

Anne Lyberg og Betty-Ann Solvoll

**PEKH - PEDAGOGISK
KOMPETANSHEVINGSPROGRAM**

Pekefinger eller retningsviser
mot førstelektorkompetanse

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2005

Rapport 3 / 2005

Rapport 3 / 2005 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / Anne Lyberg og Betty-Ann Solvoll

ISBN: 82-7860-138-0

FORORD

Avdeling for helsefag har initiert et kompetansehevingsprogram for det vitenskaplige personalet i avdelingen. Gjør din plikt- krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning (St. meld. nr 27, 2000- 01) er gjennomført på norske universitet og høyskoler. Kravene har med reformen økt betraktelig, for å kunne utdanne bachelorkandidater i sykepleie, anslås at 20 % av fagmiljøet bør ha førstestillingskompetanse. Dette satte vår avdeling innfor en kraftig utfordring fordi antall lærer med denne kompetanse ikke når opp til foreskrivet nivå. Mot denne bakgrunn ble det besluttet å opprette et førstelektorprosjekt ved avdelingen. Prosjektet, Pedagogisk kompetanseheving (PeKH), som vi valgte å kalle programmet, ble etablert våren 2003. Hensikten med denne rapporten er å gjøre rede for programmet og diskutere erfaringene etter gjennomføring av tre semestre.

I PeKH- prosjektet ble flere metoder anvendt. Den totale modellen bestod av fire trinn, kartlegging av kompetanse, teoritilfang, prosjektbeskrivelse, skriving av artikler og publikasjoner for så til sist at den enkelte deltaker skrev sin førstelektorsøknad.

PeKH- prosjektet har skapt erkjennelse i kollegiet om førstelektorkvalifisering som mulighet for noen og en nødvendighet for avdelingen. Deltakerne i prosjektet har et tydeligere bilde av hvordan en førstelektorsøknad kan utformes, og de har et klarere bilde av egen kompetanse og hva som kreves for opprykk. For at den enkelte skal lykkes, så kreves det også eget arbeid og evne til å disponere sin tid målrettet. For å oppnå ambisjonen om opprykk til førstelektor, så må en, i en periode, tåle å velge bort noen av alle tilbud som kommer ansatte i en høyskole til del. At tiden ikke strekker til, utfordrer oss på å finne måter å ta nye grep om tiden, å ”ta tiden i eie”. Å inngå i små forpliktene arbeidsfellesskap sammen med kollegaer, kan være gode måter å realisere egen kompetanseheving på, selv om vi står i en travel undervisningsvirksomhet. Den kollektive fellesskapsfølelsen kan dyrkes til motivasjon, engasjement og direkte kritisk faglig gjensidig støtte.

Når prosjektet nå videreføres vil det bygge på erfaringene så langt. Det innebærer at antallet deltakere vil bli begrenset og at det legges opp til enda sterkere grad av forpliktelse. Classfronter vil bli brukt i større grad. Et mulig nytt grep videre er at vi i kompetansehevingsprogrammet vektlegger utforskende undervisningspraksis. Ulike redskaper og undervisningsopplegg, brukt i utdanningen, gjøres til gjenstand for felles analyser som senere dokumenteres av den enkelte lærer. Dokumentasjonene kan være med i søknader om førstelektorkompetanse.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 BAKGRUNN	1
2.0 BESKRIVELSE AV KOMPETANSEHEVINGSPROGRAMMET – PEKH-PROSJEKTET	2
3.0 NÅR LÆRERE SKAL LÆRE OM Å LÆRE OG Å ARBEIDE MED EGEN KOMPETANSEHEVING	5
3.1 FOKUS PÅ FORM I GJENNOMFØRINGEN AV TRINN 2	5
3.2 FOKUS PÅ FORM I GJENNOMFØRING AV TRINN 3	6
3.3 FOKUS PÅ ERFARINGER OG INNHOLD	7
3.3.1 <i>Smakebiter fra kolleganes arbeider</i>	8
3.4 EVALUERING AV TRINN 2	10
3.5 EVALUERING TRINN 3	14
4.0 REFLEKSJONER I FORHOLD TIL SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	15
5.0 DISKUSJONER.....	21
LITTERATUR.....	25

1.0 Bakgrunn

Gjør din plikt- Krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning (St. meld. nr. 27, 2000-01) er gjennomført på norske universitet og høyskoler. Kvalitet skal være det overordnede kjennetegn ved kunnskapssystemet. Det stilles kvalitetskrav, både til undervisning, til tettere oppfølging av studentene og til forskning. Kravene til fagmiljøene øker betraktelig. Institusjonenes inntektsgrunnlag baseres i større grad på de ansattes publiserte vitenskapelige arbeider. For å utdanne bachelorkandidater anslås det at 20 % av fagmiljøet bør ha førstestillingskompetanse, enten oppnådd etter avlagt doktorgradseksamen eller ved opprykk til førstelektor (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning, NOKUT, 2003). Førstelektorstillinger ble første gang nevnt i offentlige dokumenter 1988 (NOU 1988:28) og senere 1990 (St. meld. nr. 40). Stillingen beskrives som en undervisningsstilling i høgre utdanning. Lærere, særlig i profesjonsutdanninger, er ofte opptatt av undervisning og undervisningsorganisering, og orienterer seg mot faglig utvikling innen yrkesfeltene. Forsknings- og utviklingsarbeider ut fra slike interesser, danner grunnlag for opprykk. I tillegg kan dokumentasjon av en videreutvikling av pedagogiske kvalifikasjoner være en styrke i søknaden. De faglige kravene for opprykk til førstelektor skal tilsvare en normert arbeidstid på 3 år. Søknaden vurderes av en kommisjon, bestående av 3 personer hvorav en med professorkompetanse (Reglement for opprykk til stilling som førstelektor, 1995).

Sykepleie er en ung akademisk disiplin. Norges første professorat i sykepleie ble opprettet i Bergen i 1979. Universitetene i Oslo og Tromsø fulgte etter. Det ble mulig med fordypning i sykepleie på hovedfags- og doktorgradsnivå. Kompetanseheving opp til hovedfagsnivå pågikk som mest intensivt blant sykepleielærere på 1990- tallet fordi det i 1995 ble lovfestet at lærere ved høyskoler og universitet skulle som minstekrav ha denne akademiske bakgrunn. Norske doktorgradsavhandlinger innen sykepleie har vært få fram til år 2000. I dag er antallet økende.

Høyskoler som utdanner sykepleiere har mange ansatte lærere som i voksen alder har erfart at deres utdanning ikke er tilstrekkelig. De har blitt utfordret på å kvalifisere seg opp til hovedfagsnivå og mange har gjort det i løpet av de siste 10 år. Flere gjennomførte denne kompetansehevingen samtidig som de var virksomme i sine stillinger og hadde familieforpliktelser.

Høyskolen i Vestfold, Avdeling for helsefag har lang tradisjon med å utdanne sykepleiere. Avdelingen har flere videreutdanninger og er i ferd med å etablere en masterutdanning i helsefremmende og forebyggende arbeid. Kvalitetsreformen(2000-01) satte vår avdeling overfor en kraftig utfordring. Antallet lærere med førstekompetanse når ikke opp til foreskrevet nivå. Flere er i gang med doktorgradsarbeid. De befinner seg ulikt langt i sine studier, men en disputerte nylig og en forventes å fullføre i 2005. Like fullt er det behov for å satse på kompetanseheving for flere. Mulighetene ligger i førstelektorordningen. Det var relativt liten erfaring og kultur for å arbeide systematisk med kompetanseheving fram til førstelektor i vår avdeling. Vi hadde en forestilling om at det skulle være en hjelp og stimulans at vi samlet gruppen, la til rette for møteplasser og dermed ikke overlot framdriften til den enkelte lærer. Mot denne bakgrunn ble det besluttet å opprette en «førstelektorskole» ved avdelingen, og prosjektet «Pedagogisk kompetanseheving» (PeKH), som vi valgte å kalle kompetansehevingsprogrammet, ble etablert våren 2003 (vedlegg 1 og 2, kursplan og prosjektbeskrivelse).

2.0 Beskrivelse av kompetansehevingsprogrammet – PeKH-prosjektet

PeKH- prosjektet ble ledet av Avdelingens daværende FoU- koordinator og en stipendiat med eget avhandlingsarbeid basert på sosiokulturell læringsteori. Slik kan prosjektet betegnes som kollegastøttet.

I PeKH- prosjektet ble flere metoder anvendt. Den totale modellen kan betraktes i fire trinn.

TRINN 1 Kartlegging av personalets kompetanse – tilbud til hele staben som ble gjennomført høsten 2002.

Dekan FoU-koordinator	intervju av lærere kartlegging av CV	fagprofil dokumentasjoner etter hovedfag estimering av gjenstående arbeid til 1.lektorsøkning
--------------------------	---	--

TRINN 2 Felles «opplesning» i pedagogisk litteratur – 18 faste deltakere. Gjennomført våren 2003.

	Jan	Feb	Mars	April	Mai	Juni
Nettbaserte diskusjoner	X	x	x	x	x	
Dags-seminar (PeKH-dag)	x	x	x	x	x	
Regionalt seminar						x
Prosjekt-beskrivelse på artikkel						x

TRINN 3 Artikkel – skriving – 15 deltakere 2003- 2004.

	Aug. – Sept.	Okt. – Nov	Des. –Jan.	Feb. - Mars	April - Mai	Juni – Aug.
Personlig skriveprosess	X	x	x	x	X	x
Artikkelgranskning i stor gruppe og seminar	X	x x	x	x	x x	x
Artikkelgranskning i liten gruppe	X		x			
Ferdig artikkel						x

TRINN 4 Førstelektorsøknad. 3 deltakere har påbegynt søknadsskriving

Trinn 1- Kartlegging av dokumentert individuell kompetanse

Trinn 1 kartla læreres dokumenterte individuelle kompetanse. Avdelingens FoU- utvalg (dekan, studieleder og FoU- koordinator) foretok kartleggingen ved individuelle samtaler. Det viste seg at mange av lærerne hadde tydelige faglige profiler, dokumentert med ulike FoU- arbeider. Noen ble vurdert til å være nære å kunne skrive søknad om opprykk til førstelektor. Men de fleste manglet dokumentasjon på en videreutvikling av pedagogiske kvalifikasjoner, etter hovedfagseksamen. Ettersom pedagogiske kompetanse er sentralt i førstelektorkriteriene ble dette fagområdet utgangspunkt for det neste trinnet i prosjektet.

Trinn 2- Pedagogisk kompetanseutvikling

Denne fasen omfattet det å lese, diskutere og arbeide med pedagogisk kunnskap. Nyere teori om sosiokulturell læring var ”pensum”. Deretter inngikk å skrive en prosjektbeskrivelse for en artikkel der gjennomgått teori kunne bidra til å belyse den enkeltes problemstilling. Interessen for deltakelse gikk utover potensielle førstelektorsøkere. Derfor gikk invitasjonen om deltakelse ut til alle i staben. Det ble lagt vekt på at Trinn 1 og 2 skulle være åpne for alle og det ble stimulert til deltakelse og innsyn. Trinn 2 var en halvårlig sekvens som besto av fire virksomheter på våren 2003.

Nettbaserte diskusjoner En uke hver måned ble definert som nettuker, der på angitt pedagogisk pensumteori ble diskutert. Tidsmessig var disse forlagt i forkant av seminarene. Møteplassen var på Classfronter. Det var på forhånd bestemt hvilke av deltakerne som skulle starte diskusjonene.

