



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Kontakthypotesen og betydningen for
tverrprofesjonell samarbeidslæring**

**The contact theory and its significance for
interprofessional learning**

Rikke Valaker Brotke

Totalt antall sider inkludert forsiden: 38

Molde, 26.05.2021



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ingrid Hogstad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 26/05/2021

Antall ord: 9172

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven handler om kontakthypotesen og den betydning for tverrprofesjonell samarbeidslæring. Oppgaven søker å belyse hva som skal til for å legge til rette for holdningsendringer gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring med bakgrunn i negative stereotypier som finnes mellom profesjoner. Dette for å legge til rette for positive stereotypier mellom profesjoner som fører til ønsket samhandling i arbeidslivet. Som igjen fører til et godt tverrprofesjonelt samarbeid til det beste for tjenestemottaker.

Innhold

1.0	Innledning	1
2.0	Problemstilling	4
3.0	Definisjon av begreper	4
3.1.1	Tverrprofesjonell samarbeidslæring	4
3.1.2	Profesjon	5
3.1.3	Holdninger	5
3.1.4	Stereotypier.....	6
4.0	Metode	7
4.1.1	Førforståelse	8
5.0	Teori	9
5.1	Kontakthypotesen	9
5.2	Endring av stereotypier gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring knyttet til kontakthypotesen	12
6.0	Resultat	16
6.1	Fokus på likheter og ulikheter	17
6.1.1	Skyggepraksis	17
6.1.2	Felles språk gjennom kommunikasjonsverktøy.....	19
6.2	Arbeide sammen mot et felles mål	20
6.2.1	Case - basert læring	20
6.3	Lik status.....	21
6.4	Institusjonell støtte.....	22
7.0	Diskusjon	24
8.0	Avslutning	26
9.0	Litteraturliste	28

1.0 Innledning

Helsetjeneste er lagarbeid. Dersom ikke målet er felles, og dersom ikke yrkesgruppene seg imellom forstår hverandres språk, har en få muligheter til å fungere sammen. Lagarbeid krever trening. Og den bør starte allerede under utdanningen (st. meld. nr. 41, 1987 - 1988, 3. 106)

For profesjonsutøvere vil samarbeid med andre profesjoner utgjøre en stor del av arbeidshverdagen. Et godt eksempel for å vise dette kan være å følge en bruker, la oss kalle henne Tina, gjennom en oppstått hendelse. Tina bor i en samlokalisert bolig hvor vernepleier Kari er hennes primærkontakt. En dag under middagen opplever Kari som er på vakt at Tina virker forvirret og sløv. Tina som vanligvis spiser helt på egenhånd og ofte er pratsom sitter nå og stirrer ned på maten og klarer ikke gripe om gaffelen. Kari mistenker fort at Tina kan ha et pågående slag og utfører prate, smile, løfte testen før hun ringer 113 for hjelp. Etter kort tid kommer ambulansen for å hente henne. I ambulansen jobber Tore og Trine som er paramedic og på vei til sykehuset er Tore i kontakt med lege og sykepleier på stedet. Tina blir lagt inn på sykehuset og her arbeider både sykepleier, lege, bioingeniør og radiograf for å gjøre undersøkelser av henne. Tina har fått hjerneslag og blir lagt inn på sykehuset, først på intensiv avdeling deretter til medisinsk avdeling før hun blir utskrevet og flyttet til rehabiliteringsavdeling. Her skal blant annet vernepleiere, fysioterapeuter, leger og logopeder jobbe for å hjelpe Tina og det blir også opprettet en ansvarsgruppe hvor Tina sin mor og primærkontakten fra der hun bor også skal delta. Etter at Tina skrives ut og flytter hjem bli et videre samarbeid mellom Tina, Kari som vernepleier, hennes pårørende og annen hjelp fra kommunen aktuelt. I løpet av en relativ kort periode har flere ulike profesjonsgrupper måttet samhandle og samarbeide mot et felles mål; å gi Tina rett behandling, hjelpe henne mestre sine dagligdagse gjøremål og gi henne den omsorgen hun trenger og ønsker.

Allerede i 2012 pekte stortingsmelding nr. 13 «utdanningen for velferd: samspill i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2011 – 2012) på et behov for endringer i de helse- og sosialfaglige utdanningene på alle nivåene i utdanningssystemet. Dette for å møte det økende behovet for at fremtidens generasjoner får tilgang til gode tjenester basert på et bærekraftig velferdssamfunn, men også for å gi hver og en bruker et mer helhetlig tilbud.

Meldingen pekte blant annet også på at 16 % av Norges befolkning i 2025 vil være over 67 år og en kvart million vil være over 80, mange med behov for omsorg fra det offentlige. Tverrfaglige team og samarbeid mellom ulike profesjoner er noe man vil se mer av som effekt av denne måten å arbeide på. Kravet om samarbeid krever som sagt at man allerede under utdanning bør tilegne seg erfaring og kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid. Dette bør og skal gjøres gjennom at utdanningsinstitusjonene tilpasser utdanningstilbudet slik at alle profesjoner blir rustet for det arbeidslivet og de krav de møter etter endt utdanning, noe de også er forpliktet til ifølge stortingsmeldingen.

Ifølge Willumsen (2017, 39) kjennetegnes tverrprofesjonelt samarbeid ved at flere profesjoner arbeider tett sammen. Hun forklarer videre at man har valgt å bruke ordet tverrprofesjonelt i Norge fordi det ligner på engelske begrepet «interprofessional» som brukes i andre land. Videre forklarer forfatteren at det handler om at man sammen har en felles oppgave, et felles mål, hvor man ønsker en felles beslutning basert på de ulike faggruppers ferdigheter og kunnskap. Dette samarbeidet bidrar til ny viten, en form for «merviten», forklart som en syntese av de ulike bidrag de som samarbeider har med seg, som man hver for seg ikke kan oppnå. Gjennom felles refleksjoner og diskusjoner over brukerens forskjellige komplekse behov samt spørsmål om hvordan brukeres behov kan ivaretas gjennom tiltak og tjenester skaper man denne «merviten».

