, og langt de fleste er tilpasset amerikanske forhold. Etter å ha prøvd ut et par av dem, innså vi at å lage scenarioer selv og kjøre dem manuelt, var bedre. Det gav oss mulighet for å tilpasse scenarioene etter hvor studentene var i utdanningsløpet og også i forhold til gruppenes prestasjoner. Pasientcasene inneholdt både historiske og aktuelle data knyttet til sykehistorie, pasientens legemidler, samt blodprøvesvar i de tilfellene det var aktuelt.

Etter hvert som simuleringsaktiviteten har økt, har vi utviklet scenarioer for både akuttmedisinske tilstander, og «vanlige» situasjoner studentene møter i avdelingene. Dette dreier seg blant annet om mottak av pasient med kognitiv svikt, informasjon til pasient med nyoperert stomi og feber postoperativt.

Samarbeid med praksisfeltet har vært av stor betydning. Sykepleiere og leger har gitt kommentarer, korrigerer utkast og «godkjent» de endelige versjonene. I et tverrfaglig simuleringsprosjekt som involverer sykepleie- og medisinerstudenter, har det vært felles ansvar å lage scenarioer som både gir faglige utfordringer, men også fokuserer på samarbeid og kommunikasjon mellom aktørene.

Forberedelse til simuleringen

Forberedelsen omfatter både den umiddelbare før selve simulering, og den litt mer langsiktige ved at studentene skal vite noe om hva de møter en tid på forhånd.

Simulering var like nytt for studentene som det var for oss lærere i starten. Dukkene var nye, å måle BT og puls var teknisk sett litt utfordrende. Vi erfarte at selve simuleringssettingen

med både gjennomgang av dukker og annet utstyr, var viktig. Studentene måtte få tid til å kjenne på dukkene, hvordan pulsen kjentes, hvordan de ulike lydene lød, og hva som både var mulig og ikke mulig å utføre. Ikke minst var det nytt for studentene å få utføre medikamentell behandling med alle de forhåndsregler det innebærer. I simuleringslitteratur fikk vi også bekreftet at forberedelsesfasene til simulering var særdeles viktig.⁴⁷

For studentene kan scenarioene være både utfordrende og skremmende, fordi de kan inneholde elementer som studentene ikke har erfaring med. Studentene er spredt på ulike avdelinger inne samme praksisområde, og erfaringsgrunnlaget deres avspeiler det som er typisk innen hver avdelings-spesialitet. Vi startet med å la studentene få scenarioene på forhånd. Forberedelsene varierte. Noen leste gjennom scenarioet, andre diskuterte litt med resten av gruppen og noen gikk i sykepleielaboratoriet og øvde. Etter hvert syntes vi å se at en «intensiv» forberedelse også kunne forkludre gjennomføringen fordi forløpet ikke ble helt slik studentene hadde sett det for seg. Det førte til at vi gikk bort fra å sende ut case på forhånd ved noen av øvelsene. Vi anså det viktigere at studentene fikk kjennskap til hva som skulle være læringsutbytte ved simuleringene.

Vi har hele tiden vektlagt at scenarioene skal være gjenkjennbare for studentene, om ikke fra praksis, så fra teori. Vi har holdt fast på at mindre erfarne studenter får en del informasjon på forhånd, da vi mener å se at de er mer avhengige av at situasjonene er tydelige og forståelige.

Grupper og gjennomføring

Studentene har simulert både i grupper og alene. Vi har mest erfaring med grupper, der to eller tre studenter har vært sammen om å løse pasientcase. Det har vært grupper bestående av kun sykepleiestudenter og det har vært grupper bestående av sykepleiestudent og medisinstudent. Når vi har satt sammen gruppene med sykepleiestudenter, har vi tilstrebet at de har et visst kjennskap til hverandre, enten ved at de har praksis ved samme avdeling, eller er i samme veiledningsgruppe. Det gjør et evt. forarbeid til simuleringen enklere, roller kan avklares og de finner gjerne mer støtte i hverandre underveis i simuleringen. Studentene i de tverrfaglige gruppene har i liten grad kjennskap til hverandre. Det viser seg at de har lite med hverandre å gjøre til tross for at de kan treffe på hverandre i praksis. Dermed har de også lite kjennskap til hverandres oppgaver og kompetanse.