Seminarer Det ble avholdt 5 heldagsseminarer. Aktivitetene gikk dels på å diskutere litteraturen nærmere gjennom å søke å forstå og argumentere i forhold til egen didaktisk virksomhet. Videre besto seminarene av miniforesninger og oppklaringer omkring det sosiokulturelle læringsperspektivet. Hvert enkelt seminar hadde avsatt tid til å i felleskap se på mulige problemstillinger for en artikkel knyttet til læringsperspektivet. Dette for å sette i gang prosessen med en prosjektbeskrivelse for overgang til Trinn 3. Skrivetrening og ulike sjangere av vitenskaplig publisering ble også fokusert på seminarene.

Regionalt nettverkseminar Avdelingen er tilknyttet et regionalt FoU- nettverk av helsefagutdanninger. På forsommeren ble regionens FoU- interesserte invitert til nettverkseminar der en av forfatterne til pensumlitteraturen, professor Roger Säljö holdt foredrag over på forhånd innsendte spørsmål og opponerte på innkomne prosjekter fra PeKH- deltakerne (vedlegg 3, invitasjon og program).

Prosjektbeskrivelse på artikkel Prosjektbeskrivelsen kunne ha ulike vinklinger, som kritikk av det sosiokulturelle læringsperspektivet, perspektivets forenlighet med egen didaktisk virksomhet, perspektivets inspirasjon/kilde til kollegadiskurs eller metodisk vinkling. Prosjektbeskrivelse ble levert av 15 lærere som ønsket å fortsette i PeKH- prosjektet til Trinn 3. For disse lærere ble det søkt om og bevilget, fra Høgskolens styre, 150 timers Fou- tid til den enkelte. Fra høsten 2004 ble ytterligere FoU- tid tilsvarende 50 timer bevilget fra Styret.

Trinn 3- Artikkelskriveprosess

Trinn 3 startet høsten 2003 og fortsatte fram til høsten 2004. I perioden ble det avholdt totalt åtte felles seminarer. Disse var fortsatt kollegabasert og ble ledet av prosjektlederne. Som felles teoretisk grunnlag konsentrerte vi oss på dette trinn om vitenskapsteori og metode. Wennerbergs (2000) bok, Socialkonstruktivisme. Posisjoner, problemer og perspektiver var

del av ”pensumlitteraturen”. Praktiske øvelser med analyse av utskrift av intervjuer ble gjennomført i fellesskap. Hoveddelen av tiden på seminarene ble brukt til å på forhånd lese hverandres utkast til artikkel for så i fellesskap forsøke ”løfte” utkastet nærmere publiseringsprodukt. Deltakerne var også delt inn i skrivegrupper der det var tenkt at de skulle møtes mellom seminarene for ytterligere å hjelpe og støtte hverandre i skriveprosessen. Disse gruppene kunne hvis de ønsket få veiledning av prosjektlederne på sine arbeider. Av de 15 lærerne som gikk inn på Trinn 3, så er 1 lærer ute i permisjon og 2 deltakere har sluttet i prosjektet. 5 lærere har publisert en eller flere artikler. De har også alle nye artikler eller rapporter under arbeid. 7 lærere har ikke oppnådd målsettingen om en artikkel eller et paper i løpet av et år. Alle har påbegynte publikasjoner som de har kommet ulikt langt i å ferdigstille.

Trinn 4- Søknadsformulering til førstelektorkompetanse

Trinn 4 innebærer å skrive søknad om å bli vurdert til førstelektorkompetanse. Tanken er at når den enkelte mener seg å ha tilstrekkelig med samlet dokumentasjon på kompetanse, så kan PeKH- gruppen være med på en forgranskning og det kan, hvis flere befinner seg i samme fase, etableres en skrivegruppe for søkere med deltakere som alle skriver på sine søknader. Kvalifisert veiledningskompetanse vil bli stilt til disposisjon. I gjennomføringen av PeKH-prosjektet har 3 deltakere påbegynt sine førstelektorsøknader.

3.0 Når lærere skal lære om å lære og å arbeide med egen kompetanseheving

Nedenfor beskrives og drøftes prosjektledernes erfaringer. I et senere avsnitt vil vi presentere noen av deltagernes erfaringer. Vi vil rette søkelyset på Trinn 2 og 3, både på den *formen* som programmet ble gjennomført i, og på *innholdet* i programmet. Til Trinn 1, kartlegging av den enkeltes kompetanse, så har vi ikke så mange kommentarer. Til Trinn 4, søknad om opprykk til førstelektor, så har ingen ennå avsluttet denne del av programmet og det er således for tidlig med kommentarer.

3.1 Fokus på form i gjennomføringen av Trinn 2

Modellen på s. 2 gir en oversikt over aktiviteter og frekvens av disse. Nettdiskusjoner og dagsseminarer var spredt utover hele våren. Det regionale seminaret ble holdt i mai.

Nettdiskusjoner

Hva sitter vi igjen med etter nettdiskusjonene?

Nettdiskusjonene ga oss en møteplass - der få personer etter hvert møtte. I begynnelsen var mange inno og leste, men barrieren for selv å være med i diskusjonen var høy. Det var åpenbart at det var uvant å stille seg så åpenlyst til skue. Sårbarheten i det å være så synlig med hva en har forstått, ikke forstått, hva en får ut av å lese «pensum» osv., var tydeligvis en bremse for deltagelse. Dette gir oss noen utfordringer, både i forhold til hvordan vi ivaretar hverandre på en slik møteplass. Men også i treningen i å være tydelig, synlig, uten at det koster oss så veldig mye.

Erfaringene sier kanskje også noe om at vi manglet skriftlig trening. Vi var raskt frampå og sa noe, gjerne ofte og mye når vi var samlet til muntlige diskusjoner. Utfordringer i nettdiskusjonene å holde ett fokus og diskutere rundt det. Mengden av stoff og argumenter som kom over nettet ble så vidt mange, at vi ikke fikk diskutert noe «ordentlig» Nettdiskusjonene ga likevel en viss forberedthet til diskusjonene som vi hadde på «PeKH-dagene».

Dagsseminarer

Dagsseminarene, eller PeKH-dagene, som vi kalte dem, ble en mer kjent form, som kollegiet ikke trengte forholde seg til som noe nytt. Denne behersker vi åpenbart bedre. Tilbakemeldingene fra kollegaer ga oss inntrykk av at det var inspirerende å delta, oppmuntrende å treffes i et faglig forum på tvers av arbeidsfelt og lærerikt å diskutere pedagogisk teori og relatere dette til praktisk undervisningsvirksomhet i det daglige arbeid. Som prosjektledere opplevde vi også at kollegiet var inspirert og engasjert i diskusjonen. Det var interessant og givende å lede diskusjonen med å aktiv deltagelse. Til tross for en merkbar ujevn forberedthet til seminarene, ikke alle hadde «fått lest», opplevdes diskusjonene innholdsrike.

På alle seminarene holdt prosjektlederne også en forelesning knyttet til tema for dagen. Dette fikk god evaluering av deltakerne. Det er interessant å legge merke til, at når lærere selv skal lære, synes det å ligge klare preferanser til forelesningsmetoder, mer enn til gruppebaserte metoder.

Den nye utdanningsreformens vektlegging på studentaktivitet, har resultert i at vi i vår egen undervisning, kanskje raskt tyr til gruppearbeid og andre studentaktive metoder, som kanskje ikke bare blir studentaktive, men også studentledede metoder. I tider da ”social learning is in the air”, er forelesningsformen i mange sammenhenger kommet i vanry. Kanskje undervurderer vi den velkjente forelesningen som form? Det at noen kan noe mer på et felt enn andre. Det å tilkjenne hverandre ulike kunnskap, og ferdigheter på ulike felt, er et viktig anliggende som vi kanskje bør ta enda mer innover oss. Det er i tråd med sosiokulturell læringsteori og tenke læring som distribuert, men ikke i betydningen at kunnskap er «likelig» fordelt mellom oss, slik at vi alle kan det samme. Tvert imot. Det er nettopp forskjelligheten hos deltagerne som gjør læringen distribuert. Det er ikke vanskelig å omdefinere en forelesningssituasjon fra en transportmetafor (der en person «leser» opp noe for andre (foreleser for), til en sosial praksis der deltagerer bedriver kommunikativ praksis sammen. Forelesninger er vel sjelden «rene», i den forstand at foreleseren gjennom hele sekvensen er den eneste som snakker. Forelesninger er like gjerne preget av diskusjoner, argumentasjoner og andre former for kommunikativ samhandling. Poenget vårt i denne sammenhengen, er at denne diskusjonen har gitt oss fornyet mulighet til å gjennomtenke på nytt de metoder vi velger til grunnutdanning i sykepleie. Forelesningsformen kan trolig utvikles og forsterkes til nye muligheter for studentaktivitet.

Rgionalt nettverkseminar med Professor Roger Säljö

Invitasjonen var gått ut til helse- og sosialfaglige avdelinger ved høgskolene i Buskerud, Østfold og Telemark, i tillegg til de øvrige avdelinger ved HVE. Oppmøtet var godt. Seminardagen var planlagt med flere hensikter. En hensikt - og hovedhensikten - var å komme i dialog med fremste besittere av kunnskap på feltet. Intensjonen var, at vi mer enn å høre på en eksperts framlegg, skulle få en eksperts innspill på våre egne utspill. Det var på forhånd skrevet et paper, der kritiske synspunkter til sosiokulturelt perspektiv på læring ble framsatt. (Deler av dette paperet framkommer i denne rapporten kapittel 4) Noen direkte tilbakemeldinger på vårt utspill, hadde foreleser ikke. Men det var en interessant forelesning. Forestillingen viste litt av hvor vanskelig det kan være å komme i spill på andres utspill. Det blir lett til at en, på hver sin side, blir stående i egne forestillinger og understreke egne læresetninger, uten å make å dra innsikter av hverandres innspill.

En annen hensikt var at deltagerer fikk legge fram sine prosjektbeskrivelser på artikkel og få tilbakemeldinger på disse, både fra en oppnevnt opponent fra kollegiet, men også fra publikum Det å utforme en prosjektbeskrivelse inngikk som avslutning av Trinn 2. Denne sekvensen ga trening på å framsette egne arbeider til debatt og øvelse i å ta imot kritiske bemerkninger, med publikum tilstede. Relativt nytt og ganske nyttig, ga også treningen i å være opponent, og dra konkrete, kritiske argumenter som konstruktivt kunne gi arbeidet et «løft» videre. Dette kostet mye innsats fra opponentene, både det å være forberedt ved gjennomlesning, men også den stressbelastning det var å gjennomføre dette med delvis ukjent publikum tilstede.

3.2 Fokus på form i gjennomføring av Trinn 3

Variasjoner i veiledning

I arbeidsåret 2003/2004 har prosjektet gått inn i Trinn 3 og har hatt fokus på skriving og publisering av et produkt. Vi har hatt i alt 8 hel- og halvdagssamlinger. På disse seminarene har blant annet enkelte av lærernes artikkel-utkast vært gjenstand for analyser og diskusjoner.