I Tina sitt tilfelle og andre mennesker som er avhengig av hjelp, enten medisinsk eller i hverdagen vil et godt samarbeid mellom de ulike profesjonene være viktig. Dette vil også kreve en tverrprofesjonell samarbeidskompetanse og denne samarbeidskompetanse handler om mer enn det å arbeide side om side (Vasset 2018, 53). Sirnes, Willumsen og Iversen forklarer at samarbeidskompetanse blant annet kan basere seg på holdninger og skriver videre at «holdninger må være forankret i et personlig verdigrunnlag basert på ulikhet og evne til å bygge opp tillitt» (Sirnes, Willumsen og Iversen 2018, 219).

En god og reflekterende samarbeidskompetanse i profesjonen vil kunne føre til at man forstår andre profesjoners rolle og særegenhet forklarer Vasset (2018, 53). Denne samarbeidskompetansen og forståelsen dette gir mener hun bidrar til at man har få eller ingen negative stereotyper til en annens profesjon. Hun referer videre til Allport (1954) og hans teori om at mellommenneskelig kontakt er en av de mest effektive måtene å redusere

fordommer mellom profesjoner. Kommunikasjonen mellom profesjonene vil gi mulighet for at man setter pris på og forstår forskjellige synspunkter som involverer deres verdier. Vernepleierens rammeplan (utdannings- og forskingsdepartementet 2005, 3) inneholder en del som er felles for flere helse- og sosialfagutdanninger. Bakgrunnen for denne felles innholdsdel er at alle helse – og sosialfagutdanningene har et felles overordnet mål hvor utdanningsinstitusjonene skal utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum. Formålet er å utdanne profesjoner som sammen klarer å jobbe tverrfaglig, i tråd med intensjonene i relevante lover gjennom planlegging, organisering og gjennomføring av tiltak i samarbeid med andre tjenesteutøvere og brukere

Ifølge Almås (2016, 132) viser en undersøkelse av Bjørke et al (2012) gjort ved høyskoler og universitetene at kun 20 % av skolene mente de la til rette for tverrprofesjonell samarbeidslæring Videre viser forskning ifølge forfatteren at en felles innholdsdel i rammeplaner ikke er nok for å gjøre studentene positive til tverrprofesjonalitet, i stede må det legges opp til felles interaksjon mellom studentene på tvers av profesjoner slik at de får mulighet til å lære med, av og om hverandre.

Temaet for denne oppgaven er tverrprofesjonell samarbeidslæring i utdanningsløpet. For å utforske dette vil jeg se på temaet ut fra et sosialpsykologisk perspektiv gjennom kontakthypotesen.

2.0 Problemstilling

«Hva sier kontakthypotesen og hvordan kan vi forstå betydningen av tverrprofesjonell samarbeidslæring ut fra denne hypotesen?»

Jeg har valgt å avgrense meg ved å se på litteratur og forskning fra studier innenfor helse og omsorgsutdanningen.

Problemstillingen er relevant for vernepleieryrket fordi det å arbeide i tverrprofesjonelle team vil være en stor del av arbeidshverdagen. Ifølge Almås og Ødegård (2015) beskrevet i Vasset og Almås (2018, 28) kan tverrprofesjonelle samarbeid være krevende. Noe de videre mener krever en høy grad av bevissthet om egen kompetanse samtidig som det vil være viktig å ha kjennskap til og forståelse for kompetansen til den eller de profesjonene man skal samarbeide med. Videre er det relevant for vernepleiere da en del av vår utdanning å bli gode i det Brask, Østby og Ødegård (2016) kaller brobyggerrollen. Dette er en rolle man skal være gode på når man som ferdige utdannet vernepleier skal ut å jobbe i tverrprofesjonelle team. Gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring i utdanningen vil man få bedre ferdigheter og mer kunnskap om samarbeid.

3.0 Definisjon av begreper

3.1.1 Tverrprofesjonell samarbeidslæring

Sirnes, Willumsen og Iversen (2018, 218) trekker frem denne definisjonen på tverrprofesjonell samarbeidslæring hentet fra CAIPE (Center for the Advancement of Interprofessional Education):

Når studenter fra to eller flere yrkesretninger lærer om, av eller sammen med hverandre, dvs. interaktiv læring der en både erfarer tverrprofesjonelt samarbeid og lærer om hverandres kompetanseområder.

Denne definisjonen mener forfatterne er et beskrivende uttrykk for at samarbeid kan læres. Innenfor tverrprofesjonell samarbeidslæring finnes det ulike former for læringsmetodikk. Noen metodikker man ser anvendt i tverrfaglig samarbeidslæring under utdanning og i forskjellige forskningsprosjekter er praksisbasert læring som eks skyggepraktis, simulert

læring, problembasert læring, erfaringsbasert læring og Case-basert læring (Barr, Helme og D'Avray 2016, 193). Jeg kommer til å ta opp igjen noen av disse begrepene videre i oppgaven og metodikkene bruker jeg videre knyttet opp mot kontakthypotesen for å forklare tverrprofesjonell samarbeidslæring.

3.1.2 Profesjon

«En profesjon er en yrkesgruppe med en avgrenset og spesialisert utdanning på et høyere nivå, og det er en nær sammenheng mellom utdanningen og yrkesutøvelsen» (Halvorsen, Stjernø og Øverbye (2016, 103). De presiserer videre at profesjonene er velferdsstatens ansikt utad og de som jobber i helsevesenet skal fortolke lover og regler, avgjøre hvem som skal få hjelp og hvilken hjelp som skal bli gitt. At yrkesutøvelsen holder høy faglig standard er det utdanningen som skal sikre som igjen vil føre til at yrkesutøverne ikke handler eller tar beslutninger basert på fordommer, ubeviste tradisjoner og vaner.

Utviklingen av profesjoner må ifølge Djupvik og Eikås (2016) studeres ved å se på relasjonene og arbeidsfordelingen mellom ulike yrkesgrupper over tid. Videre forklarer de at Mintzberg (1979) mener at det finnes en kontinuerlig kamp mellom ulike profesjonsgrupper som handler om å få retten til å utføre ulike arbeidsoppgaver, som igjen fører til konflikter mellom ulike profesjoner. Som profesjonsutøver er man ekspert på sitt fagfelt som fører til at man er lite endringsvillig. Dette hører spesielt til i de situasjonene hvor løsningen på en utfordring krever et samarbeid med andre profesjoner. Resultatet på dette vil kunne bli en maktkamp som kan hindre muligheten for å finne nye løsninger og arbeide annerledes. Det kan være vanskelig for mange profesjonsutøvere å gi «slipp» på sitt fagområde da dette føles utrygt som skaper en treghet som gjør endringer vanskelig. Mintzberg forklarer videre at det i en organisasjon ikke vil være mulig å endre på dette med bruk av administrativ kontroll hos de ansatte, spesielt veteranene. Endringen skjer ved at nye profesjonsutdannede kommer inn i organisasjonen med nye faglige tilnærminger gjennom sosialiseringen og nye arbeidsmetoder i utdanningsløpet. Kunnskapen og holdningene de nye profesjonsutøverne har med seg er dermed viktige bidragsytere for endring og fornying. Man kan dermed tenke seg at det er lurt at gode holdninger skapes i utdanningsløpet.