⁴⁷ Dieckmann, P. (2009). *Using simulations for education, training and research*. Lengerich: Pabst.

Studenter som har simulert enkeltvis har simulert i forhold til vanlige pasientsituasjoner som de i stor grad kan løse alene.

Gruppene observerer hverandres simulering. I noen tilfeller har en gruppe observert og en vært i aksjon. I andre tilfeller har fire grupper observert. Det rulleres hele tiden slik at alle gruppene får ha begge «posisjoner». De som observerer sitter litt tilbaketrasket fra der selve simuleringen foregår. En interessant tilbakemelding er at studentene synes å lære like mye av å observere som å simulere.

Læringsutbytte

Vi definerte ikke hva som skulle være læringsutbytte i de første rundene med akuttmedisinsk simulering. Studentene hadde kunnet forberede seg til scenarioene og skulle gjøre observasjoner, utøve sykepleie og administrere forordnet behandling ut fra hva situasjonene krevde. Deres «prestasjon» gav både dem selv og oss lærere en pekepinn på de ferdighetene og kunnskapen som de viste i simuleringen. Til tross for at simuleringen lett kunne oppfattes som en form for vurdering, gav studenten positiv tilbakemelding og ønsket flere øvelser.

Læringsutbyttebeskrivelser fra læreplan i praksis ble deretter tatt inn i simuleringsøvelsene. Praksisplanen er nokså omfangsrik når det gjelder læringsutbytte, og det viste også igjen i forberedelsesnotatet som studentene fikk. Etter å ha deltatt på både simuleringskonferanser og fasciliteringskurs, er vi nå blitt mer konkrete på hva vi ønsker skal være fokus i simuleringen.

Debriefing /læring

Debriefingen er etter hvert blitt den viktigste fasen i simuleringsøvelsen. Det er lett for at studentene trekker fram hva de ikke gjorde rett og hva de burde hatt gjort. Debriefing med et slikt utgangspunkt blir i beste fall en «fasit» på scenarioet. Faren for at en del studenter vil gå fra øvelsen med en følelse av å ha mislykkes, er relativ stor. Kursing i såkalt fascilitering har gjort oss i stand til å hjelpe studentene med å flytte fokus. I debriefingen vektlegges refleksjon over det en har gjort og læringsmålene. Studentene får reflektere over sin håndtering av situasjonene. Både det som gikk bra og det som var mindre bra vies oppmerksomhet. Studentene oppmuntres til å identifisere både sine styrker og svakheter. Begge deler er av stor betydning for læring. Ikke minst er selvtillit og tro på egen mestring viktig.

Når læringssituasjonen har stor likhet med de situasjonene vi skal eller bruke det vi har lært, er sannsynligheten større for at studentene tar med seg det de selv definerer at de har lært. Debriefingen avsluttes derfor med spørsmål om hva studentene kan gjøre bruk av videre.

Evaluering

Så langt har simuleringsaktivitetene i sykepleielaboratoriet vært evaluert ved hjelp av spørreskjema med svaralternativer. I den akuttmedisinske øvelsen har vi hatt opp til 75 studenter, og da ble spørreskjema ansett som et viktig evalueringsverktøy for å få et bilde av hvordan studentene opplevde å simulere og hvorvidt de gjennomførte observasjoner, tiltak og behandling slik som «forventet». Spørreskjema regnes for å være både effektivt og tidsbesparende for den som skal besvare det. Der er også enklere å bearbeide videre, i og med at svaralternativer sikrer at svarene som avgis er på samme presisjonsnivå.

Evaluering er gjort etter hver gjennomgang. Behandlingen av dataene har derimot ikke vært systematisk, med et hederlig unntak. Gjennomlesing av svarene har gitt et «inntrykk» av studentenes opplevelse og om hva de har lært. Etter fjorårets akuttmedisinske øvelse ble dataanalyse-programmet SPSS tatt i bruk. Det gav oss en del aha-opplevelser ikke minst i forhold til spørsmålsstillingen i evalueringen.

Å lage gode evalueringsspørsmål er utfordrende. Vi ser at noen av spørsmålene vi stilte var nokså ledende: « Har du fått økt innsikt i og kunnskap om hvordan akutte situasjoner kan håndteres?». En annen fallgrube var at vi faktisk spurte etter to ting i ett og samme spørsmål, og ikke tok høyde for det i svaralternativet. Da vi benyttet oss av SPSS, så vi fort at det ligger større krav til presisjon i både spørsmål og svaralternativer og ikke minst til selve spørsmålsstillingen for å kunne se en mulig sammenheng mellom ulike spørsmål.