Denne formen hadde godt oppmøte i starten og ble positivt evaluert av deltakerne. Disse seminarene lignet i form på seminarene som vi hadde ved gjennomføringen av Trinn 2. Innholdet var annerledes, men formen med å møtes alle rundt et bord med faglige utvekslinger var den samme. Selv om vi i forkant gjensidig forpliktet oss på å være forberedt t ved å lese en kollegas utkast til artikkel og å komme med synspunkter så var disse seminarene relativt uforpliktene.

Oppmøtet avtok ettersom tiden gikk og flere kom uforberedt til samlingene. Framdriften i de ulike skriveprosjektene var ikke som forventet. Uten en bred egen erfaring med å skrive og publisere artikler, er det sannsynlig at forventningene var urealistiske. Vi vil likevel peke på noen momenter som vi ser bidrog til å forsinke og uthale skriveprosessene. For det første var det en tendens blant noen til å bytte tema og fokus for paperet. Flere har byttet tema flere ganger. Kanskje er det lett å ty til skifte av problemstilling når skrivearbeidet blir tungt og en opplever barrierer som må forseres. Et annet spørsmål er hvorvidt gruppeveiledning og kollegaveiledning er tilstrekkelig hjelp for den enkelte lærer, for å forsere tunge faser. I sær når en gjør seg begynner-erfaringer med å skrive papers, kan det være nødvendig med forsterket hjelp. Vi ser derfor behovet for å knytte lærerne til veiledere med større kompetanse, enn kollegaer har, for å drive fram skriveprosesser. Dette poenget kommer vi tilbake til i rapporten. Likeså spørsmålet om å ha tilgjengelig tid til å skrive.

I planleggingen av Trinn 3 var det foruten fellesseminarene lagt opp til skrivearbeid i mindre grupper. Dette for at flere skulle få kollega- hjelp og inspirasjon til sitt artikkel utkast. Denne arbeidsformen var mindre vellykket. Noen grupper har vært samlet noen ganger. Det synes som om denne formen ikke gir tilstrekkelig med faglig støtte tilbake til den enkelte. Det er grunn til å spørre om kollega- hjelp er tilstrekkelig hjelp til at den enkelte lærer makter å skrive rapporter fra sin utviklingsarbeider. Det må i større grad tildeles veileder til den enkelte som skal skrive. Skal det være et kollektivt ansvar? Dersom det blir et individuelt ansvar å skaffe veileder så kanskje det innebærer en større forpliktelse. Flere av deltakerne som ikke prioriterte å delta i skrivegruppe utnyttet muligheten som finnes i Avdelingen til individuell veiledning på sine prosjekter. For enkelte resulterte det i publikasjon, men for andre gikk arbeidet sakte framover.

3.3 Fokus på erfaringer og innhold

Den store utfordringen i PeKH-prosjektet ligger i det å faktisk å lykkes med å heve egen kompetanse. Hvordan oppfylle denne forventningen og hvordan dokumentere nivåhevingen? Dette hadde vi mange «runder» og diskusjoner på. Veien fram til førstelektor er ikke entydig og oppstaket. På den ene siden er førstelektor stillinger opprettet i den hensikt, at ferdigheter og kunnskapsutvikling som erfarne høyskolelektorer besitter, skal kunne dokumenteres og framlegges direkte for en kommisjon til vurdering. P å den andre siden, finner fagfeltet og utdanningsvirksomheten sted i akademiske institusjoner der tradisjon og praksis tilsier publiseringer, gjerne i anerkjente tidsskrifter, som eneste gangbare «valuta». Denne problemstillingen var gjentatte ganger gjenstand for diskusjoner. Noen viste til eksempler på søknader som ikke var basert på publisert materiale. Andre visste å fortelle fra grupper de hadde vært delaktige i, at publisert materiale er det eneste gyldige for kommisjonene.

Reglement for førstelektoropptrykk (1995) er ikke tydelig på dette punktet. «Sakkyndig utvalg» skal få seg forelagt «en dokumentasjon av så vel undervisningskvalifikasjoner som vitenskapelig/faglige kvalifikasjoner» til vurdering (§ 5). Noen fortolker «vitenskapelig kvalifikasjoner» til å innebære, at all dokumentasjon skal være i form av vitenskapelig artikler

og publiseres i et tidsskrift. Dette er en «smal» forståelse av veien til førstelektor. Vi mener imidlertid, at det er mer rimelig å forstå reglene for opprykk, som en *alternativ vei* til den tradisjonelle doktorgradsutdanningen, som en vei til førstelektorkompetanse. En alternativ vei, mener vi, innebærer muligheter til å få dokumentert sine kvalifikasjoner ad andre veier enn de tradisjonelt akademiske. Våre diskusjoner har selvsagt ikke gitt videre svar på disse spørsmålene Framtidige erfaringer, bl.a. med ulike kommisjonsvurderinger, vil bringe oss nærmere innsikter.

Denne delen av rapporten har til hensikt å gi noen «smakebiter» på hvordan kollegaer har jobbet refleksivt med å se kritisk på egne undervisningsoppgaver og å dokumentere dette i sine artikler.

3.3.1 Smakebiter fra kolleganes arbeider

Med PeKH som diskusjonsforum

Det er helt klart at PeKH har vært et nyttig diskusjonsforum. Det har vært en møteplass der tid var avsatt til å diskutere ulike måter å forstå læring og pedagogikk på. Men ikke minst har det PeKH fellesskapet gitt kollegaer som avsetter tid til på forhånd å lese artikkelutkast og forberede seg med konkrete innspill på dette.

Torill Kloster er en kollega som har benyttet fellesskapet til pedagogisk/faglige diskusjoner og til å få kritikk og innspill på eget artikkel utkast. Utover det har hun skrevet en artikkel alene, som er antatt i tidsskriftet, Vård i Norden. Hensikten var å belyse omfanget av frafall og avbrudd i sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Vestfold. Med utgangspunkt i demografiske variabler fra spørreskjema, har Kloster søkt å få en større forståelse av problemet, gjennom semistrukturerte intervjuer.

Med PeKH som inspirasjon til teorigrunn i artikler

Ellen Andvig er en annen kollega som deltok i diskusjonene knyttet til sosiokulturell læringsteori. Andvig har publisert 2 artikler, ”Om brukerstyring i psykisk helsearbeid. En historie om huset i Larvik” og ”Kurs i brukervedvirkning. Et redskap for økt forståelse og samarbeid mellom bruker og tjenesteyter”. Begge artiklene er publisert i Tidsskrift for psykisk helsearbeid.

”.. Kursene hadde en pedagogisk tilnærming som var inspirert av sosiokulturelt læringsperspektiv. Det bygger på et konstruktivistisk syn på læring, og legger stor vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe 2001, Lave og Wenger 1991, Säljö 2002). Det innebærer at mennesker lærer ved å delta i fellesskap med andre, gjennom samarbeid og dialog. I det sosiokulturelle læringsperspektivet har samtalen en viktig plass og baserer seg mye på den russiske språkfilosofen Bakhtins forståelse av dialog (Bakhtin 1981, 1999). Bakhtin er opptatt av at enhver som ytrer seg i dialogen er med og bidrar til den, og at ord, språk og kultur hele tiden forandres av dem som ytrer seg..”. Dette teoretiske grunnlaget bidro til å styre retningen av kursene mer mot samspill mellom brukere og tjenesteytere enn den mer kunnskapsformidlende formen.

Inga Bryde Claus og Berit Viken er opptatt av kulturens betydning i sykepleiefaget, både når det gjelder innhold i utdanningen og internasjonal studentutveksling.

Blant annet har Bryde Claus og Viken publisert en artikkel i tidsskriftet, Sykepleien. De ser sykepleie i en sosiokulturell sammenheng. Forfatterne diskuterer betydningen av den kulturelle dimensjonen i sykepleierutdanning. De hevder blant annet at kulturell trygghet ikke

nødvendigvis handler om å lære andres språk eller skikker, men om å ha sosialpolitisk innsikt og om å gi en person muligheten til å opprettholde sitt kulturelle særpreg. De konkluderer med at det er viktig å fokusere på kulturelle aspekter ved sykepleie gjennom hele utdanningen

Med PeKH som verksted for å utvikle ferdigheter i nye sjangerformer

Nyere pedagogisk tenkning har også inspirert til nyere måter å tenke formidling av sykepleie på. Anfrid Sagen har spesielt arbeidet med fortelling som utgangspunkt til å formidle fagkunnskaper i essay form. Hennes dokumentasjon er tenkt brukt inne mot det sykepleiefaglige tidsskriftet «Sykepleien». Det interessante ved denne artikkelen, er hvordan hun tar utgangspunkt i noe så «trivielt» som et morgenstell på sykehjem og utvikler faglig argumentasjoner som retter fokuset på hvor krevende det kan være å oppnå pasientdeltagelse og pasientsamarbeid. I miljø, der personalets kompetanse er på ulikt nivå og der forskjellige viljer kan forårsake konflikter, peker Sagen på hvordan erfaringen kan avvristes kunnskaper og være kilder til å forstå og å forbedre framtidig praksis. Torbjørgh Fermann gjør i sitt arbeid også bruk av essay som sjanger. Flere av videreutdanningsstudentene i aldring og eldreomsorg gjennomførte våren 2004 individuelle fordypningsarbeider med problemstillingen ”Hva kjennetegner ulike pasientsituasjoner i hjemmetjenestens eldreomsorg. Fermann reflekterer, med utgangspunkt i studentenes empiriske material, og videreutvikler kunnskap gjennom disse, for å få fram noe av det konfliktfylte, uavklarte og forsøker å løfte fram temaer i en mer bearbeidet form enn det som konkret framkommer i studentenes arbeider.

Med PeKH som mulighet til å granske lærerrollen

Janne Haughem stiller i sin artikkel spørsmålet, om læreren i sin rolle skal være kontrollør eller bidragsyter? Temaet omhandler lærerrollen i kliniske studier i sykepleieutdanningen. Ambisjonene er å sette fokus på hvordan kunnskap anvendes og utvikles i de kliniske studiene. Molanders (1993) teori om kunnskap i handling er viktig bidragsyter i diskusjonen. Haughem er opptatt av hvordan lærer kan bidra til at studentene blir handlingsdyktige. Hennes erfaring er at økt oppmerksomhet på oppgaven, det vil si pasienten og hans situasjon, blir aktuell i gruppeveiledning.

Med Pekh som mulighet til å granske ”vellykket undervisning”

Berit Daa Hustad beskriver en dreining av etikkundervisningen som hun har gjennomført. Tidligere syntes studentene at faget var vanskelig og det var få som møtte til undervisningen. I nåværende form er studentene delaktige og klasserommet er fullt. Hustad diskuterer denne endringen og erfaringene i lys av sosiokulturell læringsteori. Det grunnleggende i en slik teori er at det er den sosiale gruppen og fellesskapet som den enkelte student er del av som er utgangspunkt for læring.