3.1.3 Holdninger

Kaufmann og Kaufmann (2009) forklarer fenomenet holdninger i en trekomponentmodell (ABC modellen) der A står for affekt eller følelser, B for atferd (behavior) og C for

kognisjon (cognition). Den emosjonelle komponenten som dreier seg om affekt og følelser, altså hva du føler mener de kan komme til uttrykk gjennom sympati eller det motsatte, avsky overfor andre mennesker. Atferdskomponenten handler om hvordan du er tilbøyelig til å handle basert på den holdningen du har mens den kognitive komponenten referer til tankeinnholdet i en holdning, altså hva du tror.

Ifølge Helgesen (2011) tjener holdninger også viktige funksjoner i våre liv. Han forklarer at holdninger kan ha både en sosial og motiverende funksjon. Den sosiale funksjonen den har bygger på at holdninger bidrar til tilhørighet og felleskap med andre som deler den samme holdningen. Der den motiverende funksjonen videre gjør at man aktivt søker mot andre som deler de samme holdningene og søker informasjon som bekrefter holdningene man selv har. Videre forklarer han at holdninger utgjør viktige byggesteiner i vår identitet fordi mennesker knytter sin selvforståelse til de felleskap man tilhører og de holdninger disse representerer. Holdningene man har til andre formidler hvem vi er samtidig som de sier noe om hva andre kan forvente av oss. Jo sterkere følelser vi mobiliserer i en holdning vil bidrar til at holdningen blir mer motstandsdyktig for endringer. En holdning med en høyt emosjonell aspekt i seg som har et lavt endringspotensial kan man betrakte som en fordom.

3.1.4 Stereotypier

Når man snakker om stereotypier anvender man ofte generelle, skjematiske oppfatninger på grupper av individer. Individene i gruppene blir ofte behandlet likt, som gjør at man ikke tar hensyn til de individuelle variasjonene på personene i gruppen (Kaufmann og Kaufmann 2009). Ifølge Helgesen (2011) har stereotypier nesten alltid en emosjonell forankring, ofte negativ og i ytterste fall kan de utvikles til fordommer. Videre skriver han at stereotypier og fordommer har et uheldig aspekt ved seg, nemlig at de har lett for å endre opp i negative selvoppfyllende profetier. Videre forklarer han at selvoppfyllende profetier kan gå i både en positiv og en negativ retning ved at menneskene stereotypiene retter seg mot, blir akkurat slik vi forventer av den grunn at vi faktisk forventer det. Hvis for eksempel en stereotyp forestilling om en gruppe blir formidlet, vil bestemte forventninger til disse personene bli utløst. Helgesen (2011) beskriver videre at våre stereotypier er preget av forenklinger i vår sosiale tenkning og tankene vi har om oss selv og når stereotypiene er ladet med negative emosjoner så vil de skape avstand mellom oss. De vil rett og slett føre til at vi ikke ønsker å være sammen.

4.0 Metode

Jeg har valgt i utarbeiding av denne oppgaven å benytte meg av det som kalles litteraturstudie. For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å bruke teori og forskning. Da jeg ikke skal gjøre egne funn gjennom kvantitative eller kvalitative undersøkelser har jeg måttet benytte meg av data som er samlet inn av andre. Sekundærdata er ifølge Jacobsen (2010) data innhentet av andre og dette kan man finne i bøker, tidsskrifter, eksisterende databaser og lignede. Ved å benytte seg av denne formen for litteraturstudie er hensikten å finne fram til kunnskapsstatusen på det feltet man undersøker. Målet videre er å bruke denne kunnskapen, sammenstille teoriene og funnet for å prøve å fastslå det man vet (Jacobsen 2010).

Ifølge Dalland (2012) forteller metoden oss noe om fremgangsmåten for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Sosiologen Wilhelm Aubert (1985) sitert i Dalland (2012, 111) definerer metode slik:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.

Målet mitt med litteratursøket var i begynnelsen å finne teori om temaet tverrprofesjonell samarbeidslæring og tverrprofesjonelt samarbeid. Dette fordi jeg startet med en annen problemstilling enn den jeg nå har endt opp med. Problemstillingen var: «*Hvordan kan utdanningsinstitusjoner styrke vernepleierens kompetanse for tverrprofesjonelt samarbeid i arbeidslivet gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring?*». Denne problemstillingen var ganske vid og krevde også at jeg måtte lese meg opp på mye forskjellig teori for å få et bedre grep om temaet jeg skrev om. Etter å ha lest boken «Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag» av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård (red.) (2016) oppdaget jeg kontakthypotesen. Jeg bestemte meg for å undersøke denne nærmere og endre problemstillingen. Det ble da naturlig å søke etter litteratur som omhandlet kontakthypotesen og forskning hvor denne har blitt brukt i studier om tverrprofesjonell samarbeidslæring.

For å finne litteratur til oppgaven har jeg benyttet meg av søkemotoren Oria samt Google Scholar. Der fikk jeg treff på faglitteratur i form av fagartikler og bøker. Søket gav meg ikke så mange treff på teoribøker om temaet men jeg fant for utenom boken «Tverrprofesjonelt samarbeid, et samfunnsoppdrag», «Tverrprofesjonell samarbeidslæring» av Almås, Vasset og Ødegård (red.) (2018). Disse to bøkene har jeg valgt å benytte meg av gjennom hele oppgaven. Videre har jeg fått tips til litteratur fra veileder. Gjennom å bruke snøballmetoden har jeg funnet frem til artikler og lovverk til bruk i oppgaven gjennom andre bøker og artikler.

