

Arbeidsnotat

Working Paper

2020:3

Helene Hoemsnes

Tverrfaglig videreutdanning i
psykososialt arbeid med barn og
unge ved Høgskolen i Molde :
fokus på pedagogisk
utviklingsarbeid



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk



MØREFORSKING
MOLDE

Helene Hoemsnes

Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid
med barn og unge ved Høgskolen i Molde :
fokus på pedagogisk utviklingsarbeid

Arbeidsnotat / Working Paper 2020:3

Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Molde University College
Specialized University in Logistics

Molde, Norway 2020

ISSN 1894-4078

ISBN 978-82-7962-293-2 (trykt)

ISBN 978-82-7962-294-9 (elektronisk)

Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Molde

- fokus på pedagogisk utviklingsarbeid

As you enter a classroom ask yourself this question:
If there were no students in the room, could I do what I
am planning to do? If your answer is yes, don't do it.

Gen. Ruben Cubero, Dean of The Faculty, United States Air Force Academy

Innhold

1.0 Innledning.....	3
2.0 Om utdanningen	4
2.1 Nasjonal evaluering, inspirasjon for utvikling av utdanningen	6
3.0 Utvikling av kunnskap og kompetanse.....	8
3.1 Strukturelle vilkår for profesjonsutøvelse	9
4.0 Meld. St. 16 (2016 – 2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning – med tydelige forventninger .	10
5.0 Læringssyn	11
5.1 Illeris teorier om læring som et tredimensjonalt fenomen.....	13
6.0 Noen pedagogiske eksempler	15
6.1 Introduksjonsoppgave på Høgskolen i Molde, VBU, sin hjemmeside.....	15
6.2 Velkomstbrev	16
6.3 Første samlingsdag	16
6.4 Veiledningsgrupper	16
6.5 Læringsstier	18
6.6 Fra tradisjonell forelesning til variasjon av speilvendt klasserom.....	19
6.7 Utviklingsprosjekter	21
7.0 Videreutvikling av utdanningen	23
8.0 Avslutningsvis.....	24
Litteratur.....	25

1.0 Innledning

Høgskolen i Molde fikk i 2007 mulighet til å etablere Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge (VBU) på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet. Dette notatet beskriver utdanningen i grove trekk og tar for seg nåværende fagansvarlige sitt læringssyn. Det tar også inn deler av det pedagogiske utviklingsarbeidet som er jobbet fram fra høsten 2010 til sommeren 2020. Høgskolelektor Tore Andestad har vært ansatt ved utdanningen i redusert stilling i hele perioden. Høgskolelektor Helene Hoemsnes startet jobben som fagansvarlig høsten 2010. Vi er begge opptatt av studentaktive læringsformer og drevet kontinuerlig utviklingsarbeid knyttet til tilrettelegging for studentenes læring fra vi ble kollegaer i 2010. Notatet skrives av Helene Hoemsnes, noen ganger står det jeg og andre ganger vi i teksten. Tore Andestad har lest og kommentert. Det er viktig å si at våre samtaler inspirerer oss til stadig nye ideer, plutselig er vi i gang med en ny vri, tusen takk til deg Tore!

Det å være fagansvarlig for en tverrfaglig videreutdanning med studenter som er i jobb med barn og unge samtidig som de studerer gir mange muligheter. Det å skape koblinger mellom studentenes erfaringer, medstudenter og underviseres erfaringer, samt aktuell teori er svært meningsfullt. Studentene har gjennom årene uttrykt at det er inspirerende og krevende å ta del i denne tverrprofesjonelle utdanningen. At det er krevende handler slik vi ser det om ulike fagtradisjoner som møtes, studenters perspektiv på et tema utfordres av medstudenter fra andre yrkesgrupper. En student med pedagogisk bakgrunn kan eksemplifisere, «jeg har oppdaget at jeg kan alt for lite av det de med helse- og sosialfaglige utdanninger kan». Jeg minnet henne på at hun bidrar med pedagogiske perspektiver som flere av de andre ikke kan tilføre. Min erfaring er at det som er krevende også er det som er inspirerende, det å erfare at andre tenker annerledes om samme tema fører til behov for å forstå. Ulike perspektiver knyttet til hvordan barn, unge og deres pårørende best mulig utvikler seg står i fokus i utdanningen og det er mange ulike praktiske og teoretiske innganger for de som er i tjenesteapparatet.

2.0 Om utdanningen

Høgskolen i Molde fikk i 2007 tilskudd Sosial- og helsedirektoratet til å starte opp utdanningen sammen med åtte andre universitet og høgskoler. Videreutdanningen og veilederen Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (Sosial- og helsedirektoratet 2007) kan begge sees som en følge av arbeidet med å styrke og omstrukturere tjenester til barn og unge.

Bakgrunn for styrkingen var Stortingsmelding nr. 25 (1996-97) *Åpenhet og helhet*, som beskriver utfordringene i tjenestene til mennesker med psykiske utfordringer og lidelser. *Åpenhet og helhet* førte til at Stortinget vedtok en Opptappingsplan for psykisk helse 1999 – 2006 (1997) der barn og unge var definert som en prioritert gruppe. Fokusområder i opptappingsplanen var blant annet at kommunene skal gi sammenhengende tjenester med brukerne i sentrum, samt at alle barn og unge skal få likeverdige tilbud og like utviklingsmuligheter uavhengig av sosial bakgrunn og bosted.

Utdanningen er en del av arbeidet med å styrke lokal kompetanse knyttet til barn og unges psykiske helse i et samlet sektoroverskridende og samordnet lokalt/kommunalt tilbud. Målsettinger for utdanningen ble gitt av Sosial- og helsedirektoratet i kravspesifikasjonen som fulgte med tilskuddet. Kravspesifikasjonen var og er utgangspunkt for utarbeidelsen av den lokale studieplanen.

Målsettingene er nedfelt i tre hovedpunkter:

1. Utvikle kunnskap og kompetanse i tråd med barn og ungdoms behov
2. Bedre samarbeid og koordinering av tjenestene
3. Mestringsfokus, holdninger og brukervedvirkning

Emnene er:

- 1 Kompetanse og tjenesteutvikling, 15. studiepoeng
- 2 Psykisk helse hos barn og ungdom, 20 studiepoeng
- 3 Hvordan organisere og samordne de kommunale tjenestetilbudene til barn og unge, 10 studiepoeng
- 4 Psykososialt arbeid – ulike praksiser, teorier og etiske dilemmaer, 15 studiepoeng

Sluttkompetanse, forventet læringsutbytte for utdanningen ved Høgskolen i Molde er:

En kandidat med fullført utdanning skal:

Kunnskap:

Ha erkjent og utviklet sin fagpersonlige kompetanse til systematisk, kritisk og etisk refleksjon i praksis.

Ha inngående kunnskap om vanlige psykososiale vansker og psykiske problemer og lidelser hos barn, ungdom og unge voksne.

Ferdigheter:

Kunne initiere, gjennomføre og evaluere helsefremmende og forebyggende arbeid med barn, ungdom og unge voksne.