Med PeKH som mulighet til å granske vurderingsordninger

Torunn Eik skriver om mappevurdering. Hensikten med dette prosjektet er å kartlegge og å diskutere de utfordringer som møter ved å innføre mappe som vurderingsmetode i sykepleierutdanningen. Eik ser mappevurdering i sammenheng med at læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom mennesker. Hun diskuterer om innhold og metodikk i veiledningsgrupper kan legges opp etter prinsippene for sosiokulturell læringssyn. Mari Hagtveit skriver om test av praktiske ferdigheter i øvingslaboratoriet. Med utgangspunkt i noen utsagn fra studentene, ”Jeg var så nervøs at jeg skalv”, ”dere lærere er så forskjellige og forventer ulikt av oss”, ”du spør hvorfor hele tiden”, ”nervene var i høyspenn etter mange rykter”, diskuterer Mari hensikten med denne testen. ”.. I henhold til sosiokulturell læringsteori vil spørsmålet være hvor praktiske ferdigheter og denne form for kunnskap kan

læres. Spørsmålet blir da om øvingslaboratoriet er egnet som læringsarena, eller om studentene må ut i klinisk praksis for å få en fullstendig forståelse for hvordan prosedyrene utføres og hvilke konsekvenser de kan ha for pasienten? Det hevdes at praktisk kunnskap læres best i praktiske situasjoner, og i en situasjon som er lik den en skal bruke kunnskapen i..”. Med utgangspunkt i disse tanker, diskuterer Hagtveit holdbarheten av kunnskaps- og ferdighetstesten som anvendes i utdanningen i dag.

Med PeKH som mulighet til å granske pedagogiske verktøy

Lisbeth Grønvold har intervjuet praksisveiledere om hva de mener om studentenes skriftlige refleksjoner, hentet fra studentenes selvopplevde praksisopplevelser. Utdanningens bruk av såkalte praksisark eller refleksjonsnotat, skal sees og diskuteres i lys av sykepleiernes erfaringer med dette pedagogiske redskapet, og med sosiokulturell tenkning som grunn.

Dette viser at deltagerne på ulike måter har gått inn i sine undervisningsoppgaver og gjort dem til gjenstand for refleksjon.

3.4 Evaluering av Trinn 2

Våren 2003 ble det foretatt en evaluering av Trinn 2, som omfattet et semeseter og besto i å lese sosiokulturell læringsteori og utforme en prosjektbeskrivelse til et paper. 13 deltakere besvarte et skriftlig evalueringsskjema med åpne spørsmål som:

Gi uttrykk for dine tanker, erfaringer og refleksjoner rundt PeKH- prosjektet. Stikkordene for evalueringen var, programinnhold, programorganisering, PeKH- hva er lærerikt for meg og andre kommentarer. Det ble foretatt en kvalitativ innholdsanalyse ved å identifisere meningsbærende enheter i det skriftlige materialet (Wolcott, 1994).

Ut fra analysen framkom følgende sentrale temaer: tid som begrensende faktor og hva selvpålagt tvang kan ha å si for å gjennomføre et eget kompetansehevingsprosjekt. Dette er strukturelle faktorer. Videre framkom betydningen av kollegialt og faglig felleskap.

Tid - en begrensende faktor

Det er påfallende at lærerne bruker tidsfaktoren som en forklaring på ikke å ha rukket å lese gjennom litteratur til seminar dagen, på manglende deltagelse i seminarer eller manglende engasjement på nettet. Og tid er en vesentlig rammefaktor i en travle hverdag. Riktignok ble prosjektet planlagt etter at lærernes arbeidsplaner var lagt. Ingen hadde fått beregnet seg tid inn i arbeidsplanen til dette prosjektet. Alle har derimot avsatt en viss tid på arbeidsplanen til faglig oppdatering. Denne utgjør 10 % av undervisningstid. At kontroll over tiden oppleves vanskelig, kommer til uttrykk i utsagnet; ”(Jeg) sloss med tida for å rekke ”alt”. Av andre utsagn kan eksempler være; ”Det har vært trangt om tid for å rekke tekstvolumet”. ”Har ikke klart å ”henge” med og fått lest all litteraturen”. ”Det er påfallende hvordan vi som lærere ikke er særlig flinke til å styre egen læringsprosess ...”.

Det er åpenbart at travle lærere opplever tiden som en begrensende faktor, når det skal arbeides med egen kompetanse.

Tidspress fører lett til forhastet handling og gjør tidsbruken ineffektiv. Det kan derfor være vel anvendt tid å stoppe opp litt for å drøfte tiden som begrensende faktor. For hvor reell er tiden som begrensende faktor? Bedrar vi oss selv, når tiden blir begrunnelser for ugjort arbeid? Finnes det måter å ”komme rundt” tiden på, slik at vi får ”tid til mer”?

Kan det hende at tidsfaktoren også kan bli en unnskyldning for dårlig organisering av eget arbeid? Her er bevisstgjøringer av egne tankemessige grep om tiden kanskje like viktige som en god organiseringsmodell for eget arbeid. Det må bli opp til den enkelte lærer å finne ut av om tidsfaktoren som begrunnelse er unnskyldninger for ting en ikke rekker.

Løser dette problemet med tidspresset? Er ikke det bare med på å privatisere og adressere problemet til den enkelte lærer? Jo - det ligger en fare i dette. Men slik vi ser det, kommer vi ikke utenom at den enkelte lærer gransker eget tidsbruk med tanke på å ”komme rundt” tidskneika.

Når det er sagt, så er spørsmål om tid også er et ledelsesanliggende. Det er grenser for hvor mange fokus en lærer kan ha i sitt undervisningsarbeid. Det må være mulig, rent prinsipielt, at den enkeltes undervisningsoppgaver sentreres rundt færrest mulige fokus. Dessuten må vi kanskje fravike prinsippet som har vært godt innarbeidet i vår kollektive kultur, at flest mulig av oss skal delta på ulike ”samlende fagarrangement”, av typen læremøter, personalmøter og lignende.

Arbeid på en høgskole innebærer til stadighet å utsettes for fristende tilbud og arbeidsoppgaver. Dette kan gjelde deltakelse på kurs, seminar, nettverksgrupper og arbeidsgrupper innenfor ulike områder. Mange i lærerstaben er ambisiøse og entusiastiske. Det er positivt for avdelingen med aktive medarbeidere. Hvis resultatet av for mange engasjement blir at en ikke orker å gjennomføre opprinnelig avtalt arbeidsplan virker det uheldig. Kanskje har entusiasmen sin grunn i en redsel for å gå glipp av noe, av ikke å være med der ting skjer? Den enkelte bør tenke gjennom om den tilhører gruppen som har vanskelig for å velge bort noe til fordel for å fordype seg i noe annet.

Til sist mener vi at både individ og kollektiv, både lærer og ledelse, trenger å komme til enighet og endre tilvante holdninger om prioritering av undervisningsarbeid versus forsknings- og utviklingsarbeid. Vi står overfor en utfordring der hele utdanningsvirksomheten ved vår avdeling og den enkelte lærer må påse at vi både ”får tid” til å bedrive kritisk forskning så vel som kvalitativ god undervisning. Disse to arbeidsoppgavene kommer lett i konkurranse i forhold til hverandre. Vi mener vi har et potensial i å la dem befrukte hverandre. Ett eksempel på dette er når lærerne i prosjektet skal skrive kritiske artikler om sitt eget undervisningsarbeid.

Å forholde seg aktivt og reflektert til eget tidsbruk, egen holdning til tid og hvordan vi snakker og tenker om tid, vil forhåpentligvis bidra til at kulturen sakte men sikkert beveger seg mot fornuftige prioriteringer når det gjelder bruk av tid. En av måtene å hjelpe oss selv og hverandre på, kan være å ta i bruk frivillig ”tvang”.

Frivillig ”tvang”

Av kollegaers tilbakemeldinger finner vi at et visst selvpålagt press, en viss bruk av frivillig tvang, kan oppleves som en hjelp til å få gjennomført egen kompetanseheving. Kommentarer av typen: ”... i første omgang ser jeg på det som avgjørende at ”noen tvinger” oss som har fått ressurser til PeKH slik at vi leverer artikkel etter avtale ... jeg vil svært gjerne bli innlemmet i et nettverk som tvinger og truer meg til å prioritere framdriften av skrivingen”.

Kommentarene gir klart inntrykk av et ønske om et ytre press fra kollegaer. Det ligger allerede et press gjennom tildelte ressurser, men dette synes ikke blir oppfattet som tilstrekkelig. En annen sier: ”Har fått et spark i baken for å sette i gang med artikkel”. Ikke alle opplever at press nødvendigvis er noen hjelp. Andre kollegaer har gitt uttrykk for at de ikke orker å utsettes for denne type «tvang» fordi de ikke jobber godt under press.

”Tvang” er i utgangspunktet et negativt ladet ord, et ord vi ofte har negative assosiasjoner til. Derfor er det i denne sammenhengen kanskje bedre å snakke om ”gjensidige forpliktelser” eller ”kollegakontrakter”. Det er imidlertid interessant å legge merke til at det gjør det

”levelig” og akseptabelt å bruke ordet ”tvang”, når en selv foreslår det, eller når en selv frivillig går inn i det.

Forpliktende kontrakter kan avgjort være fruktbart for mange og en hjelp til ikke å la eget kompetansearbeid bli en salderingspost i tidsregnskapet. Så langt kan det være positivt. Men vi vil også se litt nærmere på mulig uønskede konsekvenser.

Det er opplagt mulig at press, også om det er selvpålagt, kan virke utmattende over tid.

Kontakt med egen kropp og varhet overfor tretthetssignaler kan være viktig for å forebygge utbrenthet og utmattelse. Og spesielt er det viktig i et kollegium der den enkelte av oss har forskjellig arbeidskapasitet og tålegrense. Det kan gå sport i, og bli en innbyrdes konkurranse om å produsere mest mulig. Dette er også i stor grad ønskelig, for å gi hverandre drahjelp. Men grensene for hva enkelt personer orker og hva kulturen totalt tåler, er viktig å kjenne på. Dersom forpliktende kontrakter kan bidra til at vi føler ansvar og løfter i flokk, kan det virke som det er et fornuftig grep.

Kollegialt og faglig fellesskap

Det er opplagt at ideen om å samle fagpersonalet til felles kompetanseheving bidrog til en følelse av ”løft”, faglig fellesskap og kollegial støtte. Tilbakemeldingen fra deltagerne ga uttrykk for tilfredsstillelse over å finne sammen til en arena, der en slik fellesskapsfølelse kan dyrkes. Det var ulike sider av det kollegiale fellesskapet som kom til uttrykk i tilbakemeldingene. Først og fremst satte kollegiet pris på å kunne diskutere fag og teorier ut fra at alle var forberedt på det samme teorigrunnlaget. ”Det var lærerikt for meg å få lov til å være med i et fellesskap hvor vi sammen og hver for oss skal og vil løfte fram fagemner ...” ! ”Det var lærerikt å få høre kollegaers pedagogiske argumentasjoner ...”. Det å ”kunne diskutere med kollegaer ut fra felles teori”, var noe som ble verdsatt.

Et annet og ganske nærliggende emne, var det å finne sammen til en felles arena for faglige diskusjoner. ”Det er ikke så mange arenaer hvor vi drøfter faglige og pedagogiske utfordringer på en systematisk måte, og jeg tror denne arbeidsmåten kan bidra til å ”reise faglighet og akademisk diskurs” som en signifikant verdi i kollegiet”. En annen skriver: ”Seminar dagene var lærerike og positive”, ”Seminar dagene ble et løft”. I en virksomhet der møtene lett blir informasjonsfora og der praktiske løsninger diskuteres, ble dette et møtested for å kunne luften faglige synspunkter.