Søkeord jeg har benyttet meg av er:

- Tverrprofesjonell*
- Samarbeidslæring*
- Vernepleie*
- Kontakthypotesen
- Contact theory
- Interprofessional learning

Litteraturen jeg har funnet om kontakthypotesen har vært tolkninger av andre. Jeg har valgt å benytte meg av Carpenter og Dickinson (2016, 162 - 177) sin tolkning. De har brukt kontakthypotesen for å belyse tverrprofesjonell utdanning gjennom relevant teori og evalueringsstudier. Sammen med denne litteraturen har jeg brukt annen forskning fra både norske og internasjonale studier på temaet for å beskrive kontakthypotesen knyttet til tverrprofesjonell samarbeidslæring for å svare på problemstillingen.

4.1.1 Førforståelse

En forforståelse eller fordom er alltid noe man tar med seg når man skal gjøre en undersøkelse forklarer Dalland (2012). Ved å ha en fordom, altså en dom på forhånd, så går man inn i undersøkelsen med en allerede eksisterende mening om et fenomen før man undersøker det skriver han videre.

Min forforståelse eller fordom i dette tilfellet har jeg skapt meg gjennom tre år som vernepleierstudent. Dette gjennom undervisning, samtaler med lærere, samarbeidsprosjekt med sykepleierstudenter og gjennom å erfare og observere tverrprofesjonelle samarbeid i praksis og yrkesliv. Min forforståelse er at det fokuseres for lite på temaet tverrprofesjonelt

samarbeid underveis i utdanningen noe som er med å prege hvordan vi selv forholder oss til det når vi skal utøve det både i praksis og i yrkesliv. En annen forforståelse som jeg har fått gjennom både praksis og yrkeslivet er at mange andre profesjoner ikke vet hva som er vernepleierens rolle, og faktisk at man ikke vet at det er en profesjonsutdanning på 3 år.

Ifølge Willumsen, Sirnes og Ødegård (2016, 21) var det frem til bare noen få år siden et skille mellom tverrprofesjonell utdanning og tverrprofesjonell praksis. Det er videre blitt lagt mer vekt på i utdanningen at studentene skal lære av hverandre profesjoner for å forberede de på å samarbeide i praksis. Willumsen (2016, 36) forklarer at relevante rammebetingelser og helse- og velferdspolitiske intensjoner er viktige forutsetninger for dette men det er ikke tilstrekkelig for å oppnå tverrprofesjonelle samarbeidet i praksis og utdanning. For å oppnå dette trenger man en utvikling av både teori og praksis for å forstå og bruke kunnskap om samarbeid.

5.0 Teori

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i sosialpsykologi og bruke kontakthypotesen for å forstå forholdet mellom ulike profesjonsutøvere i utdanningsløpet, og tverrprofesjonell samarbeidslæring, sett gjennom Carpenter og Dickinson (2016, 162 - 177) sine øyne.

Først vil jeg legge frem teori om kontakthypotesen, videre skal jeg knytte dette til tverrprofesjonell samarbeidslæring.

5.1 Kontakthypotesen

Kontakthypotesen forankret i sosialpsykologien og handler om hvordan menneskets forhold til hverandre blir påvirket av deres spesifikke gruppetilhørighet (Pettigrew og Tropp 2011, Rafiqi og Thomsen 2009). Det sosialpsykologiske fagfeltet har tradisjonelt sett fokusert på om det finnes sosiale forhold som kan minske konfliktforhold mellom majoritetsmedlemmer og minoritetsmedlemmer (Morawski & Bayer 2003, Rafiqi og Thomsen 2009).

Allport (1954) og kontakthypotesens påstand var at majoritetsmedlemmer skepsis ovenfor etniske majoritetsmedlemmer ble mindre dersom det oppnåddes mer regelmessig kontakt mellom gruppene som igjen ville føre til mindre fordommer (Rafiqi og Thomsen 2009). Ifølge Carpenter og Dickinson (2016, 163) var en vanlig oppfatning for seksti år siden at det å bringe ulike grupper sammen ville føre til redusert fiendtlighet mellom dem. Gordon Willard Allport (1897 – 1967) var en amerikansk psykolog og professor i sosialpsykologi (Gregersen 2020) som la denne oppfatningen til grunn da han oppfant kontakthypotesen men han hevdet videre at «kontakt ikke er nok» (Carpenter og Dickinson 2016, 163). Allport (1954) mente at fordommer er forhastede generaliseringer gjort på bakgrunn feilaktig eller ufullstendig informasjon om andre. Ved å kommunisere direkte med andre vil dette kunne føre til at man både forstår og verdsette forskjellige synspunkter som igjen vil kunne føre til at samspillet blir bedre (Nilsen 2012).

For at man skal oppnå en holdningsendring er det ifølge Carpenter og Dickinson (2016, 163) noen forutsetninger som må være på plass. Disse blir referert til som «kontaktvariabler» i kontakthypotesen og de er som følgende at:

1. Gruppene må ha lik status i kontantsituasjonen
2. Gruppene må ha et felles mål
3. Gruppene må samarbeide
4. Gruppene må ha institusjonell støtte.

Kontakthypotesen har blitt testet i en rekke studier ved å se på gruppesituasjoner mellom ulike kulturer og i prosesser for å oppheve segregering av skoler i USA (Ibid). Hewstone og Brown (1986) i Carpenter og Dickinson (2016, 163- 164) har foretatt en gjennomgang av relevant litteratur om disse studiene og påvist ytterligere fire forutsetninger.

Den *første* forutsetningen er holdningen man går inn med, altså at man har positive forventninger til hverandre. Den *andre* er et vellykket samarbeid. Videre er den *tredje* forutsetningen at man skal fokusere på ulikhetene mellom gruppene og *fjerde* og siste, at medlemmene som settes sammen i de ulike gruppene oppfatter hverandre som typiske representanter for denne gruppen, såkalte eksterne grupper («utgrupper») (Carpenter og Dickinson 2016, 163 – 164).