Skape og videreutvikle tilgjengelige, fleksible og samordnede tjenestetilbud til barn, ungdom og familier med behov for hjelp.

Generell kompetanse:

Ha kompetanse til å kritisk vurdere hvordan organisering av tjenesteapparatet kan påvirke barn, unge og deres familier.

Kunne initiere, gjennomføre og evaluere lokale utviklingsprosjekter i samarbeid med aktuelle instanser og brukere i egen kommune.

Høgskolen i Molde har tatt opp studenter høst 2007, 2009, 2010, 2012, 2014, 2016 og 2018 og starter opp med nye studenter høsten 2020. Utdanningen er på deltid over to år, studentene må være i minst 50 % jobb med barn og unge. Tidligere var det også et krav at de hadde to års yrkespraksis, det er nå tatt ut av kravspesifikasjonen. Det ble startet opp med et kull høsten 2010 for å komme i gang samme høst som de andre videreutdanningene ved Avdeling helse- og sosialfag (HS). Videreutdanningene kan inngå som første år av masterutdanning ved Høgskolen i Molde, avd. HS. Sosial – og Helsedirektoratet gikk over til å bli Helsedirektoratet i 2008, det er nå de som utlyser midler gitt over statsbudsjettet til nye studentkull.

Høgskolelektor Grethe Jørgensen var fagansvarlig 2007 – 2009 og høgskolelektor Lillian Bjerke Grøvdal var fagansvarlig 2009 – 2011. Høgskolelektor Tore Andestad har som nevnt vært ansatt fra starten i redusert stilling. Jeg, høgskolelektor Helene Hoemsnes kom som nevnt inn som fagansvarlig i 2010.

Studentene har variert yrkesbakgrunn; f.eks. sykepleiere, helsesøstre, barnehagelærere, pedagoger, vernepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger, fysioterapeuter. Alle har vært i minimum 50 % arbeid knyttet til barn og unge fra 0 – 23 år.

2.1 Nasjonal evaluering, inspirasjon for utvikling av utdanningen

Oxford Research (2015) evaluerte de tverrfaglige videreutdanningene i psykososialt arbeid med barn og unge på oppdrag fra Helsedirektoratet. Evalueringens tittel «Tverrfaglig, relevant, men bortgjemt» viser til tre nøkkelord som kom fram i evalueringen. Evalueringen viste at Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid er tverrfaglig, at den når bredt og tilbyr faglig innhold på tvers av faggrupper. Utdanningen ble også evaluert til å være relevant, med bakgrunn i at behovet for kunnskap om barn og unges psykiske helse er betydelig. Det siste nøkkelordet var at utdanningen er bortgjemt. Til tross for at målgruppen er bred, fremsto studiet som en nisje.

Vi tok tak i evalueringen i 2015 og det pedagogiske utviklingsarbeidet intensiverte seg ytterligere. Vi kjente oss igjen i at utdanningen ikke var tilstrekkelig kjent. Som eneste tilbyder av utdanningen i Møre og Romsdal tok vi ansvar for å markedsføre og utvikle utdanningen ytterligere. Kommuner ble kontaktet via e-post og telefon, vi utviklet materiell og videoer ble presenterte det på Høgskolen i Molde sine hjemmesider.

Evalueringen viste også at studentene opplevde å ha liten innflytelse på opplegget. Det kunne vi til dels kjenne igjen fra vår utdanning. Samlingene ble lagt opp i god tid, med innhold som var tilpasset læringsutbytter og pensum. Forelesninger gitt av eksterne eller interne forelesere var mye brukt. Studentene opplevde også i liten grad at utdanningen tok deres erfaringer på alvor og benyttet disse erfaringene aktivt. Dette bringer oss til Habermas (1987) sitt begrepspar livsverden og system. Livsverdensbegrepet henter Habermas (1987) fra fenomenologi og fenomenologisk sosiologi, mens systembegrepet hans har røtter sosiologiske systemteori. Livsverden betegner det implisitte, før-refleksive og før-kritiske grunnlaget som mening og situasjonsdefinisjoner er tuftet på. Studentene, i dette tilfellet, har sin livsverdenen som er bærer av kulturell, sosial og personlig tradisjon, og er derfor sentral i reproduksjonen av kultur, samfunn og personlighet. Samfunnet som system er kontrasten til livsverden, i dette tilfellet er systemet Høgskolen i Molde, representert ved en videreutdanning, som består av formelt organiserte handlingssystemer som skal ivareta bestemte oppgaver.

Den tverrfaglige kompetansen hadde inspirert oss til å legge opp til erfaringsdeling i samlingene, vi hadde begynt å lytte til studentenes erfaringer, men vi forsto at vi kunne gjøre så mye mere. Studentenes erfaringer fra praksisfeltet tydeliggjorde at det ikke er snakk om formidling av kunnskap fra undervisere til studenter, men kunnskapsdeling, studentene blir tydelige aktører i felles læring.

Vi ble inspirert av evalueringen til å utvide studentaktiviteten for å gjøre det ytterligere yrkesrettet og praksisnært. Utdanningens samlinger på en uke hver gang var i liten grad tilpasset kravet om at studentene må ha minimum 50 % jobb. Vi hadde erfart at de aller fleste studentene hadde rundt 100 % jobb og i hovedsak var de «studenter» kun den uken de var inne på samling og når de jobbet med eksamensforberedelser. Vi ønsket å stimulere til at studentrollen og yrkesrollen i større grad gikk parallelt gjennom mer studentaktive læringsmetoder og litt kortere samlinger.

3.0 Utvikling av kunnskap og kompetanse

Tverrprofesjonell kompetanse handler om både detaljkunnskap fra eget fagfelt, helhetlig forståelse og faglig intuisjon. Kunnskap og kompetanse brukes om hverandre som begreper. Den konkrete oppgaven eller situasjonen er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Fordi mange oppgaver eller situasjoner i arbeid med barn og unge er komplekse, er kompetanse noe mer enn én ferdighet eller én kunnskap. Kunnskap alene er ikke nok, vår oppgave er å bistå studentene slik at de evner å gjøre kunnskap om til kompetanse i sin praktiske hverdag.

Studentene har en bachelorutdanning som kvalifiserer for å jobbe med barn og unge og deres nettverk. I denne videreutdanningen snakker vi om profesjonskvalifisering. Studentene oppholder seg på to ulike arenaer der kvalifisering pågår, i praksisfeltet og i utdanningen. Vi jobber målrettet for å koble de to arenaene, spesielt gjennom veiledningsgrupper som vi kommer tilbake til. Det å identifisere samspill og nyttige balansepunkt mellom de to arenaene synes viktig for å utvikle videre det særegne ved profesjonell yrkesutøvelse. Kvalifiseringen er på ingen måte over etter fullført grunnutdanning, den fortsetter gjennom hele yrkeskarrieren. Kvalifiseringen handler om integrasjon mellom ulike kunnskapskilder, vi jobber for at studentene skal tilegne seg teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter samt sentrale verdier og holdninger. Som fagansvarlig er jeg opptatt av å bidra til at studentene utfører arbeidet sitt kunnskapsbasert, til det beste for de de møter og for samfunnet som helhet.