Alle simuleringsøvelsene som er blitt gjennomført i sykepleielaboratoriet siden vi startet, er blitt evaluert. Fokuset har endret seg litt etter hvert. Det har vært rettet mot selve gjennomføringen for å få vite noe om hvordan studentene har evaluert både sin egen og gruppens gjennomføring av scenarioet, og det har vært rettet mot det skisserte læringsutbyttet. I tillegg har vi også hatt fokus på simuleringsøvelser som en læreprosess, og bedt studentene gi en vurdering av sitt eget læringsutbytte.

Hva lærer studentene? Hvordan klarer de å anvende det de lærer? Hvilke spørsmål en stiller og hva en ser etter, stiller krav til hvordan en operasjonaliserer begrepene. Med tanke på læringsutbytte knyttet til ulike former for kompetanse, må en altså tenke nøye gjennom hvilke

indikatorer som kan være representative for begrepene. I det videre arbeidet vil det være interessant om vi også kan få vite noe om utbyttet av simuleringen på lengre sikt. Foreløpig har vi bare muntlige tilbakemeldinger fra studenter og praksisfelt om at de opplever at simuleringen har en overføringsverdi, og at de drar nytte av det de lærte. Vi bør overveie å kombinere spørreskjema med intervju av studenter for å få en dypere innsikt i spørsmål knyttet til læring.

Pedagogisk inspirasjon

Utviklingsarbeidet har så langt handlet om å planlegge, utforme og gjennomføre et pedagogisk opplegg som har til hensikt å bidra til en sterkere integrering av fagområdene sykepleiestudiet henter kunnskap fra. Simulering setter søkelyset på behovet for at studentene må bygge opp en kunnskapsbase og samtidig utvikle evne til å forstå hva som er relevant i ulike pasientsituasjoner.

Å planlegge, utforme og gjennomføre læringsaktiviteter slik vi har gjort, har noen elementer i seg som jeg finner igjen i pedagogisk/didaktisk design forskning. Designbegrepet dreier seg om planlegging av pedagogisk virksomhet. Utgangspunkt er en erkjennelse av komplekse pedagogiske problemer, og defineres deretter, slik Plomp uttrykker det:

«complex problems in educational practice, which aims to advancing our knowledge about [...] interventions and the processes of designing and developing them».⁴⁸

Det som karakteriserer design research er at det innbefatter flere ledd. Kort fortalt handler det om i første fase å gjøre en analyse av problem /behov og finne fram til aktuell litteratur som kan være et teoretisk rammeverk videre. Neste fase består av en rekke «gjentakelser», som hver utgjør et lite «mini-prosjekt» med påfølgende evaluering for å forbedre intervensjonen. Formativ evaluering foregår i alle faser av didaktisk design og vil ha ulike funksjoner. Evalueringen må tilpasses de ulike fasene og de ulike elementer og gjentakelser av sådanne som f.eks fase to består av. Den siste fasen vil utgjøres av en summativ evaluering for å se hvorvidt utfallet av intervensjonen oppfyller målsettingen.

Kompleksiteten som ligger bak vårt utviklingsarbeid handler om det nevnte integreringsbehovet av fagområdene sykepleiestudiet henter kunnskap fra. I tillegg handler

⁴⁸ Plomp, T. (2010) Educational design research: an Introduction | T. Plomp & N. Nieveen *An Introduction to Educational design research*. Enschede: Axis Media-ontwerpers

det også om forhold i de praktiske studiene der både spesialiserte avdelinger og mangel på tid til veiledning ofte er begrensede faktorer for studentenes læring. Det samme gjelder tid til refleksjonen over læring.

Arbeidsmetoden med litteraturgjennomgang og gjentatte repetisjoner med evaluering, har likhetstrekk med design research. Evalueringene vi har foretatt hittil har nok ikke hatt tilstrekkelig vitenskapelig forankring til at vi kan si noe sikkert om utfallet.

