



Profesjoner i samspill

Studentrefleksjoner fra deltakelse på tverrprofesjonelle seminardager om barn og unges velferd

Student reflections from interprofessional seminars on child and youth welfare, involving pedagogical, health and social work education

Ellen Dahl Gundersen

Førstelektor, Institutt for helse- og sykepleievitenskap, Universitetet i Agder

ellen.dahl.gundersen@uia.no

Torunn Alise Ask

Dosent, Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder

torunn.a.ask@uia.no

Kristian Leonard Melby

Universitetslektor, Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder

kristian.melby@uia.no

Camilla Herlofsen

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder

camilla.herlofsen@uia.no

Anne Karin Vikstøl Olsen

Førstelektor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder

anne.k.olsen@uia.no

Arne Breistein

Seniorrådgiver, Avdeling for lærerutdanning, Universitetet i Agder

arne.breistein@uia.no

Sammendrag

Artikkelen presenterer studenters refleksjoner fra deltakelse på tverrprofesjonelle seminardager i studieåret 2018–2019. Universitetet i Agder arrangerer årlige seminardager for første-, andre- og tredjeårsstudenter fra pedagogiske og helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger, med samarbeid rundt barn og unge som gjennomgående tema. Formålet med studien var å få kunnskap om studenters refleksjoner fra seminardeltakelse basert på spørsmål om emosjonell påvirkning, opplevd relevans og behov for mer kunnskap. Studien hadde et kvalitativt design, med innsamling av data fra tre tverrprofesjonelle studentgrupper (en fra hvert studieår). Datamaterialet på totalt 887 utsagn ble analysert tematisk, inspirert av den refleksive tilnærmingen til Braun og Clarke. Funnene viste at førsteårsstudentene fikk bekreftelse og inspirasjon knyttet til eget studievalg, og en økt oppmerksomhet mot profesjonssamarbeid. Andreårsstudentene uttrykte en økt forståelse for kompleksiteten i tverrprofesjonell oppfølging av barn og unge med sammensatte behov. Tredjeårsstudentene formidlet en økt bevissthet rundt ansvaret

knyttet til yrkesutøvelse og økt motivasjon for profesjonssamarbeid. Samlet sett indikerer funnene at en gjentakende deltakelse på seminardager med samhandling gjennom gruppeaktivitet kan gi betydningsfulle bidrag til studentenes læringsprosesser for å utvikle kompetanse i tverrprofesjonelt samarbeid. Dette understøtter viktigheten av å videreutvikle tverrprofesjonell samarbeidslæring i utdanningssammenheng.

Nøkkelord

tverrprofesjonell samarbeidslæring, undervisning, barn og unges velferd, studentrefleksjoner

Abstract

The article presents students' reflections on participating in interprofessional seminars in 2018–2019. The University of Agder arranges annual seminars for first, second and third-year students from pedagogical, health and social work education programs, with interprofessional collaboration in child and youth welfare as a recurring theme. The aim of this study was to gain knowledge of students' reflections from seminar participation based on three questions related to emotional impact, perceived relevance, and the need for further knowledge. The study had a qualitative design with data collection from three interprofessional student groups (one group for each academic year). The data material consisted of 887 statements and was analyzed thematically, inspired by the reflective approach of Braun and Clarke. First-year students communicated reassurance and inspiration about their educational choice. They also emphasized the importance of interprofessional collaboration. Second-year students expressed better understanding of the complexity of interprofessional collaboration when working with children and youth with compound needs. Third-year students conveyed an increased awareness of responsibility related to professional practice as well as motivation for interprofessional collaboration. The findings indicate that repeated participation in seminars with interaction through group activities can make significant contributions to students' learning processes in terms of developing competence in interprofessional collaboration. This supports the importance of prioritizing further development of interprofessional education.

Keywords

interprofessional education, teaching, child and youth welfare, student reflections

Introduksjon

Tverrprofesjonelt samarbeid løftes frem som et sentralt virkemiddel for at profesjoner og tjenester kan imøtekomme behov og krav knyttet til det som omtales som et bærekraftig velferdssamfunn (Helsedirektoratet, 2019; Meld. St. 13 (2011–2012); Willumsen & Ødegård, 2020). Skal fremtidige fagpersoner kunne jobbe sammen for å tilby gode tjenester, er det nødvendig å innlemme tverrprofesjonell samarbeidslæring i profesjonsutdanningene (Iversen & Hauksdottir, 2020; Ødegård et al., 2020). Ved Universitetet i Agder (UiA) har det siden 2014 vært satset på tverrprofesjonell samarbeidslæring for studenter som utdanner seg til barnehage- og grunnskolelærer, sosionom, sykepleier og vernepleier¹. Denne artikkelen presenterer studentenes refleksjoner fra deltakelse på tverrprofesjonelle seminardager i studieåret 2018–2019.

Bakgrunn

Tverrprofesjonelt samarbeid kan gjennomføres i ulike former, og omtales i litteraturen med et mangfold av begreper (Reeves et al., 2011; Willumsen et al., 2016). Internasjonalt defineres Interprofessional Education (IPE) som at to eller flere profesjoner lærer sammen, fra og om hverandre, for å forbedre samarbeidet og kvaliteten i tjenesteytingen (Reeves et al., 2011; World Health Organization, 2010). Tilsvarende viser den norske betegnelsen tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) til interaktiv læring hvor studenter fra ulike profesjonsutdanninger får innsikt i hverandres kompetanseområder og erfarer tverrprofesjonelt samarbeid (Meld. St. 13 (2011–2012); Sirnes et al., 2018). Det legges til grunn at samarbeid er en

1. Mer informasjon om UiAs satsing <https://www.uia.no/om-uia/prosjekter/profund-samarbeid-i-profesjonsutdanningene>. Fra høsten 2019 ble også nyopprettet integrert masterstudium i barnevern med.

ferdighet som læres i fellesskap, og som tilfører deltakerne en egenverdi utover uniprofesjonelle undervisningsopplegg (Sirnes et al., 2018; Thistlethwaite, 2012). IPE/TPS kan gjennomføres både som felles undervisning og felles praksis for profesjonsutdanninger (Bridges et al., 2011). Videre i artikkelen brukes TPS som et samlebegrep for både norske og internasjonale referanser.