Det er særlig tre kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid som ofte trekkes frem:

- 1) at de bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning
- 2) at de har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse
- 3) at de har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat

(Freidson, 2001; Molander & Terum, 2008; Etzioni, 1963)

Disse tre kjennetegnene tar jeg med i planleggingen av utdanningen, handlingsrommet for profesjonell skjønnsutøvelse er jeg spesielt opptatt av.

3.1 Strukturelle vilkår for profesjonsutøvelse

Målsettingene for utdanningen gir retning om at brukerorientert profesjonsutøvelse er sentralt. Bedre samarbeid og koordinering av tjenestene er også vektlagt sammen med mestringsfokus, og holdninger. Utdanningen belyser derfor profesjonsutøvelsens kontekstuelle vilkår. Ekeland (2014) uttrykker at profesjonsutøvelsen finner sted i spenningsfeltet mellom forvaltning og faglig autonomi. Studentene som tar utdanningen jobber i praksis og det ligger i studieplanen at de skal bringe egne erfaringer med seg inn i studiesituasjonen. Profesjonsutøvelsen for studentene skjer for det meste i ansiktsnære relasjoner og ulike kontekster. Relasjonell kompetanse er selvsagt vektlagt i utdanningen som i andre utdanninger som kvalifiserer til profesjonsutøvelse.

I utdanningen jobber vi for å utvikle studentenes evne til å reflektere over forholdet mellom kontekstuelle vilkår og relasjonell profesjonsutøvelse. Det å analysere kulturelle, samfunnsmessige, politiske og organisatoriske prosesser som medfører krav og forventninger til profesjonsutøvere «ovenfra» og «nedenfra». «Ovenfra» gjennom politikk og byråkrati og nedenfra gjennom «stemmene» til blant andre barn og unge, pårørende og media. Styringslogikker, metoder for tilsyn og kontroll (transparens og accountability), krav om kunnskapsbasert/evidensbasert profesjonsutøvelse, samt brukermedvirkning og individuell tilpasning er uttalte forventninger som studentene i sin praksis må jobbe med å tilfredsstille. Utdanningen utforsker utfordringer og dilemma som oppstår og hvordan ulike rammevilkår fremmer eller hemmer god profesjonsutøvelse.

Spesielt i veiledningsgruppene er studentene ansvarlig for å ha med seg caser til refleksjon. I mange av de casene oppdager vi at profesjonsutøveren står i spenning mellom barnet og familiens behov, systemets behov og egne behov. Vi opplever at studentene har liten bevissthet om at de tar valg innenfor dette rammetrianglet, det ønsker vi gjøre noe med.

Struktur og organisering kan sees på som kontekstuell perspektiv. G. Bateson (2005) og H. Skjervheim (1996) inspirerer til kontekstuell tenkning. Gregory Bateson (2005) bruker begrepene kart og terreng som metaforer på vårt forhold til virkeligheten. Kartet brukes som bilde på våre ideer om virkeligheten som kalles terreng. At det er den enkelte sin persepsjon og beskrivelse vi oppfatter som virkelig. Vi lager oss våre kart over det vi observerer og erfarer, og forholder oss så til dette kartet. Kartet er ikke terrenget, men en måte å prøve å beskrive det på. Dette er et viktig skille, selv om vi har mange eksempler på at kart som har levd lenge blir forvekslet med terrenget. Bateson (2005) benekter ikke at det finnes det som kan kalles objektiv virkelighet, men uttrykker at menneskers erfaringer aldri er objektive. Det

kan synes selvsagt at vår opplevelse av verden er subjektiv. Ikke desto mindre kan en del utfordringer trolig komme av at den erkjennelsen uteblir. Vi kan komme i maktkamper der vi kjemper om hvem som har rett til å definere hva som er sant. Er krav og forventninger fra myndighetene mer sanne enn barn og unges behov? Dette er spørsmål vi reflekterer over sammen med studentene.

Et dilemma kan knytte seg til for sterk styring kontra for mye autonomi til profesjonsutøveren. En kan få regelstyrt profesjonsutøving eller vilkårlig profesjonsutøving. Vi opplever at studentene får forståelse og språk knyttet til spenninger de står i når vi jobber med kontekstuell forståelse. Dette språket kan benyttes til å inngå i konstruktive dialoger med ledelse og kollegaer og de man jobber med. Vi anser dette svært viktig i en videreutdanning med studenter fra ulike profesjoner, organisasjoner og etater.

4.0 Meld. St. 16 (2016 – 2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning – med tydelige forventninger

Stortingsmeldingens intensjoner er ambisiøse og klare, og de er forankret i internasjonal forskning. Vi som er ansatt i høyere utdanning utfordres til å legge opp undervisningen med tanke på studentens læring (Mok, 2014). Vi blir bedt om øke vår bevissthet og refleksjon knyttet til egen, og organisasjonens, undervisningspraksis. Det er et krav og en forventning om at vi skal jobbe for å lykkes med kollektiv implementering av nye undervisnings- og vurderingsformer.

Meld. St. 16 (2016 – 2017) spør hva som kan gjøres for å sikre at studentene uteksamineres ikke bare med den kompetansen som etterspørres på arbeidsmarkedet i dag, men også med evnen til å omstille og fornye seg? Læringsutbyttebeskrivelser i studieplanen, som kan betraktes som vår kontrakt med studentene, er vårt bakteppe i planleggingen. Hvordan legge til rette for at studentene kan oppnå læringsutbyttene? Vår innsats går i retning av å følge med egne pedagogiske prosesser og jevnlig evaluere våre undervisningsdesign.

Jeg har jobbet aktivt med innholdet i stortingsmeldingen, snakket om innholdet i seminar og personalmøte ved avdeling HS og med kollegaer. Som ansatte har vi et felles ansvar for å følge med utdanningenes kvalitet.

5.0 Læringssyn

Utdanningen bygger på blant annet på et sosiokulturelt læringssyn, et syn som har mange retninger og fagområder. Dysthe (2003) peker blant annet på faktorer som hvordan vi betrakter relasjonen mellom student og foreleser. Hvorvidt samarbeid eller individuelt arbeid står i fokus og på hvilken måte det legges til rette for veiledning. De involverte lærer og endrer seg i samspill med hverandre. Bateson (2005) beskriver i sin systemiske kommunikasjonsteori at all atferd er kommunikasjon. Kommunikasjon inngår i relasjoner og læring medfører en eller annen form for endring, men det er ikke helt lett å finne ut hvilken type endring det er snakk om (Bateson, 2005).

Vi tar utgangspunkt i en forståelse av læring som deltakelse i et fortolkende fellesskap, og legger Boyers (1990) Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) til grunn for vårt læringssyn. Innen en SoTL-basert tilnærming står studentenes læring i sentrum for valg av undervisningsmetoder. I følge Boyer (1990) får underviserens arbeid først betydning når det forstås av andre. Undervisning er dermed det som oppstår i dynamikken mellom lærer og student og mellom formidling og læring. En god underviser er i Boyers syn den som gjennom nøye planlagte undervisningsopplegg stimulerer sine studenter til aktiv deltakelse samt kritisk og kreativ tenkning (Boyer 1990, s. 24).