Videre forklarer forfatterne at det er mange faktorer som kan påvirke gruppebaserte holdninger som historiske, sosiale og politiske holdninger, men også kognitive prosesser spiller en rolle, som stereotypier. Vanligvis ses stereotypier som noe negativ, men innen sosialpsykologien anerkjenner man dette som både noe negativ og positivt da man tenker at stereotypier spiller en viktig kognitiv rolle i holdningsendring. Videre skriver de at stereotypier skaper forventninger og disse forventningen gjør at vi ofte ender opp med å «se» atferd som bekrefter forventningen vi har, også nå atferden faktisk ikke er tilstede. Å føre ulike profesjonsutøvere sammen slik at de kan lære om de ulike profesjonene og kvitte seg med negative stereotypier som kan påvirke fremtidig samarbeid er motivasjonen bak konseptet tverrprofesjonell utdanning (Carpenter og Dickinson 2016, 162).

Noen sentrale aspekter ved stereotypier formulert av Hewstone og Brown (1986) beskrevet i Carpenter og Dickinson (2016, 164) er at når mennesker blir kategorisert er dette ofte på bakgrunn av få observerbare kjennetegn som kjønn, rase eller profesjonell egenart. Videre forklarer de at medlemmene i disse aktuelle kategoriene blir tilegnet disse bestemte kjennetegnene og medlemmene av disse kategoriene anses videre å være like hverandre (inngruppe) og samtidig ulike medlemmer i andre grupper (utgruppe). «Utgruppen» som forfatterne kaller det, de eksterne gruppene man ikke er medlemmer av, blir sett på som homogene, altså like mens den gruppen man selv tilhører, «inngruppen» ses på som mye mer mangfoldig sammensatt.

Hvordan en slik overføring skal gjennomføres er det ifølge Carpenter og Dickinson (2016, 166) ingen alminnelig akseptert oppfatning om. Likevel trekker de frem Brown (2000) som basert på kontakthypotesen og teori om sosial identitet har utformet flere modeller. Vi foretrekker å ha en positiv identitet fremfor en negativ og identiteten vår skaper vi ut fra vår tilhørighet i sosiale grupper (Tajfel og Turner 1986, Carpenter og Dickinson 2016, 166). Dette gjør at vi oppfatter vår egen gruppe som mer positiv enn andre grupper (ibid). Når man snakker om sosial identitet vektlegger teorien at tilnærmingen bør være gruppebasert fremfor individuell dersom man ønsker integrering og samarbeid mellom profesjonsutøverne (Kreindler mfl., 2012, Carpenter og Dickinson 2016, 166). Dette kan for eksempel være at sykepleier og sosialarbeidere ser på seg selv som at de tilhører en felles kategori av «psykiske helsearbeidere» fremfor å identifisere seg med sin egen profesjonsgruppe. For at den nye identiteten skal bli akseptert må den verdsettes høyere enn den opprinnelige yrkesidentiteten (ibid). Hewstone og Brown (1986, Carpenter og

Dickinson 2016, 164) har valgt en annen tilnærming som baserer seg på å tydeliggjøre identitetene til de opprinnelige gruppene samtidig som man forsøker å optimalisere betingelsene for kontakt mellom gruppene. Modellen tar sikte på å maksimere *gruppeperspektivet* i kontakten fremfor *personperspektivet* for å lettere oppnå overføring mellom gruppene. Det er to forskjellige grunner til at de mener det er viktig å beskytte det særpregede hver enkelt gruppe har. Det ene er at det vil være lettere og oppnå en overføring mellom gruppene dersom man tydeliggjør grensene mellom gruppene og det andre er at synliggjøring av gruppens erfaringer og kompetanse som tilføres kontaktsituasjonen vil kunne resultere i at gruppene anerkjenner og verdsetter hverandres styrker og svakheter. Forfatterne kaller dette for «gjensidig gruppedifferensiering» og de mente at kontaktsituasjoner som la vekt på dette ville bidra til at de respektive gruppene selv kunne fremstå på en positiv måte og dermed være med å bidra til å skape positive stereotyper av hverandres grupper (Carpenter og Dickinson 2016, 166 – 167).

5.2 Endring av stereotyper gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring knyttet til kontakthypotesen

Målet med tverrprofesjonell samarbeidslæring blant annet ifølge Almås (2016, 132) å gi studentene felles referanseramme og identitet som velferdsarbeider. Ifølge Waugaman (1994) beskrevet av Almås (2016, 132) er det innholdet og utformingen i utdanningsprogrammet som uttrykker de holdningene og verdiene profesjonen hviler på som videre vil påvirke sosialiseringprosessen og utviklingen av ens identitet. Profesjonene utdannes på et sosialt felt, både på høyskolen eller universitetet, men også under ulike praksisperioder ved ulike institusjoner gjennom utdanningen. Videre forklarer Almås (2016, 132) at strukturene i dette sosiale rommet er skapt av både de relasjonene studentene har seg imellom, relasjonen mellom lærer og student men også de ytre rammefaktorene. Å føre ulike profesjonsutøvere sammen slik at de kan lære om de ulike profesjonene og kvitte seg med negative stereotyper som kan påvirke fremtidig samarbeid er motivasjonen bak konseptet tverrprofesjonell utdanning (Carpenter og Dickinson 2016, 162)

Hewstone og Brown (1986) mente som beskrevet tidligere at stereotyper skaper forventninger som igjen gjør at man ofte ser etter det som bekrefter denne forventningen,

selv når den også uteblir. Med dette i mente forklarer Carpenter og Dickinson (2016, 165) at kontakt alene ikke er nok for å endre holdninger mellom grupper, man må ifølge Pettigrew (1998) lære om «utgruppen» og dette kan gjøres ved at man setter ulike profesjonsgrupper sammen i for eksempel praksissituasjoner i utdanningen. Har man en forventning til en profesjon, for eksempel at sykepleierstudenter ser på vernepleierstudenter som miljøarbeidere med lite kunnskap om somatikk, vil samhandling gjennom å nå et felles mål kunne endre denne holdning. Dette gjennom at de selv får erfare at vernepleierstudenter blir helsepersonell og kan snakke samme «språk» når det kommer til somatiske utfordringer. Forfatterne mente også at man burde vektlegge tidlig i utdanningsløpet betydningen av følelsene hos deltagerne i de forskjellige gruppene og legge til rette for at det kan oppstå positive følelser mellom gruppene og utvikling av vennskapelige relasjoner. Carpenter og Dickinson (2016, 165 - 166) skriver videre at generalisering og overføring av nye holdninger vil ha stor betydning for om gruppene oppnår en varig virkning av kontakt seg imellom. Skaper man en slik kontakt mellom ulike profesjonsutøvere i løpet av utdanningsløpet vil dette kunne ha betydning for fremtidig tverrprofesjonelle samarbeid i arbeidslivet.