Både politiske føringer og forskning støtter opp under å innlemme TPS gjennom hele utdanningsløp (Almås et al., 2018; Meld. St. 13 (2011–2012); Schwarzbeck et al., 2019). Et uttrykt mål er at TPS kan bidra til utvikling av *dobbel identitet* gjennom å styrke studentenes profesjonsidentitet, og samtidig forberede dem til et arbeidsliv som innbefatter bredt samarbeid mellom tjenester og profesjoner (Khalili & Orchard, 2020; Meld. St. 13 (2011–2012)). Flere studier har vist at TPS kan styrke studentenes holdninger, kunnskaper og ferdigheter knyttet til profesjonssamarbeid, særlig når det gjelder teamarbeid, roller/ansvar, kommunikasjon, brukerperspektiv og etisk refleksjon (Reeves et al., 2011; Thistlethwaite et al., 2010). Når en introduserer TPS, peker tidligere forskning på viktigheten av at studie- og emnebeskrivelsene gjenspeiler relevansen til eget studium og en fremtidig yrkespraksis. Slik kan en unngå skepsis til at TPS svekker egen profesjonsidentitet (Roberts et al., 2018). Price et al. (2021) argumenterer for at TPS bør starte tidlig i et utdanningsforløp, fordi studentene allerede før oppstarten på det valgte studiet har uttrykt en begynnende profesjonsidentitet. Denne identiteten synes imidlertid å være koblet til stereotypiske oppfatninger om andre profesjoner. I studien til Schwarzbeck et al. (2019) ønsket studentene jevnlig treffpunkter for TPS underveis i utdanningen.

Både nasjonalt og internasjonalt er litteraturen om TPS i hovedsak knyttet til ulike helsefaglige utdanninger, og i noen grad sosialfaglige utdanninger (Almås et al., 2018; Iversen & Hauksdottir, 2020; Price et al., 2021; Reeves et al., 2016; Reeves et al., 2017; Roberts et al., 2018; Willumsen & Ødegård, 2016). I en kanadisk studie hvor målet var å styrke samarbeidskompetansen rundt barn og unge, ble både pedagogiske og helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger inkludert (Gillespie et al., 2010; Whiteley et al., 2014). TPS ble gjennomført som en workshop, med presentasjoner av ulike scenarier, et tverrprofesjonelt gruppearbeid rundt en case samt en plenumsdiskusjon (Gillespie et al., 2010). Studentene fikk særlig utbytte av realistiske caseeksempler og av å lære om andre profesjoner (Whiteley et al., 2014). Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i en teoretisk modell som beskriver tre læringsfaser i TPS: eksponering, fordypning og mestring. Sistnevnte fase er også definert som integrering og kompetanse (Charles et al., 2010; Musaji et al., 2019). De to første fasene vil i henhold til Musaji et al. (2019) være mest aktuelle for tverrprofesjonell undervisning, og de utgjør en nyttig forståelsesramme for studien vår.

Ved UiA har TPS fått den overordnede tittelen Profesjoner i samspill, med samarbeid rundt barn og unge som gjennomgående tema for seminardagene som foregår første, andre og tredje studieår. Seminardagene er lagt som obligatorisk undervisning. Organiseringen og valget av temaet er forankret i kunnskapsmålene for alle de involverte profesjonsutdanningene samt styringsdokumenter og forskning som vektlegger å styrke tverrprofesjonelt samarbeid i møte med barn og unge med behov for sammensatte tjenester (Hansen, 2020; Meld. St. 6 (2019–2020); NOU 2009: 22; NOU 2017: 12; Regjeringen, 2020). Formålet med studien som presenteres i denne artikkelen, var å få kunnskap om studenters refleksjoner fra deltakelse på seminardagene, basert på følgende tre spørsmål:

1. Hva har berørt meg i dag?
2. Hva kan innholdet i denne dagen bety for meg i mitt fremtidige yrke?
3. Hva har jeg behov for å vite mer om?

Material og metode

Studien hadde et kvalitativt design. Utvalget besto av tre tverrprofesjonelle studentgrupper – en fra hvert studieår (se Tabell 1).

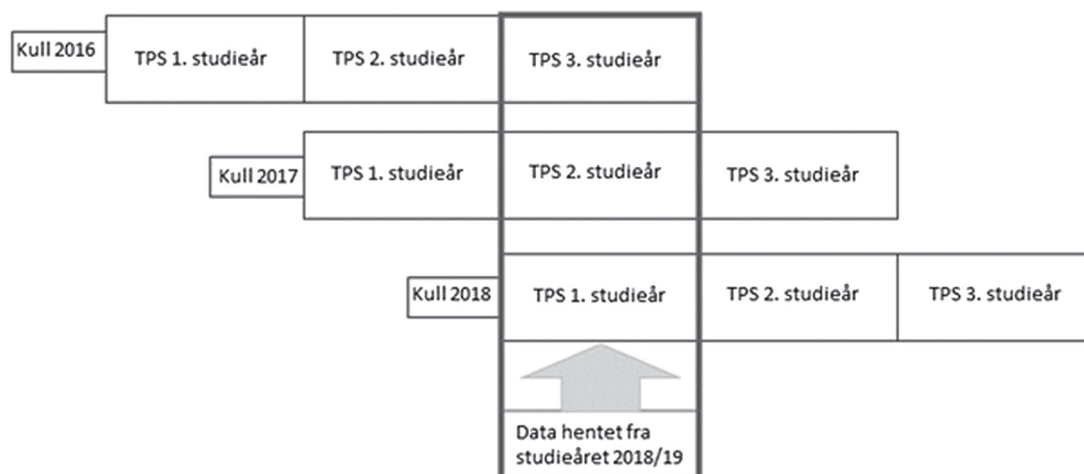
Tabell 1. Studentdeltakelse på seminardagene studieåret 2018–2019