I denne tverrfaglige videreutdanningen legger vi stor vekt på at vi som ansvarlige fagpersonene anerkjenner studentenes unike kompetanse. Schibbye (2009) legger vekt på de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som en kilde til utvikling og vekst. I det man anerkjenner den andre, anlegger man en likeverdig relasjon der man bestreber seg på å forstå den andres perspektiv. Man bekrefter den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig og en åpenhet for de sider ved den andres forståelse som er særlig avvikende fra ens egen. I Meld. St. 16 (2016 – 2017) skrives det i forordet «*Nøkkelen er utdanning av høy kvalitet – utdanning som aktiviserer og engasjerer studentene som likeverdige medlemmer av det akademiske fellesskapet.*»

Uten anerkjennelse fra oss som fagansvarlige og undervisere vil det bli vanskelig å inkludere studentene som likeverdige medlemmer av det akademiske fellesskapet. Anerkjennelse inneholder ingredienser som lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. «Disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: de er dialektiske» (Schibbye 2019, s. 263). Vi jobber for at anerkjennelse av de tverrprofesjonelle bidragene i utdanningen kan blir en felles holdning og et ideal for å gi kraft til læreprosesser individuelt og kollektivt.

Videre søker vi å tilrettelegge for at forståelse av erfaringer kan utvikles videre i praksisfellesskapet. Vi tenker at det er vår jobb å legge til rette for at kompetente studenter lærer av hverandre og trekker aktuell læring ut av de faglige oppleggene vi eksponerer dem for.

Fokus på studentaktive læringsformer gir studentene muligheter til å sortere ut kunnskap som de kan sette sammen til nyttig kompetanse der de arbeider. Vi ønsker å bidra til at studentene utvikler seg til å bli ansatte som kan noe mer enn å reprodusere gårsdagens kunnskap. De skal bidra til å utvikle morgendagens kompetanse. Det tar tid å bygge tverrfaglig kompetanse og der er vår jobb som ansvarlige for en tverrfaglig videreutdanningen å tenke nøye gjennom hvordan vi kan bygge videre på det studentene allerede kan.

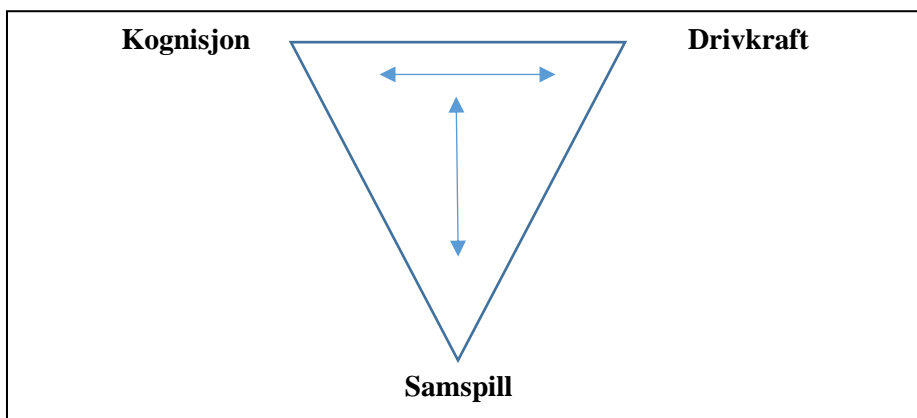
Det er nettopp derfor vi har søket oss mer og mer bort fra tradisjonelle forelesninger. Vi erfarte at studentene kom til ukesamlingene mer eller mindre forberedt på hva som var på agendaen. Vi så at deres egen forforståelse ikke var aktivert og studentene i varierende var grad innstilt på hva de skulle «lære». Jeg tenkte at studenter som trer ut av egen praksis fredag for å komme å «la seg underholde» fra mandag til fredag neste uke hadde liten mulighet for å bearbeide nye faglige innganger som ble presentert på samlingsdagene. Med pedagogisk grunnutdannelse, og interesse for pedagogisk kompetanse (pedagogical competence) som omfatter et bredere sett av kunnskaper, ferdigheter og refleksjoner enn undervisningskompetanse (teaching skills) (Olsson 2008, Winka 2017), har jeg aktivt sett etter nye måter å undervise på. Pedagogisk tilrettelegging er så mye mer enn det som skjer i tradisjonell forelesning.

Til tross for at et sosiokulturelt læringssyn kan inneholde mange ulike innganger, finnes noen fellesnevnerne. Hovedfokuset er at læring skjer gjennom handlinger og aktiviteter som er sammenvevd i en sammensatt kulturell, sosial, institusjonell og materiell kontekst. Siden videreutdanningen handler om det «psykososiale», betyr det at den forstår det menneskelige som formet av det sosiale i samfunn, kultur og historie, men samtidig bestående av det subjektive med egen viten og vilje. En psykososial forståelse av barn og unge vil romme dette paradokset: at vi er utsatt for samfunnets og den sosiale ordens påvirkning, men at vi samtidig har mulighet og kraft til å påvirke den sosiale verden rundt oss. Utdanningen søker å gi studentene et bredt spekter av teoretisk og praktisk kunnskap. Fra individets indre liv på den ene siden, til hvordan vi er vevd inn i og definert gjennom det sosiale og relasjonelle på den andre. Dette skaper en konstruktiv dialektikk i utdanningen, og har som mål å gi studentene økt kunnskap og kompetanse om spennvidden i barn og unges psykososiale liv.

Det sosiokulturelle læringssynet er sentralt, men samtidig erfarer vi at læring også er en individuell, kognitiv, prosess. Kognitiv konstruktivisme innebærer at læreren må ta utgangspunkt i forståelsen som studentene allerede har, og at han/hun må hjelpe studentene med aktivt å involvere seg i læringsprosessen når ny kunnskap skal læres (Bransford et al. 2000). Vi ser at den enkelte students evne til å tilegne seg kunnskap og motivasjon for tema har betydning. Det fører oss til Knut Illeris (2007) sin modell og tanker om læring.

5.1 Illeris teorier om læring som et tredimensjonalt fenomen

Det er mange ulike tilnærminger til læring, og Illeris (2007) mener at tilnærmingene i ulik grad forholder seg til læring mellom tre ulike typer fenomen. Læringen som foregår i den enkeltes hjerne handler om endringer av kognisjon og drivkrefter, mens det som handler om sosial praksis foregår mellom mennesker i en sammenheng.



Figur: Læring i tre dimensjoner, utgangspunkt i Illeris (2007)

Vanligvis foregår læring i alle tre dimensjonene, men i varierende grad. Et sentralt poeng er at de påvirker hverandre og at noe kunnskap er lagret i den enkelte, mens andre deler lagret i sosial praksis. Det som handler om kognisjon er endring av forståelse eller ferdigheter, en prosess som først og fremst er av kognitiv karakter. Denne prosessen har som hovedmål å skape samsvar mellom kontekst og tolkningen av denne. Ofte tenker vi på denne prosessen som læring.