Betydningen av å finne sammen i ulike former for kollegial støtte, kom også til uttrykk gjennom utsagnene. I denne sammenhengen følte naturlig nok behovet stort for støtte på de nye kravene som kvalitetsreformen reiser; kompetanseheving og økt produksjon av publiserte artikler. ”Slik det er (med publisering) ligger ansvaret for å dra lasset hos den enkelte, samtidig med at vi har ansvar for å støtte hverandre”. En annen ble riktig så oppløftet gjennom prosjektet: ”Fra å være handlingslammet som tenkt skriveprodusent, har jeg blitt en målbevisst og mulighetsskapende person ...”. Flere setter pris på nettopp denne ”vi-holdningen”: ”(jeg) har følt ivaretakelse, tilhørighet, fellesskap, vi-løfter-i-flokk holdning”. Men også den litt mer generelle følelsen av å finne sammen i kollegialt praksisfellesskap ble verdsatt: ”Utrolig spennende å se/erfare at gjennom PeKH ble det dannet et praksisfellesskap, der vi prøvde å leve ut i praksis det som det sosiokulturelle perspektivet hevder, nemlig at vi lærer sammen og av hverandre, i dialog med hverandre, og det om et tema som er svært aktuelt i hele praksisfellesskapet på avdeling helsefag.”

Det var altså den ”gamle, gode” og kjente formen for praksisfellesskap som ble framhevet som god. Altså seminar dagen, der vi møttes ansikt til ansikt og satt rundt et bord for faglig utvekslinger. Det virtuelle fellesskapet, i Classfronter, maktet kollegiet i liten grad å delta i eller å utvikle. Mange unnskyldende kommentarer ga uttrykk for at her nådde vi ikke fram. Noen ga til og med uttrykk for denne formen for faglig fellesskap som fremmedgjørende.

”Hadde i utgangspunktet en ganske stor opplevelse av fremmedgjøring i forhold til hele fronteropplegget, bare det å gå inn å lese nettdiskusjonen var en terskel ...”.

At kollegialt og faglig fellesskap er verdt å satse på og dyrke fram i personalet, er kanskje udiskutabelt. Det vi imidlertid gjør oss tanker om er hvilken innvirkning fellesskapet innenfor PeKH-prosjektet, har på kulturen i den større gruppen av hele lærerkollegiet. Kan utviklingen av faglig fellesskap i en sub-gruppe gå på bekostning av kulturen i hele personalet på avdelingen?

Spørsmålet er hvordan vi kan dyrke og utvikle gode kulturer i personalet samtidig som krav om publikasjoner, om egen kompetanseheving og konkurransekrefter i stor grad er tilstede. Å dyrke fram gode fellesskap handler bl.a. om å skape ”vi-følelser”. Folk setter pris på ”vi-følelsen”. Den skaper vi ved å gå sammen om å få til noe felles. I denne sammenhengen handler det både om å fordype seg i relevant faglitteratur. Men også om å støtte hverandre i den anstrengelsen det er å publisere fagstoff. Hvordan dette lykkes innad i PeKH- gruppen vil være avhengig både av prosjektlederne, men også av den enkelte deltager. Å lede prosjektet, seminarene og publiseringsarbeidet, på en slik måte at folk på den ene siden blir positivt presset til å produsere, på den andre siden ikke føler ”kvelertaket” og prestasjonsangsten for sterk, blir kunsten. Kulturen i en gruppe, skapes imidlertid ikke av lederne alene. Det er utfordrende også for deltagere, å være aktivt deltagende, produserende, men også med sideblikk til meddeltakere for å hjelpe og stimulere. Vanskelighetene ligger selvfølgelig i at dette er tidkrevende. Når tiden mangler til eget arbeid, blir det lett for liten tid til de andre. Som diskutert overfor er ”tid” kanskje mer vår unnskyldninger for manglende evne til gode prioriteringer. Like mye handler dette om våre holdninger til å dra ansvar for andre i egen gruppe. Det er interessant å legge merke til hvordan diskusjonen fort kommer til det å lage forpliktende samarbeidskontrakter når vi snakker om å arbeide sammen i grupper. Det er ikke selvsagt at enkeltmedlemmets ansvar for de andre i gruppen er likt hos alle. Det å tydeliggjøre forventninger til hverandre, er åpenbart nødvendig.

Vi har skrevet en del om kulturen innad i gruppen. Avdelingen gjør klokt i å rette oppmerksomheten også på den større personalgruppen. Det at en mindre gruppe utvikler en ”vi-følelse”, kan bidra til at andre føler seg utenfor. Det er ingen god følelse å ha og virker ikke oppbyggende for staben som helhet.

Oppsummering av evaluering Trinn 2 PeKH- prosjektet har skapt erkjennelse i kollegiet om førstelektorkvalifisering som en nødvendighet. Deltakerne i prosjektet gir uttrykk for at de har et tydeligere bilde av hvordan en førstelektorsøknad kan utformes og de har et klarere bilde av egen kompetanse og hva som kreves for et opprykk. For at den enkelte skal lykkes så krever det også eget arbeid og evne til å disponere tiden målrettet mot førstelektorkompetanse. Arbeidet som lærer på en høgskole består av mange nødvendige arbeidsoppgaver, men miljøet byr også på en mengde fristene faglige tilbud som nødvendigvis ikke er sammenfallende med å bringe læreren nærmere en førstelektorkompetanse. Hvis den enkelte skal lykkes med sin ambisjon om opprykk til førstelektor så må en tåle å velge noe bort i en periode. Våre kollegaers og våre egne erfaringer om praktisk læring har mye til felles med de utfordringer våre studenter står overfor. At tiden ikke strekker til, utfordrer oss på å finne måter å ta nye grep om tiden, å ”ta tiden i eie”. Å inngå i små forpliktende arbeidsfellesskap sammen med kollegaer, kan være gode måter å realisere egen kompetanseheving, selv om vi står i travel undervisningsvirksomhet. Den kollektive fellesskapsfølelsen kan dyrkes til motivasjon, engasjement og direkte kritisk faglig gjensidig støtte. Dette vil prosjektet ta med seg videre til senere faser, som innebærer at den enkelte lærer skal skrive ferdig sin artikkel.

3.5 Evaluering Trinn 3

Høsten 2004 ble det foretatte en muntlig evaluering av PeKH- prosjektets Trinn 3. Dette trinnet omfattet to semestre og hadde fokus på å skrive paper eller en artikkel. Det ble avholdt i alt 8 seminardager som konsentrerte seg fremst på den enkelte lærers artikkelutkast.

I forhold til prosjektets mål så skulle nå alle deltakerne ha minst en ferdig publikasjon. Resultatet er at 6 av de opprinnelige deltakerne har publisert selvstendige arbeider. 7 av deltakerne er ikke ferdige men leseren blir kjent med deres arbeider i avsnitt 3.3.1 Smakebiter, for på den måten å belyse hvilke tema ulike deltakere er opptatt av. 1 deltaker har permisjon fra sin stilling på Høgskolen og 1 deltaker har sluttet i prosjektet.

Åtte av deltakerne var til stede ved evalueringen.

Mange uttrykte at de var lei seg, følte at de var kommet for kort i forhold til prosjektets mål; publisering for alle og søknad om førstelektor opprykk for noen. Tid som begrensende faktor kjentes igjen fra forrige evaluering. Et forstyrende element og som flere hevdet at de tapte tid på var invitasjonen fra Avdeling for lærerutdanning om å være med på deres nystartede førstelektorskole. Flere hadde meldt seg på og benyttet seg av denne muligheten, men ikke funnet at de hadde større hjelp der enn i PeKH- prosjektet for å få gjennomført sine publikasjoner. De vende derfor tilbake til Avdelingens kompetansehevingsprogram.

En ubevisst dreining på seminarene, der vi i større grad rettet fokus fra publisering av et paper i en fellesrapport til en vitenskaplig artikkel i tidskrift, hadde gjort at arbeidet ble større enn hva flere hadde regnet med.

Prosjektet hadde bidratt til at den enkelte hadde blitt mer bevisst sin mulighet til opprykk til førstelektor og dermed hadde FoU- arbeid ved siden av undervisningsfunksjonen blitt mer lokkende. På den annen side hadde deltakerne også blitt mer bevisst på hvor krevende og hvor lang tid skriving av forsknings- og utviklingsarbeider tar.

Spørsmålet om frivillig tvang meldte seg på nytt. I utgangspunktet mente prosjektlederne at det var lagt til rette med forpliktende grupper. Resultater ble også etterspurt mellom og på seminarene. Likevel framkom ønsker om ennå sterkere om oppfølging og gjensidig forpliktelse.

Det kollegiale og faglige fellesskapet ble igjen framhevet. Forelesningene på seminarene hadde vært svært engasjerende. Likeså opplevde gruppen at framlegg av utkast til artikkel og at alles kommentarer og forslag til forbedringer hadde vært lærerikt. Pensumlitteraturen var mindre fruktbar, særlig fordi det ikke hadde vært avsatt nok tid på seminarene til å bearbeide den. Kollegabaserte skrivegrupper hadde ”kokt bort i kålen”. Det viser, mente deltakerne at en del av de studentaktive metoder som vi bruker i egen undervisning ikke alltid er så gode som vi tror. Deltakernes erfaring fra PeKH viser at vi ikke skal være så avvisende til forelesninger og overrasket over at studenter vil ha lærerlede gruppesamlinger.

4.0 Refleksjoner i forhold til sosiokulturell læringsteori

En grunnleggende antagelse innenfor et sosiokulturelt læringsteori er at læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet. Mer inngående betyr det at mennesket er grunnleggende et lærende vesen. Evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem i framtidige sammenhenger, er et særtrekk ved mennesket. Det legges vekt på at det å lære er å tilegne seg måter å formulere og forstå virkeligheten på og å anvende dette for praktiske formål. Det er altså i stor grad et spørsmål om å tilegne seg informasjon, ferdigheter og forståelse og samtidig kunne avgjøre hvilken informasjon, ferdighet og forståelse som er relevant i en viss praktisk sammenheng, innenfor rammen av et virksomhetssystem. Et kjernespørsmål i forståelse av læring og utvikling er hvordan mennesker tar til seg tenkemåter og ferdigheter og evner å bruke dem i nye sammenhenger (Säljö, 2001a).

I et sosiokulturelt læringssyn beskrives og forstås læring i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. «Kunnskap lever først i samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet i hans eller hennes tenkning/handling. Deretter kommer den tilbake i nye kommunikative sammenhenger» (Säljö, 2001b s.9). Læring forstås relasjonelt. I et sosiokulturelt perspektiv forstår en læring som noe mennesker alltid gjør, når en er sammen, snakker sammen og handler sammen. Det er naturlig og dypt menneskelig å lære. Vi lever lærende. Evnen til å ta vare på erfaringer, og bruke dem inn i framtidige sammenhenger, er særtrekk ved mennesket som artsvesen (Säljö, 2001 b s.13).

I det sosiokulturelt læringssyn *lever* kunnskap og er i bevegelse, fra et sosialt fellesskap, til individ og tilbake igjen, i stadig uavbrutt omløp. Og læring av kunnskapen skjer så ved å være deltagende i dette samspillet. En lærer hele tiden, i et *samspill*.

Kunnskap er knyttet til *argumentasjon* og *handling* i en sosiokulturell læringstenkning (Säljö, 2001b, s. 26). Å gjøre noe sammen i en praktisk situasjon, gir læringseffekter. Det er situasjonen som lærer fra seg. Læring er *situert*. Og en snakker gjerne om «det situerte perspektivet». Situasjonen lærer fra seg. Det gjør måten en forstår situasjonen på, til et kritisk punkt.