En undersøkelse basert på et tverrprofesjonelt utdanningsprogram i Birmingham gikk over to år deltid. Deltagerne i dette utdanningsprogrammet var profesjonsutøvere med lang erfaring fra yrkeslivet. Denne undersøkelsen skulle ta for seg stereotypier og endringen av stereotypiene. Tre kohorter ble studert og ved starten av undersøkelsene viste resultatene allerede at det var betydelig forekomst av stereotypier. Generelt var de ulike deltagerne som blant annet var sykepleiere, sosialarbeidere, psykiatere, psykologer og medarbeidere uten profesjonsutdanning positive til hverandre. Gode mellommenneskelige ferdigheter, god profesjonskompetanse og livserfaring var noe deltagerne fremmet hos både seg selv og de andre, bortsett fra hos psykiaterne og psykologene, som ble sett på som dårligere lagspillere samtidig som de fikk lavere skår både på praktiske ferdigheter og livserfaring. Funn som støttet hypotesen om gjensidig identifikasjon på tvers av gruppene ble oppdaget. Psykiaterne og psykologene fikk forrang når det gjaldt lederskap og faglig tyngde av sosialarbeiderne, sykepleiere og ergoterapeutene men se selv betraktet seg som overlegne i kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og praksisferdigheter. Mot slutten av undersøkelsen var det lite som tydet på at det var noen endring i disse stereotypiene, verken styrking av de positive eller redusering av de negative. Konklusjonen på dette etter å ha undersøkt mulige årsaker var at 1; Det ble ikke lagt til rette for positive

holdningsendringer noe kontakthypotesen mener må være tilstede for å endre holdninger. 2; det var lagt opp til veldig lite felles arbeid på tvers av profesjonene og 3; forutsetningen om å utforske forskjeller og synliggjøre likhetstrekk var ikke nok tilstede. Videre er det verdt å ta med seg at dette var et program på deltid som betyr at deltageres allerede eksisterende stereotypier ble opprettholdt gjennom kontakten de hadde i jobb med deres kollegaer. Noe som igjen kan vise at det å starte med felles tverrprofesjonell samarbeidslæring allerede i utdanningsløpet kan ha en bedre effekt (ibid)

En undersøkelse trukket frem av Carpenter og Dickinson (2016, 168 - 170) om holdningsendringer relatert til tverrprofesjonell utdanning er undersøkelsen som ble gjennomført ved Bristol University. Her deltok studenter i sosialt arbeid, sykepleierstudenter og studenter innenfor medisin. Her ble kontaktvariabler og forutsetninger fra kontakthypotesen lagt inn i opplegget som også var obligatorisk for studentene. Det første som skjedde i dette utdanningsopplegget var at lederen for medisinstudentene holdt en tale for alle studentene på selve introduksjonsundervisningen. Dette for å vise *institusjonell støtte*. Videre ble det understreket hvor viktig og betydningsfullt dette opplegget var med tanke på fremtidig yrkesutøvelse. For å skape *positive forventninger* ble utdanningsopplegget beskrevet som både hyggelig og lærerikt. De forskjellige profesjonene fikk informasjon om hverandres utdanning og det ble gitt informasjon om at alle som deltok var avgangsstudenter, og dermed hadde *lik status* i utdanningsprogrammet.

Utdanningsopplegget tilsvarte to og en halv dag. Studentene kunne selv velge om de ville delta på hele eller halve dager hvor de som deltok på hele dager fikk være med på direkte arbeid med pasienter og brukere. De som deltok på halve dager fikk casebaserte oppgaver ofte ved hjelp av video-case studier i et klasserom. Rusmisbruk, krisehåndtering i psykiatrien og selvsykdom var noen av emnene i casene. Hver case ble ledet av deltager fra hver profesjon som sammen måtte samarbeide. Alle hadde fått lik og grundig informasjon av lederen for utdanningsprogrammet slik at de forstod de pedagogiske prinsippene for programmet som gav de forutsetningene de trengte for å utarbeide en detaljert struktur for opplegget. Læringsmålet for studentene var 1; å undersøke forskjeller og likheter i holdningene samt ferdigheter hos deltagerne fra andre profesjoner. 2; å Skaffe seg kunnskap om sin profesjons rolle og oppgaver i forhold til det aktuelle temaet og 3; undersøke metoder for effektivt tverrprofesjonelt samarbeid (ibid)

Hver aktivitet ble nøye strukturert for at studentene skulle oppnå disse målene og legge til rette for positive holdningsendringer. Dette ville gi studentene muligheten til å gjennomføre et *vellykket felles arbeid* i en atmosfære preget av *samarbeid*. Det ble fokusert på *gruppetilhørighet* gjennom hele programmet og studentene måtte diskutere eller opptre som henholdsvis sosialarbeider, sykepleier eller lege. Lederne for gruppene fikk i oppgave å fokusere på både *likheter* og *forskjeller* samtidig skulle de gi *positiv tilbakemelding* på de forslag som studentene kom med (ibid)

I løpet av utdanningsprogrammet så man at det foregikk en gjensidig gruppedifferensiering. Allerede på forhånd var studentene innstilt på å anerkjenne de andres profesjons overlegenhet på visse områder. Et eksempel som trekkes frem var at både studentene fra medisinstudiet og sykepleiestudiet i starten av opplegget gav uttrykk for både positive og negative stereotypier til hverandre. Både av seg selv og av legestudentene ble sykepleierne sett på som engasjerte, omsorgsfulle og gode samtalepartnere. Legestudentene ble sett på av seg selv og andre som selvsikre, dette selv om ingen av profesjonsutøverne hadde startet på sin yrkeskarriere. Dette mener forfatterne kan tyde på at man allerede på et tidlig stadium danner stereotypier. Mot slutten av utdanningsprogrammet viste det seg at studentene hadde en positiv endring i sin egen oppfatning av sin forståelse av kunnskapen, ferdighetene, plikter og yrkesroller hos de andre profesjonene. Resultatene viste også endringer av tverrprofesjonelle stereotypier hvor man så en reduksjon av negative egenskaper som ble tillagt andre profesjoner samtidig som det framkom en økning av positive egenskaper som ble verdsatt av de eksterne gruppene. Kontakthypotesens relevans for tverrprofesjonell utdanning blir støttet gjennom de positive funnene i undersøkelse sett i sammenheng med hvordan studentene vurderte utdanningsprogrammet. Selv om programmet viste holdningsendringer blant studentene ble ikke studentenes holdninger studert videre etter at de kom ut i yrkeslivet. Dette betyr at man ikke kan vite om holdningsendringene har hatt en kortvarig effekt eller ikke (ibid).