I de tilfellene læring handler om drivkrefter, ser vi på læring som en prosess som baserer seg på psykisk energi. Dermed blir følelser, holdninger og motivasjon sentralt fordi det er drivkrefter for både samhandling med andre og det å forstå omverdenen. Endringer i drivkrefter blir dermed i denne sammenhengen sett på som læring.

Den tredje forståelsen for læring handler om endring av sosial praksis, altså en prosess som endrer forutsetningene for sosial samhandling. Læring blir da en sosial og samfunnsmessig prosess.

Ved at vi tar i bruk Illeris' læringsteori i planlegging av pedagogiske opplegg utfordres den enkelte student i aksene kognisjon – og drivkraft, som benevnes som en tilegnelsesprosess. I tillegg legger vi til rette for at studentene møter andre studenter i en samspillsprosess.

Kreativitet, fantasi og evne til å kombinere kunnskaper på fleksible måter kan være svært avgjørende i arbeid med ulike barn og familier. Empati og intuisjon er også sentralt i det utvidede kompetansebegrep.

De viktigste faktorene for læringens kvalitet er studentene selv, læringsmiljø og trivsel, det sosiale samspill og varierende aktiviteter. Disse forholdene er et godt grunnlag for kompetanseutvikling. Som ansvarlige for utdanningen har vi mulighet for å påvirke de faktorene som ikke omhandler det enkelte individ sin indre tilegnelsesprosess. Likevel tror vi det er slik at den enkeltes kognisjon og drivkraft kan påvirkes av samspillet fordi vi legger opp til aktiviteter som omhandler faglighet og personlig utvikling. Illeris har stilt opp «kompetanseformelen»: studentene har et engasjement og blir utfordret i forhold til noe fra praksisfeltet, samt at det legges til rette for refleksjon. (Illeris 2014, Animated Learning Conference 2014).

6.0 Noen pedagogiske eksempler

I det følgende gis noen eksempler på læringsdesign som er utviklet over tid. For hvert emne tar vi opp diskusjonen om hvordan studentene best kan lære dette stoffet? Med bakgrunn i det spørsmålet etablerte vi våren 2020 kontakt med en videregående skole, avd helse og sosialfag. Det ble et godt eksempel på at undervisningen kan skje i samarbeid andre aktører i samfunnet. En bonus er også at vi får vist fram høgskolen og muligheter der til framtidige studenter. Samarbeidet førte til at elever fra videregående skole var med i rollespill der våre studenter gikk inn i rollen som kontaktlærer eller helsesøster. Elevene hadde fått et lite manus når de hadde besøk av oss. Situasjonen med elever og studenter sammen gav en mer realistisk øving enn om studentene skulle rollespille sammen. Våre studenter ble i tillegg evaluert av elevene. Det pedagogiske opplegget gav en annen erfaring, og forhåpentligvis læring, for studentene enn å rollespille uten elever eller å lytte til en forelesning om kommunikasjon med ungdommer i sårbare situasjoner. Evalueringen fortalte oss blant annet dette; «ekstremt ubehagelig men lærerikt» og «dette var veldig bra, opplevde det som ekte og overraskende lite konstruert. Det skulle vært mer av dette!».

6.1 Introduksjonsoppgave på Høgskolen i Molde, VBU, sin hjemmeside

Denne oppgaven ble laget for å gi de som søker utdanningen mulighet til å starte refleksjon over hvordan ulike profesjoner ser en del av livene til de vi skal hjelpe ut fra kontekst.

Introduksjonsoppgave kan sees [her](#)

Helene snakker i første videoklipp som om hun er helsesøster på en skole der Line går i 3. klasse. Det følger et par spørsmål til videoen:

[Hva kan ha gjort at tredjeklassingen Line viser en slik atferd?](#)

[Hvilke tiltak kan du tenke deg å sette i verk for Line og familien?](#)

I neste videoklipp snakker Tore som om han er miljøterapeut og har vært hjemme hos familien. Det følger et par spørsmål også til den videoen:

[Hva skiller denne historien fra den forrige?](#)

[Hvilke tiltak kunne du tenke den ut fra denne historien?](#)

I den siste videoen snakker Tore og Helene om eksemplene over. Vi får på denne måten presentert oss for potensielle studenter samtidig som det kommer tydelig fram at studenter på denne utdanningen skal reflektere over ulike forståelser i arbeid med barn og unge.

6.2 Velkomstbrev

I velkomstbrevet til studentene etter at de har takket ja til studieplassen presenterer vi oss med bilde og ønsker velkommen til en felles «reise» i to år. Vi informerer også om kunnskapsbasert praksis. Vi gjør det for å minne studentene om at teori, brukererfaringer og deres egne erfaringer sett i en kontekst til sammen utgjør den kunnskapsbaserte praksisen. De er ikke kommet til utdanningen kun for å lære teori, de skal lytte til andres erfaringer samt jobbe med egne verdier og holdninger knyttet til det å møte barn, unge og familier. I tillegg ligger det i det kunnskapsbaserte å søke forståelse for hvordan brukererfaringer kan gi ny innsikt til videre samarbeid med barn, unge, deres familier og andre fagpersoner.

Samlingsdatoer og litt informasjon er i brevet. Studentene får også to oppgaver før første samling, den ene er å se litt på nettsidene knyttet til Kunnskapsbasert praksis. Den andre oppgaven er å skrive et forventningsnotat som sendes på e-post før vi møtes. Sett i lys av at vi planlegger for stor grad av studentaktiv læring er det nyttig å få innsikt i studentenes forventninger. Vi har erfart at god informasjon, avklaringer og tydelighet er viktig for studenter i jobb og med andre forpliktelser. Hatti (2009) beskriver at vi som er ansvarlig for læring bør ha vilje til å etablere relasjon, gi feedback og være tydelig. Hatti (2009, 2012) har vist at de tre handlingene gir god effekt på læring.

6.3 Første samlingsdag

Studentene møter til sitt klasserom, vi som har faglig ansvar står ved døren og ønsker velkommen. Rommet er organisert som en kafeoppsett, dvs. bord med duk og blomster der fire til seks studenter setter seg mot hverandre rundt hvert bord. Det er da helt naturlig å hilse, presentere seg og innlede en samtale. Det serveres kaffe og noe å bite i. Denne mottakelsen har vi holdt på med lenge, i alle kull er det noen som minner oss på betydningen av å bli mottatt slik, sett av ansvarlige og av medstudenter. Vi legger videre opp til en anerkjennende intervju prosess som jeg ikke beskriver her. Jeg kommer litt tilbake til metodikken vi bruker i kap. i 4.7.

6.4 Veiledningsgrupper

I følge kravspesifikasjonen til Helsedirektoratet skal studentene ha veiledning. Studentene deles inn i tverrfaglige grupper fra første samling første studieår. Gruppene består gjennom hele studiet og har samme veileder hvis mulig.

Til veiledningene har en eller flere studenter med seg en “case” fra sitt daglige virke. Casene blir anonymisert. Casen er utgangspunkt for faglige refleksjoner i gruppa. Den som har med casen retter fokus mot det vedkommende vil knytte refleksjonen til. Veileder deltar i veiledningsprosessen, og sørger for at alle studentene deltar i refleksjonene. Ledelse av en slik faglig samtale overlates etter hvert til studentene, men veileder er tilstede. Gruppene kan avtale å lese felles teori for så å ta det opp som tema i gruppemøte. Teorien vil da knyttes til caser.