Den sosiokulturelle læringstenkningen løfter fram teorier og forståelsesmåter som kaster nye lys over det komplekse samspillet mellom individ og kollektiv, mellom kognisjon og kultur og mellom tanke og språk (Dysthe, 2001). For oss som arbeider i helsefaglige profesjonsutdanninger, mener vi at det har gitt verdifulle innsikter gjennom forestillinger om *at læring skjer i deltagelsen i en sosial praksis* og *at kunnskap utvikles gjennom diskurser*. Det er spennende og utfordrende tenkning i det å flytte oppmerksomheten på læring fra det tradisjonelt tenkte, at læring primært skjer i individet, til forestillinger om at læring skjer i all sosial praksis, enten den er planlagt eller ikke. Sykepleieyrket er grunnleggende sett praktisk i sin natur og utøvelsen skjer nettopp i utstrakt grad i praktiske sammenhenger.

Å lære seg andre måter å tenke læring på innebærer ikke bare å forstå nye kunnskapssammenhenger. «Streben mot kritisk granskning er i virkeligheten en viktig del av kunnskapsbyggingens vesen, ikke minst i vitenskapelige sammenhenger» (Säljö, 2001a, s.99). En viktig utfordring vi synes å stå overfor i møte med den sosiokulturelle læringsteorien er å finne sammenheng og balanse mellom individ og fellesskap, mellom individuelle og kollektive læringsformer. På den ene siden erkjenner vi vår egen sterkt sosialiserte individuelle syn på læring. Samtidig spør vi oss om vi i og med et fokusskifte fra individ over

mot fellesskap, kan komme til å tape verdifulle innsikter fra de individuelle læringstradisjonene. Hva står på spill i og med et slikt grunnleggende endring av læringssyn? Er det ikke individet som lærer - grunnleggende sett?

Vi slipper ikke helt taket på forestillingen om at det er individet - helt grunnleggende sett, som lærer. Dette kan selvsagt si noe om vår egen kraftfulle sosialisering inn i den tanken at læring er nøye kognitivt, affektivt og psykomotorisk forbundet til enkeltindivider. Vi er oppmerksom på kritikken som Marton har reist mot det sosiokulturelle læringsperspektivet om at individuelle forskjeller i læringssituasjonene ikke er tilstrekkelig ivaretatt. Vi erkjenner at også vi kan komme til å «ascribe to a sociocultural perspective ... the flavor that ... social practices are primary and determine individual action» (Säljö, 2001b s.110). Og vi er kjent med betraktningene om at «for sociocultural perspective to be productive, it must deal with the individual and his/her role in collective practices ... otherwise ... the dynamics of social change will be lost» (Säljö, 2001b s.110). Det som framheves som vesentlig, slik vi forstår det, er at det er koordineringen av mennesker i kollektivet som tenker, handler og som er brukere av redskaper. Her underkjennes ikke at det er individet som lærer; «Many things can only be carried out or learned by cognising individuals. In addition, a tool (be it a microscope, a ruler or a dictionary) is useful only when it is put to use by individuals in mediated action» (Säljö, 2001b s.110). Så langt følger vi tanken. Men er det da slik at det sosiokulturelle læringsperspektivet framhever læringsprosess framfor læringsprodukt?

Slik læring beskrives, som «evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem i framtidige sammenhenger» (Säljö, 2001a, s.13), ligger det innbakt en tidsdimensjon som er uendelig. Det er noe besnærende og trøstefullt med det: at det jeg ikke får lært i dag, det får jeg gjøre i morgen. Det hviler en ro, og kanskje en bedagelighet, over et slikt syn, som vi kanskje nettopp burde hilst velkommen i en oppkavet og stresset tid, som vi lever i. Ikke desto mindre er denne tilnærmingen svært lite forenlig med profesjonsutdanning der mål for utvikling av forståelse og ferdigheter er pent fordelt i bestemte tidssekvenser og der riset bak speilet er økonomisk tap, både for studentene personlig og for utdanningen, dersom studentene ikke har lært det de skal innen semesteret er over. Men kanskje er det nettopp dette det sosiokulturelle perspektivet forsøker å forfekte; at læring tar tid og at forsering av læring nytter like lite som å dra i grastustene for å få plenen til å gro.

Vi savner betraktninger rundt praktiske situasjoner som avkrever et bestemt læringsprodukt. I våre yrkessammenhenger kommer yrkesutøveren til et punkt hvor han/hun også må stå alene, og mestre kravene i den faktiske situasjonen de står i. Pasientens helse avhenger ofte av at individet faktisk har lært og har et visst mål av ferdigheter. Dette perspektivet kjenner vi oss urolige for, ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i den sosiokulturelle tenkningen om læring.

Pulverisering av ansvar?

Et annet spørsmål som kan reises i kjølvannet av et fokusskifte fra individ til fellesskap er spørsmålet om ansvaret for læring. Under tidligere forestillinger, der læring ble assosiert med individene, var det logisk også å plassere ansvaret for læringen, nettopp hos individet. Slik har vi da også utviklet en grunnleggende og ofte udiskutabel antagelse om studentenes «ansvar for egen læring». Også i disse dagers nasjonale gjennomføring av den såkalte «Kvalitetsreformen», løftes denne tanke høyt opp i reformmål som f.eks. «å legge til rette for en studieprogresjon hvor studentene utvikler og mestrer ansvaret for egen læring» (HVE, 31.03.03). I et sosiokulturelt læringssyn, der læring fokuseres kollektivet mer enn individene, hvor plasseres ansvaret for at læring skjer? Dersom læring utvikles og finnes i

arbeidsfellesskapet, hvem tilskrives ansvaret for at læring faktisk skjer? Er det fornuftig fortsatt å plassere ansvar hos individet? Eller er det arbeidsfellesskapet som er ansvarlig? Ansvar har en tendens til å smuldre, dersom den ikke har en klar adresse. Ansvarlighet kan lett pulveriseres når den fordeles til grupper. Det kan synes som ansvar må adresseres til individer for å kunne bli ivaretatt. Det «alle» har ansvar for blir ofte ikke gjort. Er det slik også dersom man betrakter læringen som noe som skjer i grupper?

Ett annet trekk ved ansvarlighet, slik vi synes å ha erfart, både med studenter, men også med oss selv i egne læringsprosesser, er at når ansvar fordeles til individer i en gruppe, blir det lett at hver og en tar for seg sin egen del av ansvaret (f.eks. for et gruppearbeid). Men oversikten over helheten og ansvaret for den helhetlige produksjon, lett oversees.

Et tredje forhold vedrørende ansvar: det er et hyppig omdiskutert fenomen, det med «gratispassasjerer» i gruppearbeid. Det virker demotiverende når en eller flere ikke gir sine bidrag inn i gruppen og påser at deres del av ansvaret blir ivaretatt. I vår utdanning har vi en tendens til i større og større grad å pålegge studentgrupper forpliktelser i form av læringskontrakter el. Det er jo en konsekvens av en erkjennelse av at gruppedeltagelse i en studievirksomhet veldig lett etterlater noen i gruppen som de som tar hovedansvar for at studier, diskusjoner, oppgaver og trening på ferdigheter blir gjort. Hvem i arbeidsfellesskapet skal ansvaret eventuelt adresseres til? En profesjonsutdanning må påse at produktet tilslutt er profesjonsutøvere som innehar nødvendig kompetanse. Derfor kan det ikke være overflødig å snakke om ansvars plassering. Hvor plasserer den sosiokulturelle læringsteorien ansvaret for at læring skjer, som noe mer enn tilfeldig resultat av sosiale praksiser?

Kunnskapssyn

I et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap konstruktivistisk, mer enn essensialistisk betraktet. Kunnskap kodifiseres i språklige kategorier og er med på å skape det vi oppfatter som vår virkelighet (Säljö, 2001a s.27). Kunnskap finnes ikke som en «ting» i objektene eller hendingene i seg selv, men i våre beskrivelser og analyser av disse.

Det virker så besnærende og tilforlatelig at kunnskap ikke er å oppfatte som «en ting» som flyttes hit og dit, ut av hodet på læreren og inn i studenten osv. (Säljö, 2001a s.27). I det sosiokulturelle perspektivet forholder det seg slik at kunnskap er distribuert, knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster (Säljö, 2001a, s.26). Forholder det seg slik med alle former for kunnskap? De senere års kunnskapserkjennelser har framvist at kunnskap er mangfoldig og framfor alt mangefassetert (Kim, 1996, Kirkevold, 1996).

I våre yrker skal studentene lære seg, f.eks. anatomi og fysiologi, som er en abstrakt kropps- og kroppsfunksjonsforståelse. Dette er grunnlaget for å forstå signaler og kjennetegn på helsesvikt. Den praktiske konsekvensen av denne kunnskapen, kan f.eks. være signaler fra pasienten om at han er kald, klam, svett, blek, har lavt blodtrykk osv, være tegn på sirkulasjonssvikt. Vi forestiller oss at dette er en type faktaforståelse som er av den typen som må gripes av den individuelle student. Så kan en selvsagt hevde at det vil vel heller ikke den sosiokulturelle tenkningen ha noen innvendinger imot. Denne tilnærmingen vil derimot legge vekt på at også slik kunnskap læres ved deltagelse i sosial handling; f.eks. i kollokviegrupper, gjennom problembaserte læringsmetoder eller tilsvarende kognitivt dominerte arbeidsgrupper. Men en kommer vel ikke utenom at denne kunnskapen må være lært - også av den personen som står hos pasienten. Det faktum at noe er lært, hviler mer på individet enn på kollektivet?

Vi finner det veldig interessant at Säljö bruker et fag som matematikk som eksempel på at også dette faget er nøye kulturelt forbundet. Prisutregninger, f.eks. på varer i Brasil er ganske annerledes enn andre steder på kloden (Säljö, 2001a s.146). Når faget så og si settes i handling blir det kulturelt bestemt. Men det er vel fortsatt slik at noe kunnskap ikke er knyttet til kultur? $2+2=4$, vil vel være tilfellet, både i Norge som i Brasil?

Kunnskap i bruk

Vi vil gå litt videre og diskutere synet på «kunnskap i bruk». Ved å antyde at kunnskap settes i bruk, er vi kanskje tilbake i det kunnskapsynet som ser kunnskap som noe som flytter ut og inn av individer, som en type forståelse som så igjen skal anvendes i praktisk handling. Vi kan være enige i den misforståelsen som det sosiokulturelle perspektivet peker på (Säljö, 2001a, s.25) ved å antyde at det er en direkte linje mellom å forstå og anvendelsen av det forstått i handling. Men ved å gå så klart ut med at kunnskap ikke kan overføres (Säljö, 2001a s.25), kjenner vi på en uro over at kunnskap forstått som «fakta» blir undervurdert og sett på som lite betydningsfullt for handling. Sykepleiere er blitt kritisert for nettopp å mangle tilstrekkelig kunnskaper til å forstå pasientsituasjoner når helsen svikter med derav medfølgende manglende funksjonsberedskap (Havn og Vedi, 1997). Spørsmålet vi sitter med er om den sosiokulturelle læringstenkningen kan bidra til å utviske - i våre forestillinger - den grunnleggende ontologiske forskjellen som Bengtsson (1993) beskriver mellom teori og praksis. Er det slik at de ontologiske forskjellene - som krever en pendlende og dialektisk bevegelse mellom teoriens reflekterte distanse og praksis's fordypende involverthet - utviskes til de grader at teori og praksis integreres i et samvirke og deltagende praksis, at vi i vår forståelse verken griper vår egen praksis eller begriper relevant tilhørende teori?