Utdanning	1. studieår	2. studieår	3. studieår	Totalt
Grunnskolelærer (GRL)	200	66 ²	179	445
Sosionom (SOS)	64	63	67	194
Sykepleier (SPL)	251	264	239	754
Vernepleier (VPL)	46	39	35	120
Barnehagelærer (BHL)	0 ³	134	96	230
Totalt antall	561	566	616	1743

I andre og tredje studieår inngikk gruppearbeid som del av undervisningsopplegget. Gruppene ble satt sammen med en representativ fordeling av studentene fra de deltagende utdanningene, med 10–12 personer i hver gruppe.

Gjennomføring

For studentene i første studieår ble seminardagen arrangert i høstsemesteret (2018), en måned etter studiestart, mens seminardagene for andre og tredje studieår ble gjennomført i vårsemesteret (2019). Andreårsstudentene hadde deltatt på en tilsvarende seminardag i løpet av det første studieåret, og tredjeårsstudentene hadde deltatt på seminardager både første og andre studieår (se Figur 1).



Figur 1. Undervisningsstruktur og datagrunnlag

Seminardagen for studentene i første studieår omfattet erfaringsdeling fra yrkesutøvere om tverrprofesjonelt samarbeid og undervisning om samarbeidets muligheter og utfordringer. Hoveddelen av programmet ble gjennomført av ungdom fra Forandringsfabrikken, en

2. På seminardagen i andre studieår deltok grunnskolelærerutdanningen kun med 1–7, ikke med 5–10.
3. På seminardagen i første studieår ble barnehagelærerstudentene forhindret fra å delta på grunn av annen obligatorisk undervisning.

stiftelse og et kunnskapssenter der barn og unges konkrete råd om hvordan skole og hjelpesystemer kan forbedres, formidles til fagfolk, studenter og nasjonale myndigheter (Forandringsfabrikken). Ungdommene delte sine egne erfaringer fra kontakt med barnevern, skole og helsetjeneste, og de formidlet og utfordret forventninger til tverrprofesjonelt samarbeid.

Seminar dagen i andre studieår ble gjennomført sammen med Avdeling for barn og unges psykiske helse (Abup), Sørlandet sykehus. Tematikken var hvordan utfordringer og behov knyttet til barns psykiske helse, fordrer felles innsats fra ulike instanser og faggrupper, i samarbeid med og rundt barn og familier. Studentene jobbet med en virkelighetsnær case i grupper på tvers av utdanningene. Seminaret ble avsluttet med en panelsamtale hvor fagpersoner fra praksisfeltet drøftet casen og studentene kunne stille spørsmål og kommentere.

Seminar dagen i tredje studieår omhandlet profesjonelt ansvar, med særlig vekt på dilemmaer og situasjoner hvor noe går galt. Studentene jobbet i grupper med en case om profesjonssamarbeid relatert til seminarets tema.

De tre seminar dagene i 2018–2019 ble gjennomført i lokaler som kunne romme alle studentene og tilrettelegge for studentsamarbeid i 60 grupper.

Datainnsamling

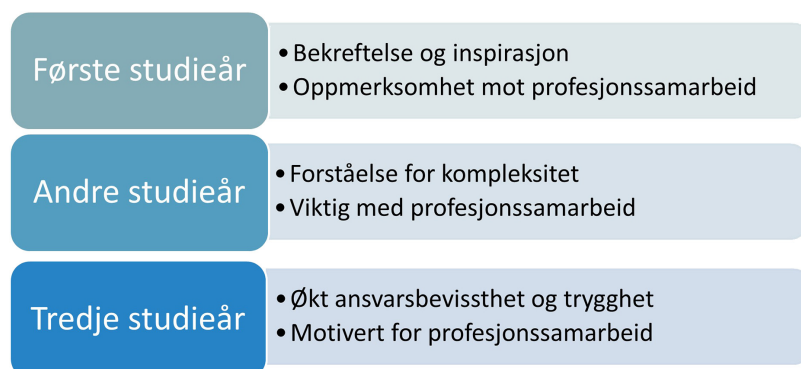
Det kvalitative datamaterialet besto av studentenes svar på de tre nevnte refleksjonsspørsmålene. Disse ble distribuert til seminardeltakerne i et elektronisk spørreskjema med tekst-svar. Det var satt av tid til datainnsamlingen på slutten av hver seminar dag. Det var ikke mulig å spore hvilke deltakere som svarte. I Tabell 2 vises antall tilstedeværende studenter på de tre seminar dagene, og hvor mange som svarte på refleksjonsspørsmålene.