Hvordan vi møter hverandre er sentralt for hvordan utviklingen i en gruppe forløper. I møter mellom mennesker oppstår opplevelser av anerkjennelse, men også muligheter for krenkelser. Utvikling i og av grupper handler dermed i stor grad om utvikling av relasjoner. I opplevelsen av anerkjennelse eller krenkelse står verdier sentralt. Verdier i denne sammenhengen viser til hva som skal til for å fremme rommet for livsutfoldelse og «slitestyrke» i gruppen. Personlig utvikling og gruppeutvikling skjer ikke uten oppmerksomhet mot, og bevissthet om, hvilke verdier som kommer til uttrykk gjennom handling (Kvalsund 1998). I diskusjonen om hvilke verdier som skal prege gruppemiljøet, kan det være helt andre verdier som preger måten temaet diskuteres på. Temaet i diskusjonen er de uttrykte verdiene, mens bruksverdiene blir tydelig i gruppeprosessen. Troverdighet skapes kun gjennom at uttrykte verdier og bruksverdier er sammenfallende (Kvalsund og Meyer 2005).

Verdier er mangfoldige og motsetningsfylte. Vi snakker om verdier i teori og verdier i praksis. Vi ønsker å legge til rette for læring av hvordan verdier og valg sannsynliggjøres i relasjonene mellom deltagerne, og gjøres til gjenstand for engasjerte og personlige meningsdannelser. I et slikt «speilbilde» av hverdagens verdiutfordringer foregår det komplekse prosesser på flere ulike nivåer på samme tid. Dette ser vi i sammenheng med Illeris (2007) sin teori om læring som tredimensjonalt fenomen. Læring skjer i varierende grad i de ulike prosessene, noe kunnskap blir lagret i den enkelte og noe i den sosiale konteksten som en veiledningsgruppe er.

I gruppene framkommer ulike verdier, reaksjoner, uttrykk og holdninger. Vi ser på det som vesentlig i denne utdanningen at følelser og holdninger som frustrasjon, frykt, sinne eller andre reaksjoner kan framkomme i et anerkjennende miljø. Vi som veilederen har ansvar for å lede prosessene ved å legge til rette for utforskning og deltageres tilbakemeldinger. Gjennom å ta et dialogisk perspektiv og anerkjenne ulike reaksjoner får vi mulighet til å dekonstruere bestående «sannheter» og skape ny erkjennelse i fellesskap. En av studentene skriver referat

for hver veiledningsgruppe, referatene samles i mappe for gruppen i læringsplattformen Canvas.

6.5 Læringsstier

Etter å ha jobbet med den nasjonale evalueringen av videreutdanningen utviklet vi det vi valgte å kalle læringsstier. Vi jobbet for at læringsstiene vi utviklet skulle kombinere læringsmål, læringsaktiviteter og refleksjon over egen læring på en konsistent måte. Vi ønsket at studentene, som har jobb og aktive liv vedsiden av, skulle få støtte til sin læringsprosess. Gjennom læringsstiene kan de få en klar opplevelse av hva de skal lære, og hva de har lært. Forskningen knyttet til feedback kommer inn her. For at feedback skal virke positivt, må den ifølge Hattie & Timperly (2017) gi svar på spørsmål om hvor studenten skal, hvordan vedkommende gjør det og hva som er neste steg.

Utgangspunktet for en læringssti kommer fra læringsutbytte beskrivelsene for emnet. Anslaget er en læringsaktivitet som vekker forkunnskaper og setter studentene på sporet av hva som er sentralt for temaet som blir behandlet. Det kan være at de skal lese en avgrenset tekst, artikkel, se en video, høre en pod cast el. Knyttet til denne aktiviteten kan det være noen enkle refleksjonsspørsmål koblet til det studenten har lest, hørt eller sett for å aktivere studentens egen forforståelse for temaet. Nå er studentene klare for utdyping av tema som kan komme i samlingene. Vi kan legge opp til at grupper diskuterer problemstillinger, det kan også være en forelesning med innlagte refleksjonsoppgaver i par eller ren forelesning med eksterne eller interne forelesere. Utdypingen skal gi grunnlag for å løse større og mer komplekse oppgaver som for eksempel hjemmeeksamen som blir en kjerneoppgave i læringsstien.

Vurdering av egen læring etter gjennomført læringssti kan legges inn som siste steg i stien. Hvordan en læringssti bygges opp vil variere, men grunnprinsippet om en tett sammenheng mellom mål for emnet, læringsaktiviteter og evaluering- og vurderingsaktiviteter vil imidlertid alltid gjelde. Utdanning på masternivå skal selvsagt ikke utfordre negativt de som vil studere mer selvstendig. Læringsstiene er ment som tilrettelegging for studenter som samtidig er i tilnærmet full jobb og trenger hjelp til å strukturere studieaktiviteten. På den andre siden kan en spørre seg om vi gjør tilrettelegger for mye for studentene, blir de uselvstendige?

Utdanningen har studieplan, læringsutbytter, en semesteroversikt, en pensumoversikt osv. Læringsstiene trenger ikke være utfyllende utover dette, men vår erfaring er at de hjelper

studentene å holde en oversikt. De vet hvor de kan begynne og deretter arbeide selvstendig i stor grad, både individuelt og i grupper. Et praktisk eksempel er innenfor temaet kvantitativ forskningsmetode, her er nå laget en læringssti m/videoer som følger planlegging og gjennomføring av en kommunal rusundersøkelse. I samlingen etterpå må de anvende kunnskapen på analyse av krystabeller. De har på det tidspunktet allerede fått utlevert eksamensoppgaven som handler om analyse av en artikkel om ungdom og rus fra Ungdata. Ved å gjennomføre læringsstien og være aktiv på samling beveger de seg mot løsningen på eksamensoppgaven. Det hele er lagt opp slik at de skal se bruksnyttan av å lære seg det grunnleggende i kvantitativ metode. Likevel har vi samtaler knyttet til at det kan være studenter som synes at dette blir for mye struktur. Vi oppfordrer studentene til å uttale seg om det i muntlige og skriftlige evalueringer slik at vi kan justere kursen.

6.6 Fra tradisjonell forelesning til variasjon av speilvendt klasserom.

HiMolde X, som la opp til å videofilme undervisning, ble etablert i 2013 og i vår iver etter å være med på ny pedagogisk praksis, tok vi opp mange timer med forelesninger fra høsten 2014. Vi så at det hadde begrenset effekt å filme forelesninger utover at de som ikke var tilstede kunne få mulighet til å se og høre. Opptakene ble ingen stor suksess, de fleste studentene var på alle forelesninger og brukte ikke tid på å se på opptak. Opptakene ble også for lange, det kunne være inntil 6 skoletimer fra en innleid foreleser. Likevel var det for oss som planlegger undervisning en inngang til å tenke nytt. Kan vi likevel bruke video, om enn litt mer målrettet?