Om å forstå kunnskap som produksjon

Säljö har (2001b) spennende framstillinger om mester / svenn som sammen produserer i et samvirke. Svennen sosialiseres og oppnår sakte men sikkert "samme" kompetanse som mesteren. Men i Säljö's eksempel er det gitt at "markedet" avgjør om det mesteren gjør holder akseptabel kvalitet (ellers ville mesteren miste sine kunder). I utdanningen av sykepleiere, både i praksisfeltet og internt på høgsolen, er vi ofte i en setting hvor "ingen" kvalitetssikrer mesteren (kontaktsykepleieren/vernepleieren eller læreren). Og vi risikerer at det vi oppnår er uønsket læring. Säljö (2001a s.28) kaller det "læreprosesser som er sterkt nedbrytende og farlige". Vi står overfor flere utfordringer i denne sammenhengen. Det primære i vår produksjon handler om omsorg til mennesker med helsesvikt. I den posisjonen vil mottagere - eller «markedet» - utgjøres av «svake» grupper som er i stor avhengighet til sine produsenter. Å reise kritikk er ikke uten videre enkelt, når man er avhengige av dem en vil kritisere, enten for å gjennomvinne helse eller for å klare seg i dagliglivet. Et annet eksempel er de kollegiale bånd som gjør at den interne kulturen på arbeidsplassene ofte er lukket for å uttrykke korreksjon og misnøye med måten en kollega utfører sitt arbeid på. Det oppleves også vanskelig for høgskoleansatte å påpeke svakheter i intern praksis i praksisfeltet.

I tillegg til at «markedet» innenfor helse- og sosialfaglige utdanninger, og praksiser, ikke fungerer tilstrekkelig korrigerende, kan følgende spørsmål stilles i vår kultur og vår tid: Hvor er mesterne? Säljö's eksempler fra mesterlærling-virksomhet, går kanskje ikke an sånn uten videre å sammenligne med våre pedagogiske virksomheter. Hvor er mesteren hos oss? I skreddermiljøet i Vest-Afrika ville mesteren på forespørsel sannsynligvis tre fram, uten at noen stilte spørsmål ved det. Både han selv og hans lærlinger ville akseptere han som den selvfølgelige mesteren. I vår skolevirksomhet eller i klinisk praksis er dette ikke like selvfølgelig. Ved lignende etterspørsel, ville kanskje virksomhetsleder tre fram. Men det er

ikke nødvendigvis mesteren? Det ligger ikke til en bestemt person å inneha legitimitet som en mester. I våre virksomheter er mesteren ofte mer uformell og individuelt bestemt. En fagperson som fungerer som mester for noen, gjør ikke det nødvendigvis for andre. Vi holder oss selv med rollefigurer. Dermed er heller ikke håndtverket, kvaliteten, suksesskriteriene entydige eller selvsagte. Forskjellige mennesker mener forskjellig om kvalitet.

Kanskje har ikke mestertenkningen så stor reell innvirkning på læring som det sosiokulturelle perspektivet synes å framstille?

Om makt - og når den blir usynlig

Det ligger mye makt i læringsrelasjoner og i kunnskap. For eksempel er retten til å betegne, beskrive og bestemme kunnskap en viktig samfunnsmessig makt (Säljö, 2001a s.99). Kunnskap representerer makt også ved at den som ikke har den blir avhengig av den som har den (Säljö, 2001a s.105). Slik blir kunnskap et demokratisk problem, fordi det har å gjøre med sosial lagdeling og etablering utenfor og innenfor grupper (Säljö, 2001a s.105). Säljö vedgår at vi ofte mister maktaspektet ved læring av syne i pedagogiske sammenhenger, fordi vi ofte opptrer og forholder oss til læring som noe som skjer i et slags nøytralt samvirke, mens det i realiteten skjer politiske og samfunnsmessig forankret, på grunnleggende verdibaserte antagelser. Dette stikkes ikke under en stol i Säljös publikasjoner (2001a).

Men vi undres på om maktaspektene i det store og det hele faktisk tilsløres i en teori der forestillinger om læring flyttes fra et individuelt læringssyn til et kollektivt. Læreren blir f.eks. ikke så lett den mektige (undertrykkende). Sosiokulturell læringsteori kan gi et skinn av at makt er desentralisert. Kunnskap «eies» ikke lenger av personer som kan innta mektige og undertrykkende posisjoner. Kunnskap er delegert inn i sosiale praksiser. Følgelig er makten distribuert. I realiteten er det vel heller slik at på samme måte som kunnskap er distribuert i fellesskap, flytter makten over i nye, og ofte usynlige, posisjoner. Det er trolig nødvendig, også i det sosiokulturelle perspektivet å se veven av makt og avmakt vi kan befinne oss i. Gruppepress og gruppemakt er vel dokumentert. Dette er ikke ut i fra en naiv tro om at makt alltid kan og bør fjernes. Det å få øye på den makten vi selv og andre er vevet inn i, gjør det lettere å sette ord på situasjoner, analysere forutsetninger og konsekvenser og komme med konstruktive inngrep. Det er nødvendig å få øye på skjulte mekanismer i det vi sier og gjør. Også kunnskap i våre personlige erfaringer kan være skjult og usynlig. De makt-medierende redskaper er lite omtalt i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Det kan virke som det sosiokulturelle perspektivet kartlegger noen mekanismer i læringsmiljø, så som kultur, historie, artefakter/redskap. Men unndrar seg andre, f.eks. maktfenomener som ideologitenkning på et makronivå og dets konsekvenser på et mikronivå.

En teori for vår tid?

Teorier skapes gjerne som en følge av tidens ulike vilkår - sosiokulturelt betinget! Så også den sosiokulturelle læringsteori. Læringsbegrepet er stort og omfattende. Presise definisjoner er det få av. Kulturbegrepet er også omfattende. Læring og utvikling brukes gjerne som synonymer. Grenser for læring og handling utviskes. Det virker influert av postmodernisme. Alt er relativt og kaotisk. Vi kjenner på problemer med å fange fenomenene inn i vår egen forståelse. Alt passer. Og dermed passer ingenting. Sånn sett kan det virke som sosiokulturell læringsteori skulle kunne være en teori for vår tid. Hva er teoriens funksjoner? Å gi retninger og finne veier i egen tid? Eller er gode teorier de som gir alternativer, som kan gi motforestillinger til egen tids fenomener - som ofte blir tatt-for-gitte?

Konkluderende bemerkninger

Sosiokulturelle perspektiver på læring er en konstruktivistisk tilnærming til læringssyn. Konstruktivisme - i seg selv en konstruksjon - står i kontrast til forståelsen av læring som å lære grunnleggende fakta, steg for steg, fra det enkle, til de komplekse. Hvilke implikasjoner for læring og for utdanning har slike konstruksjoner? Er dette bare en ny bølge som utdanningene nå «surfer på»? Eller er dette en bedre måte å forstå virkeligheten på?

Eller er vår utfordring å se på denne tilnærmingen som et tillegg til tidligere tenkning om læring og undervisning?

5.0 Diskusjoner

Prosjektet Pedagogisk kompetanseheving (PeKH), oppsto som en ide knyttet til enkeltlæreres ønske om å arbeide målrettet med utvikling av egen kompetanse og avdelingens påtrengende behov for en større andel av førstekompetanse i personalgruppen. Ideen med prosjektet var at vi som et kollegium skulle støtte hverandre i kompetansebyggende arbeid, og gi hverandre veiledning på egne publikasjonsarbeider.

I retrospektiv betraktning, vil vi til slutt reise noen spørsmål og diskutere disse.

Praktisk akademia

Det kan virke som et paradoks å ha sosiokulturell læringsteori - å lære i praksis - som grunnlag for programmet. "Praksis" og "akademia" kan oppfattes som motsetninger. I fagdiskusjoner håndteres de ofte som motsatser. Teori knyttes til akademia og virkelighetens verden til praksis. Det kan virke motsetningsfylt at personalet i PeKH- prosjektet satser på å oppnå en høyere akademisk kompetanse gjennom å tilegne seg læringsteorier for praktisk læring. Det kommer imidlertid an på hvordan vi forstår "praksis". Er praksis bare å forstå som studentene kliniske omsorgslæring i pleie situasjoner? I et sosiokulturelt læringsperspektiv er praksis enhver handlingssituasjon. I det lyset er også læreres didaktiske handlinger også å betrakte som praksis. Ser en nøyere etter, kan vi også oppdage fornuftige og meningsfulle ansatser i det tilsynelatende motsetningsfulle.

Hva mener vi med akademisk kompetanse? Spørsmålet griper langt inn i vårt eget kunnskapssyn. Vi kan stå i den posisjonen at akademisk kompetanse settes i sammenheng med konvensjonell universitetsrelatert kunnskapstradisjon. Her har den teoretiske kunnskapen avgjort den høyeste status og den som aller mest krediteres. Akademisk kompetanse blir i dette sporet, evner og ferdigheter i mer skolastisk retning; å føre logiske diskusjoner (ofte med underliggende mening; for diskusjonens egen skyld) å nedfelle argumentative tankerekker i vitenskapelige publikasjoner, å arbeide stringent og systematisk etter vitenskapelige linjer og regler.

En annen kunnskapstradisjon er den der mangfoldet av ulike former for kunnskaper kommer til uttrykk og der den aktuelle situasjonen kunnskapen skal brukes i, blir bestemmende for hvilken kunnskapsform som blir dominant eller får forrang. En pedagogisk virksomhet, som sykepleierutdanning er, har i seg aspekter av kunnskap, som er praktisk, både i sin karakter vevd sammen med kunnskaper som er mer teoretiske i sin form. Teoretisk og praktisk kunnskap er fundamentalt forskjellig, men begge former er nødvendige og avgjørende for kompetanse på feltet.

Derfor ønsker vi ikke å oppfatte oss selv - eller oppfattes - som engasjert i enten akademisk eller praktisk kunnskap. Sant nok, kravene til førstekompetanse er langt på vei dominert av teoretisk kunnskap og evne til vitenskapelig systematisk bearbeiding av kunnskap. Like fullt er våre praktiske virksomheter kildene til våre erfaringer som setter oss på springbrettet til nyskapinger av praktisk kunnskap, ved systematisk å gjøre våre undervisningserfaringer til gjenstand for utforskende og kritiske spørsmål. Og det er her teoretisk kunnskap om praksislæring kommer til sin rett. Med nyere perspektiver på læring - sett opp mot bakteppet av tradisjonelle pedagogisk tenkning om læring, står vi i en unik situasjon til å gjøre våre systematiske sonderinger run dt egen pedagogiske praksis. Videre så utformes materialet som en artikkel, gjerne ved hjelp av vitenskapelig kriterier for publisering.