Intervensjoner som skal løse de komplekse problemene er sentralt i didaktisk design forskning. «Løsningen» vil være den pedagogiske /didaktiske intervensjonen (opplegget, programmet, prosessen, eller produktet) som er skapt som respons på det aktuelle problemet. Vi anser ikke simulering som den eneste løsning for å øke studentenes læring. Praksisfeltet blir av mange studenter framhevet som det beste stedet for å lære sykepleie. En trenger å framskaffe mer kunnskap om hvordan simulering kan bidra til å øke læringsutbyttet, hva som fungerer bra og hva som fungerer mindre bra.

Ettersom simuleringsaktivitetene fortsatt er i støpeformen, tror jeg det er mulig å trekke vekslers på kunnskap om didaktisk /pedagogisk design forskning. I simuleringsprosjektet må vi sørge for enda mer systematikk i alle fasene, ikke minst når det gjelder evaluering og bruk av ulike forskningsmetoder, både kvalitative og kvantitative.

Palliasjon - et nytt fagområde innen sykepleierutdanning

Med overskriften å utvikle et nytt fagområde i en utdanning ønsker jeg å rette søkelyset på hva som kjennetegner utviklingsarbeid i høyere utdanning. Gjennom bruk av eksempel fra eget utviklingsarbeid med etablering av videreutdanning i palliasjon ved Høgskolen Stord/Haugesund, søkes svar på hva som skal til for at det å utvikle en utdanning blir mer enn timeplanlegging. Hvilke metodiske tilnærminger brukes, hvilke prosesser inngår, hva skapes av nytt? Og hvordan kan utviklingsarbeidet bli overførbart og relevant for andre.

Utviklingsarbeid som sjanger

Å drive utviklingsarbeid handler i den akademiske verden ofte om nye prosesser mer enn å utvikle nye produkter. Der forskningens mål er teoriutvikling har utviklingsarbeid til hensikt å anvende forskningen for å utvikle ny kunnskap i praksis gjennom for eksempel nye læringsmåter, nye studietilbud eller ny kompetanse. Amdam tar utgangspunkt i Frascati – manualen til OECD fra 2002 når han skriver at utviklingsarbeid er en systematisk virksomhet som knytter seg til kunnskap fra forskning og praktisk erfaring.⁴⁹ Den retter seg mot det å fremstille nye eller vesentlig forbedrede materialer, produkter eller innretninger, eller å innføre nye eller vesentlig forbedrede prosesser, systemer eller tjenester. Videre sier han at utviklingsarbeid er intendert endringsarbeid som vil si at en har et mål for endringsarbeidet, og at en benytter både forsknings- basert og allmenn kunnskap i arbeidet med å nå målet.

⁴⁹ Amdam, J. (2013). Utviklingsarbeid som ansvarsområde for høgskular og universitet i Bjørke, G., Jarning, H. og Eikeland, O. (red), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media as

Denne kombinasjonen av anvendelse av forskning og praktisk erfaring skjer ofte i situasjonsbestemte kontekster og innebærer kollektive prosesser. Hovedaktørene i alt utviklingsarbeid er FOU miljø, offentlig virksomhet, næringsliv og sivil samfunn, ofte beskrevet som kunnskapstriangelet der samspill mellom utdanning, forskning og innovasjon i praksisfeltet står sentralt.

Det metodiske i et utviklingsprosjekt innebærer mer enn tradisjonell datainnsamling og dataanalyse. Strategi, fremgangsmåte, plan og prosess er begreper som viser at det til sammen er mange elementer som utgjør metoden i et prosjekt. Selv om et fagutviklingsprosjekt ikke har til hensikt å utvikle ny kunnskap på samme måte som forskning, kan det med fordel ha samme grad av systematikk. Prosjektet må bruke eksisterende kunnskap på en kreativ og etterrettelig måte, slik at en kan stole på konklusjoner og anbefalinger om det skal ha en overføringsverdi for andre, sier Bjørk & Solhaug.⁵⁰

Videreutdanning i palliasjon – eksempel på et utviklingsprosjekt

Hva skal til for at etablering av nye utdanningstilbud ved en høgskole eller universitet blir noe mer enn timeplanlegging? Hvilken metodisk tilnærming ligger i planleggingsarbeidet? Å utvikle et nytt utdanningstilbud faller ikke helt innfor rammen av kjente metodiske tilnærminger. Aksjonsforskning, didaktisk design forskning og practice development tar mer utgangspunkt i utfordringer praksisfeltet står i, og forskeren går sammen med utøverne i praksis om å utvikle løsninger i en reflekterende prosess som gjentas over tid. I dette essayet brukes arbeidet med å utvikle en videreutdanning i palliasjon som et eksempel på hvordan en kan tenke om metodisk tilnærming til utviklingsarbeid.