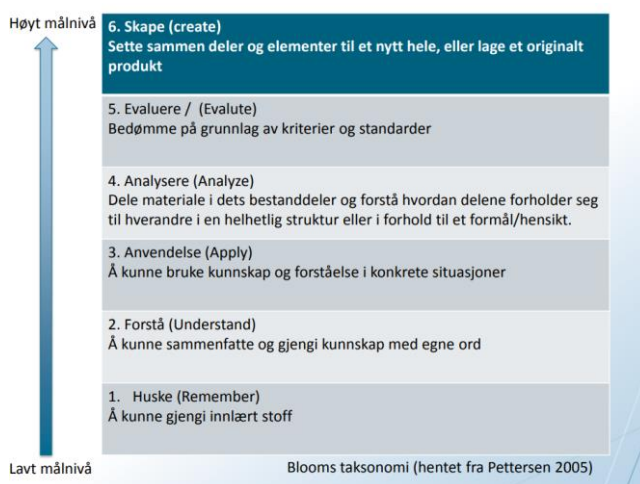
Vi har prøvd ulike format, video og podcast. Vi lærte fort at det ikke var behov for å lage alt selv, men at det finnes gode opptak både med lyd og bilde som vi kan lenke opp til studentene. Likevel har vi gjort mye «skreddersøm» for våre studenter. Vi begynte med «Mediesite» og lenket opp i læringsplattformen Fronter. Vi lærte mer om speilvendt klasserom underveis og har tatt i bruk mye erfaring fra andre.

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) har gjennom sin utvikling ført til innovative læringskonsepter, speilvending av klasserommet («the flipped classroom») er et eksempel. Lage, Platt, og Teglia (2000) har definert hva et speilvendt klasserom eller emnedesign er på en enkel måte. De skriver at: «inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa» (s. 32). Vi begynte å lage læringsstier som er omtalt over, men også

presentere fagstoff i videoopptak som studentene så hjemme slik at vi i større grad kunne bruke tiden sammen i klasserom til diskusjon, refleksjon og utforsking av temaer i dybden der lærer og medstudenter kan være viktige støttespillere (scaffolding) for hverandre ved konstruksjon av kunnskap (Danker, 2015).

Når tema blir presentert på en speilvendt måte må studentene ta større ansvar for egen læring blant annet ved å komme godt forberedt til fellesaktivitetene der det dessuten forventes at de skal delta aktivt (O'Flaherty & Phillips, 2015). Det skal sies tydelig at ikke alle studenter er ensidig positiv, vi opplever en forventning om å komme til høgskolen for å «få» kunnskap, og vi har fortsatt ikke helt avlært oss den tradisjonelle foreleserrollen med ferdige presentasjoner. Det blir litt Ole Brum «ja takk begge deler», men hovedtanken i pedagogikken er at vi skal ha en klar ide om hvorfor vi gjør det vi gjør.

Blooms taksonomi (1956) er en hierarkisk klassifikasjon av de ulike kunnskapsnivåer i læringsprosessen. Taksonomien er hierarkisk fordi hvert nivå bygger på det forrige. For å være i stand til å anvende kunnskap (nivå 3) må en student ha både nødvendig kunnskap (nivå 1) og en forståelse (nivå 2). Speilvendt klasserom kan hjelpe studentene opp denne trappen mot de høyere nivåer (syntese og evaluering) gjennom at de må sette seg inn i kunnskap og etablere en begynnende faglig forståelse for et tema før de møter i klasserommet. I møte med andre studenter og underviseres forståelse kan motivasjon til videre arbeid øke slik at de kan nå høyere målnivå.



Et tema som kan eksemplifisere bruk av speilvendt klasserom var at studentene fikk tilgang til videomateriale der en erfaren familieterapeut var i samtale med en ansatt ved utdanningen. Det var gitt ut fagstoff knyttet til barnet i skilsmissen og det var tema for videoopptakene. Studentene ble bedt om å forberede spørsmål til familieterapeuten når hun kom til deres

samling, i 2 timer. De var medansvarlig for hva de skulle få ut av møtet med henne. Gjennom å forberede seg, kunne de anvende den kunnskapen til å forberede nye spørsmål og refleksjoner. Vår erfaring er at studentene «strekker» seg mot høyere målnivå i en slik situasjon enn om de kom uforberedt til en forelesning med den samme familieterapeuten.

6.7 Utviklingsprosjekter

I emnet Organisering og samordning av de kommunale tjenestetilbudene til barn og ungdom, i 3. semester er det lagt opp til at studentene skal gjennomføre et utviklingsprosjekt gruppevis. Utviklingsprosjektet bygger på Appreciative inquiry (AI) i forbedringsarbeid (Hauger et al. 2008). Utviklingsmetodikken tar utgangspunkt i de aktørenes beste erfaringer og suksesshistorier. Forskning viser at man lærer best av situasjoner hvor man har lyktes. Studentene gjennomfører et prosjekt der de får aktivert aktørenes suksesshistorier slik at aktører og organisasjoner kan videreutvikle seg med utgangspunkt i det som fungerer.

Første samlingsdag blir studentene introduser for Ai metodikken ved at de får en intervju guide som de skal bruke to og to. Den ene skal spørre og lytte og den andre fortelle, så byttes rollene. Spørsmålene er; a) Hva er det du setter mest pris på i arbeidet med barn og unge? b) Fortell en historie fra dine beste erfaringer i arbeid med barn og unge. C) du skal på jobb høsten 2022, du er ferdig med studiet du begynner på denne uka. Ønsker for studiet er innfridd og du føler deg godt rustet for å møte barn, unge og deres pårørende. Hva ønsker du å fortelle om?

Etter at de har intervjuet hverandre forteller de til to andre par hva de har hørt den andre fortelle. Alle har lyttet og snakket. Ut fra det de har sagt og hørt blir den enkelte bedt om å skrive ned svar på spørsmålet Hvilken kunnskap/ kompetanse har du økt fram til sommeren 2022 på post –it lapper.

AI henter inspirasjon fra fagfeltene systemisk teori, sosialkonstruksjonisme og positiv psykologi. Det at vi bruker metodikk på første samlingsdag, gir studentene en aldri så liten erfaring med metodikk de skal bruke i 3. semester.

Studentenes utviklingsprosjekt som gjennomføres i samarbeid med en eller flere organisasjoner i 3. semester har f. eksempel hatt tema som: Hvordan er samarbeidet mellom foreldre og ansatte i barnehagen på sitt beste? Hvordan kan NN barnevernsinstitusjon tilrettelegge for best mulig samarbeid med skolen rundt den enkelte ungdom? Når er vi på vårt beste i arbeidet med flyktninger i vår kommune? Arbeidet med å forenes i gruppen om aktuelt prosjekt, etablere kontakt, planlegge sammen med aktuelle aktører, gjennomføre, analysere

innkommende data, skrive rapport og evaluere har vist seg å gi studentene ny erfaring og en metodikk som de kan tilpasse og ta i bruk i deres egen praksis.