Ifølge Carpenter og Dickinson (2016, 175) mener Barr (2013) at evalueringene som involverte kontakthypotesen viste blandede resultater. Troverdigheten ved kontakthypotesens evne til å påvirke relasjoner mellom ulike profesjoner mener han videre må ses på som tentativ, en hypotese mer enn en gyldig teori. Videre presiserer han at en

teori i seg selv ikke kan endre relasjoner men anvender man teorien vil den være mer eller mindre brukbar. Carpenter og Dickinson (2016, 175) mener videre basert på flere av evalueringsstudiene som er gjort at:

1. Positive og negative profesjonsbaserte stereotypier finnes hos både helse- og sosialfagstudenter. Disse er det lett og finne hos studentene og det er en bred enighet om hva stereotypiene består av.
2. Stereotypiene kan la seg endres, i alle fall hos studentene på bachelorutdanningene på kort sikt og disse endringene kan se ut til å være forbundet med noen av Hewstone og Brown sine forutsetninger basert på kontakthypotesen.
3. Holdningsendringene kan man kanskje ikke forvente dersom ikke forutsetningene er tilstede og det er ikke sikkert at holdningsendringene lar seg overføre fra utdanningspraksisen til yrkeslivet.

6.0 Resultat

Å sette studenter som tilhører ulike profesjoner i en undervisningssammenheng, definert som «multiprofessional education» for å skape holdningsendringer, mener Carpenter og Dickinson (2008, Carpenter og Dickinson 2016, 163) ikke er tilstrekkelig. De trekker videre frem, basert på kontakthypotesens kriterier og litteratur gjennomgått, noen forutsetninger som de oppfatter som en tilnærming mellom grupper. Det første som må være på plass er den institusjonelle støtten studentene får, og her er det viktig at denne støtten kommer fra personer som studentene opplever som betydningsfulle. Dette kan være veileder og- eller forelesere ved utdanningsinstitusjonen eller i praksis. Forventningene studentene har må være positive og det må videre fokuseres på både likhetene og ulikhetene mellom de ulike profesjonene. Utdanningsinstitusjonene bør legge opp til samarbeidsorientert læring og sikre at felles innsats er vellykket. Dette for at holdningene mellom gruppene skal forbedres. Selv om det er størst fokus på det grupperelaterte arbeidet bør det også legges opp til individuelle kontakt mellom studentene slik at deltagerne av gruppene kan forholde seg til hverandre som både representanter for sin egen profesjon og som mennesker.

Jeg har videre valgt å dele kapittelet opp i 4 deler for å belyse disse. Del 1 tar for seg hvordan utdanningsinstitusjonene kan legge til rette for at studentene lærer om seg selv og den andres profesjon med fokus på likheter og ulikheter i profesjonen. Del 2 beskriver hvordan man skal arbeide sammen mot et felles mål og del 3 hvordan man kan legge til rette for lik status i kontaktsituasjonen. Siste delen handler om den institusjonelle støtten som trengs for å legge rette for tverrprofesjonell samarbeidslæring. Jeg prøver å knytte tverrprofesjonell samarbeidslæring opp mot kontakthypotesen gjennom hele kapittelet for å forstå betydningen av den i utdanningen.

6.1 Fokus på likheter og ulikheter

Gill og Ling (1995) beskrevet av Almås (2011) trekker frem tre komponenter i tverrprofesjonell læring. Det ene er gjensidig læring og erfaring med fremtidig samarbeidspartner. Den andre kunnskap om arbeidet, rollen og ansvaret som denne arbeidspartnern har og det siste å tilegne seg kunnskap for samhandling fokusert på ferdigheter og strategier. Her kan man også trekke paralleller til kontakthypotesens forutsetninger om felles læring og mål men også det å lære om hverandres likheter og ulikheter. Videre skriver Almås (2011) at både prosessen og innholdet i tverrprofesjonell læring vil gi studentene mulighet til å bli kjent og respektere andre profesjoner og legge vekt fordommer og stereotyper som igjen kan sies å være kontakthypotesens mål.

6.1.1 Skyggepraksis

Skyggepraksis som læringsmetode gjør at studentene selv konstruerer sin egen læring, og dette innenfor sosiale rammer. Kunnskap dannes gjennom transformasjonen av erfaring og denne prosessen omfatter Kolbs (1984) fire læringsstadier (Almås 2011). Studenten opplever først konkrete erfaringer som studenten i neste stadium reflekterer over. Disse refleksjonene vil så gjøre at studenten strukturerer og generaliserer erfaringene eller formaliserer læringsutbyttet av disse erfaringene. Denne kunnskapen utprøves videre i nye kontekster senere av studentene (Almås 2011). Utgangspunktet for å bruke skyggepraksis er at studentene kan observere arbeidsmiljø, arbeidsutøvelse og profesjonelle ferdigheter og gjennom dette få en forståelse av hvilken rolle de ulike profesjonsutøverne har.

I 2009 ble det ved Høyskolen i Ålesund og Ålesund sykehus iverksatt et samarbeidsprosjekt mellom sykepleier- og bioingeniørutdanningene som en del av det å utprøve nye modeller for tverrprofesjonell læring. Studien skulle fokusere på i hvilken

grad tverrprofesjonell skyggepraksis gir læring om profesjonenes praksisfelt og studentenes erfaring med skyggepraksis.