Tabell 2. Studentsvar på refleksjonsspørsmål ut fra totalt antall tilstedeværende

Studieår	Antall tilstedeværende	Antall svar på refleksjonsspørsmålene	Prosentvise svar på refleksjonsspørsmålene
Første	561	392	70 %
Andre	566	205	36 %
Tredje	616	290	47 %

Analyse

Det totale datamaterialet besto av 887 studentutsagn. Vi gjennomførte en tematisk analyse inspirert av den refleksive tilnærmingen til Braun og Clarke (2006; Braun et al., 2019). Da vi gjorde oss kjent med datamaterialet, så vi at to fokusområder gikk igjen i studentenes utsagn. Det ene omhandlet opplevd utbytte av deltakelsen, som kunne kobles til alle tre refleksjonsspørsmålene. Det andre omhandlet refleksjoner knyttet til TPS, som ikke ble eksplisitt spurt om. På bakgrunn av mønsterlikhet på tvers av utdanningene, men samtidig forskjeller i helhetsinntrykket av studentutsagnene fra første, andre og tredje studieår, valgte vi å analysere datamaterialet fra hvert studieår for seg. I tråd med Braun og Clarke (2006; Braun et al., 2019) identifiserte vi meningsbærende enheter som ble kodet for å konstruere temaer. Koder og foreløpige temaer ble gjennomgått og revidert frem til vi fikk temaer for hvert studieår som gjenspeilte mønstre i studentenes refleksjoner (Figur 2). Resultatene presenteres ut fra disse temaene, sammen med illustrerende sitater fra studentene fra de ulike profesjonsutdanningene.



Figur 2. Temaer fra studentenes svar på refleksjonsspørsmålene

Forskningsetiske forhold

Studien var ifølge Norsk senter for forskningsdata (NSD) ikke meldepliktig da den ikke omhandlet personvernopplysninger⁴. I tråd med føringene gitt av NSD og universitetets personvernombud, søkte vi og fikk godkjenning til å gjennomføre studien av universitetets forskningsetiske komité⁵. Studentene fikk informasjon om at besvarelsen var frivillig og anonym. Det ble ikke spurt om bakgrunnsinformasjon utover tilhørighet til studieprogram.

Forskerne i studien representerte de deltakende profesjonsutdanningene og utgjorde arbeidsgruppen som planla, koordinerte og gjennomførte seminardagene. For at forskergruppens tilstedeværelse ikke skulle påvirke studentenes svar på refleksjonsspørsmålene, ble det presisert at studentrefleksjonene var viktige bidrag til forbedringsarbeid for fremtidige seminardager. I analyseprosessen ble forskergruppens eierskap til tiltaket drøftet. Tilhørigheten til ulike profesjonsutdanninger, og til dels ulike forskningstradisjoner, ble vektlagt for å få nyanserte tolkninger av datamaterialet.

Resultater

I presentasjonen av resultatene inngår sitater fra studenter, der profesjonstilhørigheten er angitt. En oversikt over temaene for hvert studieår er vist i Figur 2.

Første studieår

Førsteårsstudentenes refleksjoner fra seminardagen var i stor grad relatert til erfaringene ungdommene fra Forandringfabrikken delte, fra møter med velferdsinstanser som skole, barnevern og ulike helsetjenester. Studentene brukte ord og uttrykk som *sterkt, inspirerende, lærerikt, gi håp, bygge tillit, vise følelser, åpenhet, mot, ærlighet og kjærlighet*. De formidlet et spenn av inntrykk – fra gjenkjennelse til å bli berørt av livshendelser langt fra egen erfaring – og de uttrykte et ønske om å lytte til barn og unge samt våge å være mer personlig i fagutøvelsen. Deltakelsen på seminardagen ga studentene bekræftelse på viktigheten av egen profesjon, illustrert gjennom disse utsagnene: «Hvor mye en lærer kan bety for et barn» og «[...] jeg ser nå omfanget [av] og viktigheten rundt valgene jeg kommer til å ta som sosionom». Studentene formidlet entusiasme knyttet til fremtidig yrkesutøvelse, og

4. Svar gitt av NSD ved telefonhenvendelse 22.03.19.

5. Universitetets forskningsetiske komité har ansvar for å vurdere forskningsetisk forsvarlighet i forskningsprosjekter på Fakultet for helse- og idrettsvitenskap, hvor førsteforfatter er ansatt. For mer informasjon om komitéens mandat, se <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-helse-og-idrettsvitenskap/etisk-godkjenning-fek-og-registrering-av-litteraturstudier>

inspirasjon til å bli den beste mulige profesjonsutøveren: «Dette gir meg garantert inspirasjon til å bli kick ass sykepleier», «Hjelp til hvordan jeg kan være den beste læreren».

Studentenes refleksjoner gjenspeilte en oppmerksomhet mot profesjonssamarbeid, illustrert gjennom dette utsagnet: «Det fikk meg til å se hvor viktig det er å samarbeide på tvers av yrker. Altså, en sykepleier kan ikke hjelpe noen alene». Noen av studentene formidlet refleksjoner knyttet til at systemer og fagpersoner også kan gjøre det verre for dem som trenger hjelp. Det opprørte studentene å høre at ungdommene fra Forandringsfabrikken opplevde å ikke bli sett av dem som skulle hjelpe. Flere av studentene formidlet et behov for å lære mer konkret om hvordan tverrprofesjonelt samarbeid kunne gjennomføres i praksis.

Oppsummert opplevde førsteårsstudentene en positiv bekreftelse på eget studievalg, og de ble inspirert til å bruke seg selv ut fra eget profesjonsfelt. I refleksjoner om samarbeid rettet de oppmerksomhet mot betydningen ulike profesjoner og profesjonsutøvere kan ha for barns og unges liv, og at samarbeid ikke må gå på bekostning av å lytte til og inkludere barn og unge selv.