Videreutdanningen i palliasjon ved Høgskolen Stord/Haugesund er et delemne innen videreutdanningen i Eldre, helse og samfunn i avdeling Helsefag. Utdanningen ble første gang gjennomført høsten 2012 med 7.5 studiepoeng, og økte til 15 studiepoeng høsten 2014. Palliasjon vil si lindrende behandling for alvorlig syke og døende. Fagfeltet kjennetegnes av kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å kunne lindre fysiske smerter og plagsomme symptomer, samt skape psykisk, sosial og eksistensiell trygghet i forhold til overgang til døden for pasient og pårørende. Studiet er tverrfaglig og åpent for eksterne søkere som ikke går på videreutdanningen. Modellen med å tilby palliasjonsutdanning som et delemne inn i en

⁵⁰ Bjørk, I.T. & Solhaug, M. (2008). *Fagutvikling og forskning i klinisk sykepleie*. Oslo: Akribe.

annen utdanning er så vidt vi vet ikke prøvd ut andre steder i Norge. Det kan dermed tenkes at prosjektet er av interesse for andre høgskoler.

Utviklingsprosjektets legitimering, mål og hensikt

Hvis en ser på prosessen bak prosjektet i lys av kvalitativ tenkning trenger et hvert prosjekt en legitimering, hva er utgangspunktet for prosjektet - hva ønsker en å oppnå?

Bakgrunnen for at HSH kan legitimere ønske om å tilby fagområdet palliasjon i videreutdanningen i eldre, helse og samfunn er for å imøtekomme utviklingen i praksis der fagfeltet palliasjon har vært i stor utvikling de siste 10–15 årene. Internasjonalt er palliasjon satt på dagsordenen av WHO, og i Europa legger EAPC (European Association for palliative care) sentrale føringer for fagfeltet. I Norge har tematikken blitt løftet frem av ulike politiske utredninger i nært samarbeid med fagmiljøet. Samtlige dokumenter vektlegger kunnskap og kompetanse. Kompetanse av denne art utvikles over tid i kombinasjon mellom teori og erfaring. I følge Universitets- og Høgskoleloven § 1.3 a skal utdanningsprosessen baseres på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og bygge på den nyeste kunnskapen.⁵¹ Lovverk og retningslinjer er rammer som legges, og kan ses på som en deduktiv tilnærming til prosjektet med liten grad av medvirkning fra den enkelte utøver.

Prosjektet har og en induktiv tilnærming da videreutdanning i palliasjon har vært etterspurt fra praksisfeltet. Det er et økende fokus på pasienter som trenger lindrende behandling da befolkningen stadig blir eldre, og vi lever lenger med våre lidelser. Behovet for økt kompetanse er stort, noe som og kan vises ved et søkerantall opp mot 60 studenter til studieprogrammet. De involverte i prosjektet har vært bevisst på ledelsesforankring i HSH og til ledere i praksis gjennom for eksempel studieprogramråd der lederne er delaktige. NOU 2011:11 *Innovasjon i omsorg* (2011) peker på at en effektiv strategi for kunnskapsutvikling i omsorgstjenestene må ha som mål å styrke arenaer for samhandling mellom produsenter og brukere av kunnskap. Praksisfeltet og brukerrepresentant ble derfor invitert inn til et dialogmøte for å få synpunkt på hva de mener utdanningen bør vektlegge.

Hensikt med prosjektet er å produsere studenter som kan bli gode fagutviklere eller endringsagenter på egen arbeidsplass. Skal dette oppnås må utdanningen ha fokus og retning

⁵¹ Universitets- og høyskoleloven. (2005). LOV 2005-04-01 nr 15: Lov om universiteter og høyskoler.

som er i samsvar med de behov praksis ser, være i tråd med sammenlignbare utdanninger og retningslinjer for fagfeltet.

Prosjektets strategi, plan og prosess

Metoden i utviklingsprosjekter har som nevnt og elementer som strategi, plan og prosess. I beskrivelsen av eget utviklingsarbeid velger jeg å se disse elementene i lys av tre områder som Healeys et.al (sitert i Amdam 2013 s 47) beskriver som sentrale i alt utviklingsarbeid nemlig kunnskapskvalitet, relasjonskvalitet og mobiliseringsevne.