Gir denne argumentasjonen et skinn av en begrunnelse? Ligger det andre og mer skjulte grunner for vår oppmerksomhet rettet mot «praksislæring»? Opplæringer til praksisykker, har de senere år fått tildels hard kritikk for akademisering av yrket. Er denne oppfatningen av praksislæring en kompensasjon for å ha blitt for teoretiske i våre yrkesutdanninger? Eller bedrar vi oss selv? Tror vi at vi hever egen praktisk kompetanse ved å lese om praksis? Her presser et nytt spørsmål på: Hvilken praksis snakker vi om? Det slo oss flere ganger i diskusjonene rundt den sosiokulturelle læringsteorien at vi la under en antagelse om at det var sykepleie, studentenes praksis, vi assosierte med. Og som lærere i sykepleiefaglige yrkesutdanninger er det selvsagt dette yrket vi utdanner til og denne praksis vi driver utdanning innenfor. Selv står vi i en utdanningsvirksomhet og det er den pedagogiske praksis vi forholder oss til og først og fremst skal øke vår kompetanse i.

Den sosiokulturelle teorien har imidlertid anlagt en langt bredere forståelse av «praksis». Mennesker er handlende vesener. I enhver situasjon gjør vi noe. I diskusjonene med kollegaer argumenterer vi gjerne, som er verbale handlinger. Noen tier, men tenker kanskje desto mer - en mental handling. Vi formidler kunnskaper i plenumssituasjoner; undervisningshandlinger, i skriftlig form; skrivehandlinger og lignende. Dette gjør vi, deltagende i ulike praksisfellesskap, der kunnskaper flyter fra fellesskap til individet tilbake til fellesskapet igjen.

Denne kollektive praksis - å lære seg teorier om praktisk læring, forstå dem, diskutere og anvende dem i egen pedagogiske praksis, formidle egen forståelse til kollektivet, oppklare uklarheter osv. har mange likhetstrekk med den situasjonen studentene i våre virksomheter befinner seg i. Flere av de unnskyldende argumentene var slående. Innsikter om studentenes læring av praktiske yrker, fikk fornyet aktualitet gjennom våre egne erfaringer.

Vi tror det er mulig å skåre kvaliteter i en akademisk streben, som kommer studentene til gode og som kan bidra til å utdanne bedre praktikere. Dette er høye ambisjoner. Hva er bedre praktikere? På hvilken måte kan vi bidra til at framtidens uteksaminerte sykepleiere faktisk er bedre praktikere?

Dersom «bedre praktikere» betyr at studentene forttere kommer inn i arbeidet, blir forttere selvstendige og i større grad greier å tilpasse aktuell praksis, krav og stress, vil vi nok ikke oppnå det. Dersom «bedre praktikere» innebærer at studentene skal ha et større arsenal av prosedyreferdigheter, ha større erfaringsgrunnlag for å takle vanskelige relasjoner og bygge gode relasjoner vil vi sannsynligvis forfeile med dette tiltaket. Men dersom «bedre praktikere» også betyr sykepleiere som lærer seg å stille kritiske spørsmål, lærer å kjenne på egne potensialer og begrensinger, som lærer seg å diskutere og forstå fag på en rikere måte, tror vi at tiltaket med å studere læring i praksis på en systematisk måte har noe å bidra med.

Om publisering

Vi satte en målsetting for PeKH-prosjektet, at hver deltager skulle levere ett paper innen ett år. Som prosjektledere anså vi ikke målet som så avansert. Intensjonen var kun ett paper fra hver deltager samlet i en publikasjon i HVE's skriftserie.

At produksjonsarbeidet mye har konsentrert seg rundt diskusjoner om å skrive «vitenskapelig artikkel» - må prosjektlederne kanskje ta noe på sin egen kappe. Det har blitt mye prat om «vitenskapelige artikler», til tross for at vi også flere ganger har løftet fram målet om publisering i HVE-Skriftserie. I etterkant ser vi at diskusjonen om forskjellen på de ulike

sjangrene, har gitt oss interessante innsikter. Det uheldige var, slik vi ser det nå, at det skapt forestillinger om høyere krav, enn opprinnelig ment.

Vi må bare konstatere at evnen til å publisere noe i løpet av ett år, ikke har vært tilstede for alle. Forestillinger om at målet var å publisere vitenskapelig, har muligens bidratt til det. I fortsettelsen må det legges vekt på at enhver tar utgangspunkt i eget ståsted og jobber seg gradvis fram. Et bedre begrep for skriftlig arbeid med tanke på førstelektoropptrykk, kan kanskje være «dokumentasjoner» i stedet for publikasjoner. Hele ideen med førstelektorordningen er nettopp å få kommisjonsvurdert dokumentasjoner av eget undervisningsarbeid, og ikke først og fremst framlegg av publikasjoner som allerede er «peer-reviewed». Her trengs en opprydding i tenkningen og en bedre presentasjon av ambisjoner i det videre kompetansehevingsprogrammet. Det er en utfordring til prosjektlederne.

Om motivasjon og skrivehjelp

Vi hadde også andre mål, som kanskje ikke var fullt så målbare, men som likevel lå implisitt i PeKH-prosjektet. PeKH-samlingene skulle være direkte skrive hjelp til kollegaer. Hensikten var at kollegastøtten skulle være både en type konkret skrivehjelp, men også en form for dra-hjelp, motivasjon og inspirasjon. Noe av dette har vi absolutt fornemmet har vært til stede. Kollegaer gir en god del tilbakemeldinger på at det har vært inspirerende å være sammen på «PeKH-dager» og at de har fått mye ut av det. Spørsmålet er om det begrenser seg til at det er frydefullt å sitte å prate fag sammen. Det har ikke gitt motsvarende resultatet i skriveprodukt og skrive-iver. Det synes som kollegaer fortsatt sliter med motivasjon til å skrive, de bytter tema ofte og blir ikke utholdende med sine papers, når det butrer imot. Det er opplagt tungt å skrive for en del.

Det at vi ikke fullt ut har nådd våre mål, bør få en type konsekvenser. Vi kan gjøre en større differensiering med deltakere på ulike utviklingsnivå. Det er også mulig å satse på en liten gruppe som blir prioritert med midler, satsinger og veiledning. En annen måte er å framheve mer kvalitative resultater, i form av at lærerstaben makter å integrere fagutviklingsarbeid (praktiske prosjekter) samt dokumentasjoner av disse i sitt daglige undervisningsarbeid. Enda en annen type innsats kan være å legge større tyngde i at produktet ikke nødvendigvis skal bestå av vitenskapelige artikler.

Om PeKH-dagene Denne formen for seminar har fått positive tilbakemeldinger fra lærere. Ingen har fremmet noen kritiske momenter til disse.

Like fullt er det grunn til å spørre om PeKH-dagene har den verdi som innsatsen fortjener. Tiltaket var populært i sin oppstart. Det ryktes sogar til andre avdelinger og andre utenfor avdelingen møtte opp de første gangene. Sakte men sikkert har deltagelsen avtatt, til tross for at det lå til grunn en klar forventning om gjensidig forpliktende arbeid. Når en i tillegg ser på manglende resultater i form av ferdige «papers», må en stille spørsmål ved om det er slik vi skal bruke våre ressurser i fortsettelsen.

Betraktninger om framtid

Begrense antallet?

Det å operere med store grupper er vanskelig. Det er også lettere å «mislykkes». En kan lett tenke at det ikke gjør noe å mislykkes, når en ikke er alene om det. «Mange av de andre fikk det ikke til heller». Kanskje vi må si at det kun kan være f.eks. 5 ad gangen som får være med i kompetansehevingsprogrammet eller at programmene varierer i forhold til intensitet og målsetting.

Sterkere forpliktelser?

På samme måte som vi setter opp timeplaner for kursene i utdanningen, bør vi kanskje sette opp en timeplan for lærere i kompetansehevingsprogram. Det kan være en hjelp til å komme seg igjennom. For veilederen kan det også være en hjelp til å gi en bedre og mer konkret hjelp. Det er ønskelig med et tettere og mer forpliktende forhold mellom kandidat og veileder.

Flytte kompetansehevingsprogrammet over på Fronter?

En annen måte å gripe an problematikken på, kan være å legge hele programmet over på Fronter. Da spares tid for alle parter. Der kan vi legge ut frister, sette opp navngitte personer som tar på seg ansvar for å legge ut sitt stoff. (likevel går det an å gjøre slik en deltaker gjorde, å legge inn en beskjed om at et utkast ligger på hennes kontor som alle kan kopiere fra, dersom de føler det er sårbart å i uferdig prosess offentliggjøre materialet til alle.) I et slikt konsept må folk i enda større grad ta ansvaret og «drive seg selv», men allikevel kunne få veiledning på sine arbeider.

Den forskende lærer?

Et mulig nytt grep i framtidig kompetansehevingsprogram, for enkelte av lærerene, kan være arbeid med å gjøre oss selv som vitenskapelig personale, som «forskende lærere». Med det menes at PeKH kan, i en startfase fungere som et arbeidsverksted, der ulike redskaper brukt i utdanningen, settes under debatt. For eksempel kan «Refleksjonsdokumenter» av ulike slag gjøres til gjenstand for analyser og vi ser sammen på hvordan de fremmer evt. hemmer læring. Bruk av «praksisplaner», «pleieplaner», «studieframlegg», «gå med lærer i praksis», dagbøker som lærere skriver, observasjoner av hverandre, modulopplegg osv. kan på samme måte gjøres til gjenstand for analyser og at lærere om tar ansvar for de ulike elementene får kollektiv gjennomgang og hjelp til å dokumentere sin egen undervisningspraksis. På denne måten kan kulturen vår endres i retning av utforskende undervisningspraksis. Dokumentasjonen som den enkelte lærer gjør, blir på denne måten mulig å samle sammen dokumentasjon over tid som danner grunnlag for eventuell søknad om førstelektorkompetanse.

Litteratur

Bengtsson, J.(1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 3(45), 205-211.

Havn, V. og Vedi, C. (1997). På dypt vann - om nyutdannede sykepleieres kompetanse i møte med en somatisk sengepost. SINTEF Rapport.

HVE, 31.03.03: Brev fra Studiedirektøren ved Høgskolen i Vestfold - til Deltagere å styringsdialogen mellom Fellesadministrasjonen og Avdelingene, våren 2003.

Jensen, K.: (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - introduksjon til den norske utgaven. I: Kim, H.S.(1996). Nursing Epistemology as a Human Practice Science. In: Bjerkreim m.fl.: Visjon, viten og virke. Univeritetsforlaget.

Kirkevold, M.(1996). Vitenskap for praksis? Ad Notam Gyldendal.

Lov av 12. mai 1995. Om universitet og høyskoler om universiteter og høyskoler.

Marton, F.(2000). The practice of learning. *Nordisk Pedagogikk*, 4/2000.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), 5. mai 2003. Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning av høgre utdanning etter lov om universitet og høyskoler og lov om private høyskoler, 2000.

Nielsen, K. og Kvale, S.(red): Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo; Ad Notam Gyldendal.

NOU 1988:28. Med viten og vilje.

Reglement for opprykk til stilling som førstelektor. Kirke,- undervisnings- og forskningsdepartementet, februar 1995.

Stortingsmelding nr. 27 (2000-01). Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høgre utdanning.

Stortingsmelding nr. 40 (1990-91). Fra visjon til virke- om høgre utdanning.

Säljö, R.(2001a). Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Säljö, R.(2001b). The individual in social practices. *Nordisk Pedagogikk*, 2/2001.

Wennerberg, S.B. (2002). Sosialkonstruktivisme, posisjoner, problemer og perspektiver. Samfunnslitteratur, Fredriksberg.

Wolcott, H.F. (1994). Transforming Qualitative Data. Sage publications, Londo