7.0 Videreutvikling av utdanningen

Våren 2020 ble vi alle påvirket av COVID -19. Det førte til at siste samling for de studentene som avsluttet studiet sommer 2020 ble digital. Vi skulle også avholde muntlig eksamen og fikk etter hvert tillatelse til at de som ønsket å komme fysisk til høgskolen kunne det. Mange valgte også digital muntlig eksamen. Det at vi har jobbet for å ta inn ny teknologi og ulike læringsdesign har gjort at vi fant løsninger relativt greit fra mars og ut året. Samtidig ser vi at en utdanning som denne trenger fysiske møtepunkt. Fysisk tilstedeværelse gir en annen dynamikk i samtaler og gruppeprosesser.

Vi vil måtte ta faglige og pedagogiske diskusjoner for hvert nytt emne og semester. Studentenes evalueringer er viktig for utviklingen av studiet. Gjennom årene har det kommet mange gode evalueringer og evalueringer som har gitt motivasjon til forbedringer. Vi kommer til å videreutvikle våre pedagogiske ideer, inspirert av forskning, egne erfaringer og studentenes tilbakemeldinger.

Mestre hele livet – Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022) er en strategi for psykisk helse i hele befolkningen, med et særlig fokus på barn og unge. Strategien omhandler tiltak for forebygging og behandling, kunnskaps- og forskningsbehov, og hvordan samfunnet skal legge bedre til rette for inkludering og deltagelse. Sentrale dokumenter, som denne strategien, viser at det er behov for utdanningen. Det samme gjør ulike tilsynssaker knyttet til barn og unge som avdekker kompetansemangel. Vi har en viktig jobb med å fortsette å utdanne reflekterte praktikere samt å inspirerer de som ønsker å gå videre mot en masteroppgave og evt. Phd. utdanning. Det å kunne lese forskning, og bidra i forskning hvis de ønsker det, er en viktig del av det kunnskapsgrunnlaget studentene skal bruke i sin praksis. Kanskje kan vi også inspirere noen til sosial innovasjon innenfor sitt felt, vi ser spor av det med studenter som har avsluttet studiet.

8.0 Avslutningsvis

Utdanningen har vært en del av Høgskolen i Molde fra 2007, det rekrutteres godt og vi som jobber har stor motivasjon for å videreutvikle oss og utdanningen. Vi vil opprettholde fokus på relasjon til studentene, tydelighet på det vi gjør og forventer og ikke minst gi studentene tilbakemeldinger som gjør at de kan mestre egen læring. For å få til dette må vi utvikle oss pedagogisk, følge med på egne erfaringer og evaluere det vi prøver ut sammen med studentene.

Studentenes årlige evalueringer gir motivasjon og retning for videre pedagogisk utviklingsarbeid. Eksempler på uttalelser er; 1) Veldig bra det er lagt opp læringsstier og arbeidskrav på den måten vi har det. 2) Det at vi får eksamensoppgaven så tidlig i semesteret gjør at jeg får bruke tid og tankevirksomhet til å fordøye oppgaven. Jeg kjenner at flere av temaene er ukjente så jeg bruker tid på å modne i de ulike tankegangene. En student gir et konkret innspill; 3) Jeg kunne tenke meg et praktisk arbeidskrav der vi skulle ha delt i kollegiet vårt noe av den kunnskapen og holdningene vi har lært og fått gjennom studiet.

Samfunnet er i stadig endring og samspill med aktører i praksisfeltet vil alltid være av interesse. Det å følge med på utdanningspolitikk og etterspørre hva arbeidslivet trenger tror vi vil være avgjørende for å rekruttere godt også framover. En tverrprofesjonell utdanning har mange inspirasjonskilder så det gjelder å følge med på mange områder i samfunnet. Engasjementet til oss med faglig og pedagogisk ansvar har påvirkning på studentenes læring, vi skal helt klart fortsette å engasjere oss.

Litteratur

- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København: Akademisk forlag.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1. Cognitive domain. New York: McKay
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bransford, J. et al. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press
- Danker, B. (2015). *Using Flipped Classroom Approach to Explore Deep Learning in Large Classrooms*. the IAFOR Journal of Education, 3(1), 171–186
- Dysthe, O. (2003). *Teoretiske perspektiv i Dysthe, Olga og Engelsen, Knut Steinar (red.): Cappelen Akademiske Forlag*.
- Ekeland, T J. (2014). *Frå objekt til subjekt – og tilbake? - Om tilhøvet mellom kunnskap, praksis og styring*. Tidsskrift for psykisk helsearbeid 03 / 2014 (Volum 11)
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press
- Habermas, J. (1987). *The theory of Communicative Action, bd. 2*. Polity Press. Boston
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77, 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Hauger, B. et al. (2008) *Organisasjoner som begeistrer*. Oslo: Kommuneforlaget
- Illeris, K. (Red.). (2007). *Læringsteorier*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2014). Animated Learning Conference 2014

[https://www.pinterest.com.au/pin/240098223863721011/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&web_unauth_id=%7B%7Bdefault.session%7D%7D&simplified=true](https://www.pinterest.com.au/pin/240098223863721011/?amp_client_id=CLIENT_ID()&web_unauth_id=%7B%7Bdefault.session%7D%7D&simplified=true)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

Kvalsund, R. & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person. A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology- with implication for counseling and education.* Trondheim: Pedagogisk institutt. NTNU.

Lage, M. J., Platt G. J., & Teglia, M (2000). *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment.* The Journal of Economic Education, 31(1), 30–43.

Mok, H. N. (2014). *Teaching Tip: The Flipped Classroom,* Journal of Information Systems Education, 25(1), 7–11.

Molander, A. og Terum, L I. (2008). *Profesjonsstudier – en introduksjon.* I Profesjonsstudier, redigert av Anders Molander og LarsInge Terum, 13–27. Oslo: Universitetsforlaget

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). *The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review.* The Internet and Higher Education, 25, 85–95

Olsson, T. a. R., T. (2008). *Pedagogical competence.* HERDSA, Rotorura, New Zwaland, Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Oxford Research AS. (2015). *Tverrfaglig, relevant og bortgjemt. Evaluering av tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge.*

<https://oxfordresearch.no/wp-content/uploads/2018/02/Evaluering-psykososialt.pdf>

Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*

https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

Schibbye, A-L L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.] utg.). Oslo: Aschehoug.

Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*.

<https://bufdir.no/bibliotek/dokumentside/?docid=buf00000136>

St.prp. nr. 63 (1997 – 98). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999 – 2006*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/>

St.meld. nr. 25 (1996 – 97). *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*.

www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/19971998/st.meld-nr-25_1996-97.html?id=191086

Winka, K. (2017). *Kartläggning av pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges högskolor och universitet*. <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53276/2/pil-rapport-2017-02.pdf>



Høgskolen i Molde

PO.Box 2110
N-6402 Molde
Norway
Tel.: +47 71 21 40 00
Fax: +47 71 21 41 00
post@himolde.no
www.himolde.no



Møreforskning Molde AS

Britvegen 4
N-6410 MOLDE
Norway
Tel.: +47 71 21 42 90
Fax: +47 71 21 42 99
mfm@himolde.no
www.mfm.no