For å starte med kunnskapskvalitet trenger alle prosjekt et vitenskapsteoretisk ståsted da dette får konsekvenser for innhold og etter hvert tolkning av data. Kunnskapsgrunnet i palliativ omsorg bygger på faktakunnskap, praktisk håndverk og skjønnsutøvelse, eller sagt med Aristoteles på episteme, techne og fronesis. Skjønnsutøvelsen i faget er sentral og har en hermeneutisk tilnærming som preges av tolkning, klokskap, overveielser samt kreativitet som kan være en formidlende instans mellom de ulike kunnskapsformene.

I planleggingen av utdanningstilbudet har det vært viktig å se på hvilken kunnskap som er tilgjengelig. Hva er den etablerte kunnskapen, hvor ligger forskningsfronten, hva skal formidles i forelesningssalen, og hvordan skal kunnskap vurderes. Her har evaluering fra den tidligere gjennomførte utdanningen, samarbeid med fagpersoner og vurdering av andre studiesteders fagplaner vært nyttig. En må også ta hensyn til erfaringer, tradisjoner i fagfeltet, praktisk og taus kunnskap. Videre er det sentralt at læringsmetodene tar hensyn til at studentene bygger kunnskapen på sin praktiske erfaring, i det ligger en ressurs til at de kan være aktive bidragsytere til kunnskapsutvikling i studiehverdagen. Skal utviklingsarbeidet bidra til ny praksis vil det og bli viktig å få kjennskap til hvordan kunnskapen blir forstått, brukt og integrert i praksis gjennom å evaluere utdanningstilbudet.

Prosjektets planlegging og iverksettingsfasen kan en kalle en intervensjonsmetode der undervisningstema, undervisningsmetoder, vurdering osv er de tiltakene som settes i verk. Når Healeys et al (sitert i Amdam 2013) trekker inn relasjonskvalitet som viktig i utviklingsarbeid handler det i denne sammenheng om aktører, arena, strukturer, relasjoner og nettverk. Nåsituasjon i det omtalte utviklingsprosjektet er at utdanningen er ønsket fra praksis. Fagfeltet kjennetegnes av tverrfaglig samarbeid for å oppnå god kvalitet på tjenesten som utøves, derfor er det sentralt at utdanningen åpner opp for andre enn studenter med

sykepleiefaglig bakgrunn. Pensum og forelesninger speiler dette ved å involvere aktuelle faggrupper som fysioterapeut, lege, prest og sosionom.

Hvis en ser på utdanningstilbudet i et samfunnsperspektiv kan en si at selv om omsorg for de alvorlig syke og døende alltid har vært en del av sykepleieres hverdag, preges dagens helsevesen av målet om helbredelse. Vi lever i et samfunn der lidelse og død ofte er fjernt fra hverdagen, så og for mange sykepleiere. Dette er med på å legitimere behovet for utdanningen.

Palliasjon som eget fagfelt er relativt nytt. Ildsjeler fra fagmiljøet har vært viktige tennsatser for fagutvikling. De har vært oppsøkende initiativtakere som har stimulert andre aktører, deriblant HSH til gjensidig samarbeidet. Kompetansesenteret i lindrende behandling i Helseregion Vest har med sitt kompetansenettverk for ressurspsykepleiere vært en sentral bidragsyter. Skal HSH bli en troverdig aktør må vi være kjent med hva som rører seg i fagfeltet i praksis. Ønsket er at høgskole og praksisfelt får en kollektiv handlingskapasitet for endringsarbeid i praksis.

Dette leder meg over på prosjektets mobiliseringsevne. Hva forventes å få ut av prosjektet? Det hjelper lite med kunnskap og relasjoner dersom de ikke blir satt i en sammenheng og brukt systematisk for å møte utfordringer og muligheter (Amdam 2013). Det blir i prosjektet derfor viktig å utvikle en studieplan og undervisningsopplegg som egner seg for deling, og at prosjektet evalueres slik at en får frem hvilke erfaringer de involverte sitter igjen med. På den måten kan en jobbe videre med å forbedre utdanningen, bygge fagnettverk, hospitere, og hente inspirasjon til nye tiltak.