Andre studieår

I studentrefleksjonene fra andre studieår trakk flere frem kraften og ringvirkningene som følger av barns livserfaringer: «Hvordan traumer kan påvirke gjennom hele livet» (SOS⁶). Studentene formidlet en forståelse for den komplekse kompetansen og innsatsen som trengs for å yte hjelp til barn og unge i vanskelige livssituasjoner, blant annet uttrykt slik: «Hvor sårbare utsatte familier er i forhold til at det er mange instanser [. . .] man kan bli litt tapt i systemet» (SPL) og «Hvor viktig samarbeidet er i forhold til hva slags hjelp et barn/en familie får [. . .]» (BHL). Studentrefleksjonene belyste også betydningen av profesjonenes teoretiske fagkunnskap som en basis for forståelse og handling, også i tverrprofesjonelt samarbeid. Noen syntes innholdet i undervisningsdagen ble for teoritungt. Datamaterialet inneholdt også unntaksvis refleksjoner knyttet til manglende opplevd relevans for egen profesjonsutdanning: «Synes kanskje ikke denne dagen var så bra for mitt fagfelt» (SPL) og «Kunne vært mer snakk om barnehagelærerutdanningen» (BHL). Gjennomgående gikk utsagnene i retning av at en måtte anerkjenne alles kunnskap og lære av hverandre for å bidra til barnets beste, selv om samarbeidet kunne bli utfordrende. Noen funderte over at en situasjon kunne oppfattes så forskjellig, slik de hadde opplevd gjennom gruppearbeid om en felles case. De ga uttrykk for at dette var krevende, men lærerikt: «Det var nyttig å diskutere case i grupper med andre utdanninger. De påpekte ting som jeg ikke hadde tenkt på i forkant» (SOS). Flere opplevde at seminardagen bidro til å utvide perspektiver og å gjøre dem mer fortrolig med andre profesjoner, som utsagnet til denne vernepleierstudenten: «At vi i de forskjellige profesjonene har mye kunnskaper rundt mye av det samme arbeidet. Og at godt samarbeid mellom profesjonene vil være mye bedre for de som trenger hjelpen, enn at hver profesjon skal være 'den beste'».

Mange av studentene mente at undervisningen og gruppearbeidet gjorde dem mer bevisste på mulighetene ved profesjonssamarbeid, slik disse sitatene viser ulike dimensjoner av: «At jeg kan se de andre sine synspunkter – og ikke bare bli låst i egne tanker» (BHL) og «Ser at man ikke står alene, og kan bruke hverandres kompetanse» (SPL). Noen viste til at fordommer om hverandres kompetanse kunne bli brutt ned, eksempelvis at «sykepleiere kun er opptatt av å fikse sår» (VPL).

6. Forkortelser for profesjonstilhørighet er oppgitt i Tabell 1.

Andreårsstudentene uttrykte også behov for å lære mer om hvordan samarbeid på tvers organiseres og gjennomføres: «Mye mer om hvordan samarbeidet konkret foregår! Hvordan kontakter man, møtes man, hvilke konkrete tiltak kan settes i gang i samarbeid. Hva gjør man om man ikke blir tildelt de ressursene man ser at man trenger?» (GRL). En sosionomstudent trakk frem behovet for praktisk trening på samarbeid i utdanningen: «Jeg har behov for å ØVE mer i slike grupper som vi hadde i dag».

Oppsummert la andreårsstudentene vekt på at de fikk økt innsikt i og forståelse for at det lå et komplekst kunnskapsgrunnlag i bunn ved oppfølging av barn og unge med sammensatte behov, og at dette forsterket viktigheten av det tverrprofesjonelle samarbeidet i praksis.

Tredje studieår

Refleksjonene fra tredjeårsstudentene gjenspeilte seminardagens vektlegging av profesjonelt ansvar og foreleserens bruk av eksempler fra praksis: «Sterke historier om andre som har opplevd at det har gått galt i deres jobb. Har blitt styrket i å skulle møte vanskelige utfordringer» (GRL). Refleksjoner rundt betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid i krevende situasjoner kom frem hos flere, som her:

Vi har alle et ansvar, og vi er ikke alltid de mest kvalifiserte til å håndtere alle situasjoner, men det vil ikke si at vi ikke kan ta del i noe. Tverrfaglig arbeid handler om å finne løsninger sammen, der alle tar del. Vi må derfor alle gjøre hverandre gode, stole på hverandre og oss selv. Huske at det beste for barnet kommer først (SOS).

En stor del av studentene formidlet utbyttet av felles gruppearbeid, og flere vektla verdien av at ulike utdanningsbakgrunn bidro til å få fram ulike erfaringer og meninger: «[. . .] spennende, mye forskjellige synspunkter» (SPL). Mange så for seg at de ville ha lavere terskel for å kontakte samarbeidspartnere fra andre profesjoner: «Gjør det enklere for meg å ta den telefonen» (BHL). Det var likevel enkeltutsagn fra studenter om manglende utbytte.

Tredjeårsstudentene hadde mange refleksjoner rundt trygghet i rollen som nyutdannet, trygghet i tverrprofesjonelt samarbeid og trygghet i å ha ansvar i krevende situasjoner, illustrert gjennom disse eksemplene: «Trygger meg i den fremtidige jobben og arbeidet på tvers av profesjoner» (BHL) og «Jeg tror at dagen i dag vil bidra til at jeg tenker enda mer på ansvar og lojalitet overfor bruker» (VPL). Gjennomgående hos tredjeårsstudentene var også behovet for å kunne mer om juridiske rammevilkår for samarbeidet: «Jeg har behov for å lære mer om hva jeg har rett og hva jeg har plikt til å gjøre i ulike situasjoner» (SPL) og «[. . .] vite mer om lovverket» (VPL). En betydelig del av tredjeårsstudentene formidlet at de trengte å lære mer om hvordan en tar kontakt med hverandre, og hva de ulike profesjonene konkret kan bidra med i samarbeidet.