I arbeid med utviklingsprosjekt finnes det og noen fallgruver å være oppmerksom på. Den største er gjerne iveren etter gjennomføring, det at selve aksjonen – gjøringen tar overhånd. Faren blir da at det målrettede systematiske arbeidet, dokumentasjonen og den nødvendige distanserte refleksjonen kommer i bakgrunn. Andre utfordringer kan være at involverte personer har mangel på tid, mangel på engasjement og faglig forståelse. Personlige relasjoner - det å få medarbeidere til å samarbeide til prosjektets beste krever både en nærhet til arbeidet, men og en nødvendig distanse til prosjektet slik at et kritisk blikk kan opprettholdes.

Avslutningsvis må prosjektet se på spredningsmuligheter gjennom kritisk refleksjon av alle fasene i prosjektet gjennom validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Med validitet menes å stille spørsmål ved kunnskapens gyldighet. Er den metoden vi har brukt og de funnene vi gjør

og gjeldende for andre, og evt under hvilke betingelser? Er prosjektet reliabelt i den forstand at andre kan finne de samme fenomen og funn som vi gjør, og har funnene relevans for andre slik at de kan generaliseres? Selv om målet først og fremst er å utvikle en god utdanning i egen institusjon, ville det og vært bra å kunne videreformidlet anbefalinger til andre utdanningsinstitusjoner.

Avsluttende betraktninger

Jeg innledet med å stille spørsmål ved hva som kjennetegner den metodiske tilnærmingen i utviklingsarbeid, og hva som skal til for at det skal være relevant for andre.

I essayet trekkes det frem at kunnskapskvaliteten i et utviklingsarbeid på samme måte som forskning må bygge på et vitenskapsteoretisk ståsted, eksisterende forskning og fagkunnskap. Systematikken med hensikt, plan, prosess og mål er sentral. I tillegg inkluderer utviklingsarbeid erfaring fra praksis der relasjonskvalitet i samarbeid med de involverte partene er av betydning.

En sier gjerne at idealet i forskning er distansert refleksjon, systematikk og dokumentasjon for å finne svar på spørsmål. Jeg vil fremheve at for at utviklingsarbeid skal bli en anerkjent metode for å skape endring og ny kunnskap i praksis kreves et bevisst forhold til teoretisk forankring, systematisk arbeid i alle faser av prosjektet og troverdig evaluering og dokumentering. Spesielt systematikken i arbeidet, det at andre skal kunne følge prosessen i ettertid står sentralt slik at utviklingsarbeidet blir noe mer enn å gjøre endring av eksisterende tilbud. På den måten kan prosjektets mobiliseringsevne, relevans og faglige forankring bli til å stole på slik at konklusjoner og anbefalinger kan ha en overføringsverdi for andre.



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

Denne essaysamlinga spring ut frå dei arbeida som deltakarar ved kurs i metodetilnærmingar for førstelektorkandidatar ved Høgskolen Stord/Haugesund vårsemesteret 2014.

Samlinga gir eit innblikk i ulike metodiske utfordringar i arbeid med forskings- og utviklingsarbeid. Dei fleste eksempla handlar om pedagogisk utviklingsarbeid. Førstelektorstillinga har undervisning som si primæroppgåve. Utvikling, endring og fornying er knytt til det pedagogiske arbeidet eller til formidling av yrkeskompetanse.

Alle bidragsytarane er tilsette ved Høgskolen Stord/Haugesund, og kjem frå alle dei tre avdelingane høgskolen har. Innholdsmessig viser samlinga stor breidde:

Frå lærarutdanning finn vi eit essay om skoleutvikling i praksis, ei læringstilnærming der lærarstudentar blir (ut)forskande i høve til sin eigen praksis og eit essay om kunnskap om skoleleiing.

Frå organisasjons- og administrativ utdanning finn vi ein case-studie om metodisk tilnærming innan studiar i organisasjon og leiing.

Innan helsefag har vi fleire perspektiv inne, både ei meir overordna drøfting av tilhøvet mellom forskning og utvikling, samanstilling mellom praksisutvikling, didaktisk design forskning og aksjonsforskning, vidare essay som handlar om eksempel på praksisutvikling og kvalitetsutvikling både i yrkesfeltet og i praktiske studiar, utvikling av nye fagområder i sjukepleierutdanninga og innføring av simulering som læringsaktivitet.