Oppsummert formidlet tredjeårsstudentene å ha fått en økt bevissthet rundt ansvar i yrkesutøvelse der profesjoner må samarbeide – ofte i krevende situasjoner – med og rundt barn og unge og deres nærmeste. Studentene ga uttrykk for at innholdet i seminardagen gjorde dem tryggere i tanken på å gå ut i jobb, og at det motiverte for profesjonssamarbeid. Samtidig så de dilemmaer, kjente på usikkerhet og hadde fortsatt store kunnskapsbehov.

Diskusjon

Formålet med studien var å få kunnskap om studenters refleksjoner fra deltakelse på tverrprofesjonelle seminardager, basert på definerte refleksjonsspørsmål. Resultatene viser gjennomgående positive refleksjoner om profesjonssamarbeid. Studentene formidlet utbytte

knyttet til både kunnskaper og holdninger, med vekt på brukerperspektiv, roller og ansvar. Tilsvarende erfaringer er belyst i flere oversiktsartikler (Reeves et al., 2016; Reeves et al., 2011; Thistlethwaite et al., 2010). Det kom frem variasjoner i resultatene for de tre årskullene. Mens førsteårsstudentene ble følelsesmessig inspirert til innsats innenfor eget profesjonsfelt, formidlet andreårsstudentene mer kognitivt forankrede refleksjoner knyttet til kompleksiteten ved yrkesutøvelsen, og tredjeårsstudentene vektla økt bevissthet knyttet til profesjonsansvar og profesjonssamarbeid. Selv om funnene representerer tre ulike årskull og er basert på ulikt innhold i undervisningsdagene, oppfatter vi at disse variasjonene i temaene kan illustrere en progresjon i studentenes læringsprosesser gjennom studiet. Dette relaterer vi også til at andre- og tredjeårsstudentene hadde et grunnlag fra sammenlignbar undervisning i sine foregående studieår.

Sett i lys av den teoretiske modellen for samarbeidslæring (TMSL) (Charles et al., 2010; Musaji et al., 2019; Whiteley et al., 2014), viser funnene fra første studieår at studentene i stor grad opplevde en affektiv *eksponering*. De ble berørt av å høre historier fra ungdommers kontakt med instanser som på mange måter hadde sviktet i samarbeidet med og rundt dem og deres familier, og studentene formidlet et ønske om å hjelpe. I henhold til TMSL (Charles et al., 2010; Musaji et al., 2019) er målet med tiltak i eksponeringsfasen at studentene skal oppnå en dypere forståelse for sin egen fremtidige yrkesrolle og få innblikk i andre profesjonsutdanninger og deres roller. At mange førsteårsstudenter fikk bekreftelse på rett valg av studium, oppfatter vi, med støtte i Price et al. (2021), som at de identifiserte seg med profesjonen. Funnene viser at de på tvers av utdanningsvalg ble opptatt av å være gode profesjonsutøvere i møte med barn og unge. Studentenes utsagn gikk mest i retning av å yte kompetent hjelp ut fra egen fagprofesjon, men de rettet også oppmerksomhet mot verdien av å samarbeide med andre profesjoner. Dette styrker en oppfatning om at profesjonsidentitet ikke svekker åpenhet og interesse for tverrfaglig samarbeid. I tillegg viser resultatene at det å *erfare sammen* kan bidra til økt bevissthet for TPS, som igjen kan legge grunnlag for videre utvikling av dobbel identitet (Khalili & Orchard, 2020).

Seminardagene for andre og tredje studieår tilrettela for fordypning gjennom casearbeid i de tverrprofesjonelle studentgruppene. Studentene opplevde dette som lærerikt, og de ønsket seg mer av det. TPS-aktiviteter i mindre grupper er ressurskrevende, men forskning belyser det som det mest formålstjenlige (Roberts et al., 2018; Schwarzbeck et al., 2019). Basert på studentrefleksjonene bidro gruppearbeidet til at studentene fikk brukt egen profesjonsrelatert kunnskap, samtidig som de fikk et innblikk i perspektiver, roller og bidrag fra studenter med en annen profesjonstilhørighet. I henhold til TMSL er denne type utbytte sentralt for å utvikle dybde i forståelsen av samarbeidskompetanse. De positive funnene knyttet til gruppeaktivitet peker mot at tverrprofesjonelt gruppearbeid også bør innlemmes i seminardagen for første studieår. Større interaksjon mellom studentene vil ytterligere øke utbyttet utover uniprofesjonell undervisning, jamfør forutsetninger for TPS (Sirnes et al., 2018).

Andreårsstudentenes refleksjoner fra samarbeid om en case viste, slik vi tolker det, små skritt i retning av at studentene utvikler dobbel identitet. Sammenlignet med førsteårsstudenter som ønsket å bli «den beste» av sitt slag, var andreårsstudentene mer orientert mot å bli bedre sammen. De formidlet at det kan være en fare å bli for sentrert rundt egen fagkompetanse, og at en må utfordre fordommene en har om hverandre. Khalili og Orchard (2020) poengterer nettopp at forestillinger og fordommer vi har om hverandre, må reduseres for å kunne jobbe godt tverrfaglig og mot en rolleforståelse som tilrettelegger for dobbel identitet i profesjonssamarbeid. Samtidig var det blant andreårsstudentene at det fremkom flest kritiske refleksjoner. Disse omhandlet blant annet misnøye med at egen

profesjon/utdanning ikke fikk større plass i undervisningsopplegget, og en manglende opplevd relevans for eget studium. Vår innlemming av både pedagogiske og helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger i et felles undervisningsopplegg representerer en stor spredning i studieprogrammernes vektlegging av barn og unge som målgruppe for profesjonsutøvelsen. Det blir spekulasjoner å tolke studentenes kritiske utsagn som motstand til TPS, selv om økt skepsis til TPS hos andreårsstudenter er identifisert i tidligere studier (Pollard et al., 2005). Funnene viser like fullt betydningen av å forankre innholdet i den tverrfaglige undervisningen på tvers av studieprogram, i tråd med tidligere studier (Lawlis et al., 2014; Mladenovic & Tilden, 2017; Schwarzbeck et al., 2019), og få tydelig frem relevansen i studie- og emnebeskrivelsene (Roberts et al., 2018).

Funnene fra tredje studieår fremhever læringspotensialet som kan ligge i narrativer, også i forbindelse med TPS. Et gjennomgående tema i studentutsagnene var utbyttet av å høre historier fra praksisfeltet. I likhet med funnene fra første studieår verdsatte tredjeårsstudentene affektiv eksponering med relevans for yrkesutøvelsen. Dette er også tidligere belyst (Gillespie et al., 2010; Whiteley et al., 2014) og understøtter betydningen av erfaringsbasert kunnskapsformidling i profesjonsutdanninger og TPS. Tredjeårsstudentene koblet verdien eksplisitt til både egen fremtidige profesjonsutøvelse og betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid.

Vektleggingen av trygghet er et markert funn for tredje studieår. Dette har sammenheng med temaet for seminardagen, men også at studentene snart skulle ut i yrkeslivet og inn på et selvstendig profesjonsansvar. Tilsvarende funn kom frem i en studie hvor tverrprofesjonell praksis i tredje studieår i sykepleierutdanningen bidro til en rolletrygghet og ansvarstrygghet som nyutdannet (Furunes & Brataas, 2013). Resultatene i studien vår viser at studenter på tvers av studieår og profesjonstilhørighet etterspør *hvordan* tverrprofesjonelt samarbeid skjer i praksis. Dette kan tolkes som at de ønsker en fasit, og det kan belyse mangler i undervisningsopplegget. Samtidig kan det forstås som et uttrykk for faglig utålmodighet og en iver etter å bidra til at profesjoner i samspill skal fungere.

Et mye benyttet verktøy for å vurdere studentenes læringsutbytte ved TPS er Kirkpatrick's evalueringsmodell, som omhandler nivåene *reaksjoner*, *læring*, *implementering* og *resultater* (Musaji et al., 2019; Reeves et al., 2016). Ut fra en slik inndeling kan resultatene fra studien vår antyde et utbytte på nivå én, relatert til følelsesaspektet som var særlig fremtredende i første og tredje studieår, og nivå to gjennom påvirkning av holdninger og oppfatninger knyttet til TPS. Funnene støtter opp om TPS som interaktiv læring hvor studenter fra ulike profesjonsutdanninger får innsikt i hverandres kompetanseområder og erfarer tverrprofesjonelt samarbeid (Meld. St. 13 (2011–2012); Sirnes et al., 2018). Samtidig må det tas høyde for at studentene som ikke besvarte refleksjonsspørsmålene, kunne ha bidratt med mer kritiske refleksjoner. Vi er også et godt stykke fra å nå nivå tre i TMSL, som omhandler mestring/integrering/kompetanse knyttet til TPS. En forutsetning for å nå nivå tre er å legge til rette for mer studentinteraksjon og praktiske ferdigheter i mindre grupper (Schwarzbeck et al., 2019).

Konklusjon

Formålet med studien var å få kunnskap om studenters refleksjoner fra deltakelse på tverrprofesjonelle seminardager om barn og unges velferd, basert på definerte refleksjonsspørsmål. Resultatene viser at studentene fra alle de tre studieårene hadde gjennomgående positive holdninger og oppfatninger knyttet til deltakelsen. Ved å lære *sammen* og *om* hverandre, fikk studentene økt kjennskap til hverandres profesjonsfelt og innblikk i muligheter

og utfordringer i samarbeid på tvers. Rammene for undervisningsopplegget gjorde at de i mindre grad lærte substansielt *fra* hverandre, og de fikk ikke utvikle ferdigheter gjennom å erfare tverrprofesjonelt samarbeid i praksis. Med forbehold om at resultatene gjenspeiler tre tverrprofesjonelle studentgrupper fra forskjellige stadier i studiet, ser vi en progresjon i temaene – fra oppmerksomhet til forståelse og motivasjon – for profesjonssamarbeid. Dette indikerer at gjentakende deltakelse på seminardager med samhandling gjennom gruppeaktivitet kan gi betydningsfulle bidrag til studentenes læringsprosesser når det gjelder å utvikle en kompetanse i tverrprofesjonelt samarbeid. Longitudinelle studier vil kunne gi utvidet kunnskap på dette feltet.

Litteratur

- Almås, S. H., Vasset, F. & Ødegård, A. (Red.). (2018). *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I L. P. (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 843–860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Bridges, D. R., Davidson, R. A., Odegard, P. S., Maki, I. V. & Tomkowiak, J. (2011). Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online*, 16. <https://doi.org/10.3402/meo.v16i0.6035>
- Charles, G., Bainbridge, L. & Gilbert, J. (2010). The University of British Columbia model of interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 24(1), 9–18. <https://doi.org/10.3109/13561820903294549>
- Forandringsfabrikken. (n.d.). Hentet 22.11.20 fra <http://www.forandringsfabrikken.no>
- Furunes, K. A. & Brataas, H. V. (2013). Nyutdannede sykepleieres oppfatninger om tverrprofesjonell og tradisjonell studentpraksis som arena for tilegnelse av trygghet på rolle og ansvar. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 9(2), 98–111. <https://doi.org/10.7557/14.2824>
- Gillespie, J., Whiteley, R., Watts, W., Dattolo, L. & Jones, D. (2010). Interprofessional Education in Child Welfare: A University-community Collaboration between Nursing, Education and Social Work. *Relational child & youth care practice*, 23(1), 5–15.
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene. Samordnet innsats for utsatte barn og unge*. Fafo-rapport 2020:02. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/20737-trobbel-i-grenseflatene_fafo.pdf
- Helsedirektoratet. (2019). *Oppfølging av personer med store og sammensatte behov. Nasjonal veileder. Kap. 7. Helsedirektoratet*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov>
- Iversen, A. & Hauksdottir, N. (Red.). (2020). *Tverrprofesjonell samhandling og teamarbeid. Kjernekompetanse for fremtidens helse- og velferdstjenester*. Gyldendal.
- Khalili, H. & Orchard, C. (2020). The effects of an IPS-based IPE program on interprofessional socialization and dual identity development. *Journal of interprofessional care*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1709427>
- Lawlis, T. R., Anson, J. & Greenfield, D. (2014). Barriers and enablers that influence sustainable interprofessional education: a literature review. *J Interprof Care*, 28(4), 305–310. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.895977>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scand J Public Health*, 40(8), 795–805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 13 (2011–2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Kunnskapsdepartementet.

- Mladenovic, J. & Tilden, V. P. (2017). Strategies for overcoming barriers to IPE at a health sciences university. *Journal of interprofessional education & practice*, 8, 10–13. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2017.05.002>
- Musaji, I., Self, T., Marble-Flint, K. & Kanade, A. (2019). Moving from interprofessional education toward interprofessional practice: Bridging the translation gap. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(5), 971–976. https://doi.org/10.1044/2019_PERS-SIG10-2018-0020
- NOU 2009: 22. *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2017: 12. *Svikt og svik — Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Pollard, K., Miers, M. E. & Gilchrist, M. (2005). Second year scepticism: pre-qualifying health and social care students' midpoint self-assessment, attitudes and perceptions concerning interprofessional learning and working. *Journal of Interprofessional Care*, 19(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/13561820400024225>
- Price, S. L., Sim, M., Little, V., Almost, J., Andrews, C., Davies, H., Harman, K., Khalili, H., Reeves, S. & Sutton, E. (2021). Pre-entry perceptions of students entering five health professions: implications for interprofessional education and collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 35(1), 83–91. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1702514>
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N., McFadyen, A., Rivera, J. & Kitto, S. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide No. 39. *Medical Teacher*, 38(7), 656–668. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173663>
- Reeves, S., Goldman, J., Gilbert, J., Tepper, J., Silver, I., Suter, E. & Zwarenstein, M. (2011). A scoping review to improve conceptual clarity of interprofessional interventions. *Journal of Interprofessional Care*, 25(3), 167–174. <https://doi.org/10.3109/13561820.2010.529960>
- Reeves, S., Palaganas, J. & Zierler, B. (2017). An updated synthesis of review evidence of interprofessional education. *Journal of Allied Health*, 46(1), 56–61.
- Regjeringen. (2020, 02.09.20). *0-24-samarbeidet*. Hentet 22.11.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/0-24-samarbeidet/id2511690/>
- Roberts, L. D., Davis, M. C., Radley-Crabb, H. G. & Broughton, M. (2018). Perceived relevance mediates the relationship between professional identity and attitudes towards interprofessional education in first-year university students. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 33–40. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1366896>
- Schwarzbeck, V., Hundertmark, J., Wipfler, K., Mahler, C., Frankenhauser, S. & Schultz, J.-H. (2019). Suggestions for interprofessional educational courses from a students' perspective—a qualitative study. *GMS Journal for Medical Education*, 36(1). <https://doi.org/10.3205/zma001212>
- Sirnes, T., Willumsen, E. & Iversen, H. P. (2018). Etterord. Hva har vi lært i dag? I S. H. Almås, F. Vasset & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) for bachelorstudenter i helse- og sosialfag* (s. 217–223). Fagbokforlaget.
- Thistlethwaite, J. (2012). Interprofessional education: a review of context, learning and the research agenda. *Medical Education*, 46(1), 58–70. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04143.x>
- Thistlethwaite, J., Moran, M., World Health Organization Study Group on Interprofessional, E. & Collaborative, P. (2010). Learning outcomes for interprofessional education (IPE): Literature review and synthesis. *J Interprof Care*, 24(5), 503–513. <https://doi.org/10.3109/13561820.2010.483366>
- Whiteley, R. F., Judy, G., Cathy, R., Wilda, W. & Deb, C. (2014). Effective Teaching and Learning in Interprofessional Education in Child Welfare. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4). <https://doi.org/10.11114/jets.v2i4.427>
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2016). Nye samfunnsformer - et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (Red.). (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (Red.). (2020). *Samskaping. Sosial innovasjon for helse og velferd*. Universitetsforlaget.

World Health Organization. (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. WHO. Hentet 10.05.21 fra https://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/

Ødegård, A., Sæbjørnsen, S. E. N., Lindqvist, S., Vasset, F., Iversen, H. P., Willumsen, Sirnes, E. T. & Almås, S. H. (2020). Tverrprofesjonell samarbeidslæring i profesjonsutdanningene I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Samskaping. Sosial innovasjon for helse og velferd* (s. 193–206). Universitetsforlaget.