19 studenter deltok og de ble delt opp i ni grupper hvor hver gruppe bestod av en fra hver profesjonsutdanning. Prosjektet startet med at studentene ble informert om tverrprofesjonell skyggepraksis før sykepleier- og bioingeniøren fulgte hverandre en halv dag på deres arbeidsfelt. Bioingeniørstudenten fikk observert hvordan sykepleierstudenten utførte blant annet stell, medisiner og deltagelse i visitter sammen med lege mens sykepleierstudenten observerte bioingeniørstudenten på laboratoriet. Videre ble studentene oppfordret til å diskutere relevans knyttet opp mot pasientens kliniske tilstand og prøvesvar. Hensikten med dette var at studentene kunne bidra med komplementær kunnskap og da kunne belyse pasientens klinikk fra ulike tilnærminger. Dette ble igjen gjort for at studentene skulle erfare at tverrprofesjonell samhandling er sentralt for å løse utfordringer i helsetjenesten.

Analysen av dataene innhentet gjennom refleksjonsnotat, spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju resulterte i fire kategorier som beskrev sykepleierfaget og tre kategorier knyttet til karakteristiske trekk ved ansvarsområdet til bioingeniøren. Trekk ved sykepleierrollen ble beskrevet som helhetlig/holistisk tilnærming, dokumentasjon, omsorgsfunksjon og organisator mens det som særpreget bioingeniøren var instrumentell tilnærming, kvalitetssikring og analytisk funksjon.

Videre kom det frem kategorier som viste nytteverdien av den tverrprofesjonelle skyggepraksisen. Her mente studentene at man fikk mer respekt og forståelse for hverandre, mer organisatorisk kunnskap og motivasjon for tverrprofesjonell samhandling. Samtlige av studentene sa også at de mente at tverrprofesjonell skyggepraksis var svært nyttig for å forstå hverandres roller. Selv om studentene opplevde positive erfaringer med skyggepraksisen hadde de også noen negative erfaringer. Dette gikk på at sykepleierstudentene mente de fikk et noe overfladisk innblikk i bioingeniørens fagfelt da de opplevde skyggepraksisen på laboratoriet mer som en omvisning. Her kom studentene med tilbakemelding om at dette kunne forbedres gjennom for eksempel at man tok en blodprøve av en pasient og bli med å se hva bioingeniørene gjorde med den før de kom tilbake med resultatet, noe bioingeniørstudentene var enige i. En annen tilbakemelding fra en bioingeniørstudent var tiden som ble brukt. Studenten mente at det hadde vært lettere om man hadde en hel dag på hver avdeling slik at man fikk bedre innsikt i alt som ble gjort en hel dag, eks morgenprosedyrer, kontroller med mer (Almås 2011).

Selv om studentene ifølge Almås (2011) hadde gode erfaring med tverrprofesjonell skyggepraksis og så på dette som viktig for å lære mer om andres profesjon og deres fagfelt kan dette ha blitt påvirket av at studentene fra før av var bevisst nødvendigheten av tverrprofesjonell samhandling. Deltagerne i pilotprosjektet kan også ha blitt påvirket av hverandre om profesjonenes karakteristiske trekk gjennom å ha deltatt i heterogene grupper. Videre mener forfatteren at man kan stille seg spørsmålet om det er nok med én dag med tverrprofesjonell skyggepraksis for at studentene skal se viktigheten av samhandling på tvers av profesjonen. Hun mener videre også at en svakhet med studien er at man ikke undersøkte studentenes for forståelse av den andres profesjon og deres tanker om tverrprofesjonell samhandling før skyggepraksisen.

6.1.2 Felles språk gjennom kommunikasjonsverktøy

Aase m.fl., 2014; 2015 beskrevet av Aase (2018, 64) trekker frem klar tale, felles forståelse og samhandlingskompetanse som viktig i tverrprofesjonelle samarbeid. I utdanningene til helse- og sosialprofesjonene legges det mest fokus på å snakke *med* brukeren og pasienten og ikke ligge mye på kommunikasjonen *mellom* kollegaer. Å legge opp til et felles språk gjennom for eksempel et felles kommunikasjonsverktøy kan være til hjelp både for å bidra til tydelig kommunikasjon mellom profesjonene, som igjen vil sikre pasientene og brukerens sikkerhet. Ifølge Aase (2018, 64) kan verktøyet SBAR, som står for, situasjon, bakgrunn, aktuelt og råd, være et godt kommunikasjonsverktøy for å bidra til et felles språk og bedre samhandling.

I en akutt situasjon slik som eksempelet med Tina hvor tjenesteutøver opplever at hun får et slag vil denne formen for kommunikasjon mellom ulike profesjoner være gjeldene. Enten mellom en vernepleier og paramedic, eller videre fra paramedic til sykepleier og deretter til legen. Hva er situasjonen, identifiser pasient og deg selv før du forklarer personenes bakgrunn om du kjenner til den. Får personen noen form for behandling eller går hun på medisiner, redegjør for personens sykehistorie. Deretter informerer du om det som er aktuelt nå gjennom å gi vitale målinger og psykososiale forhold og om noe har endret seg hos bruker i det siste. Det siste innebærer at profesjonene sammen lager en plan for videre oppfølging og behandling av bruker og avklare ansvarsområder (ibid).

Å bruke SBAR som verktøy ses på som en effektiv måte å kommunisere på for å skape felles forståelse (Aase 2018, 64-65). Dette kan føre til at de ulike profesjonsutøverne blir

kjent med profesjonenes likheter, som også er et av kontakthypotesens forutsetning for at man skal kvitte seg med negative stereotyper som kan hindre samarbeid. Ifølge Aase (2018, 64 – 65) er denne måten å kommunisere på anvendbar mellom flere profesjoner og man bør starte å bruke denne allerede under utdanningen.

Gjennom praksis kan dette gjøres ved å lære de ulike profesjonene verktøyet i undervisning og praksis. Deretter kan man føre ulike profesjoner sammen i felles trening gjennom for eksempel simulering eller case basert læring. Dette kan videre gi studentene mulighetene til å arbeide sammen mot et felles mål.

6.2 Arbeide sammen mot et felles mål

6.2.1 Case - basert læring

I et tverrprofesjonelt samarbeid vil det å arbeide mot et felles mål ifølge Ødegård og Brask (2018, 149) handle om å samle seg rundt målet «brukerens beste». Et prosjekt som gjorde akkurat dette, å arbeide mot et felles mål, var et pilotprosjekt ved NTNU i Gjøvik (Stikbakke m.fl. 2019). Dette prosjektet foregikk på en akuttmedisinsk avdeling hos enhet for hjerneslag og geriatri. De som jobbet her hadde fra før av lang erfaring med tverrfaglig samarbeid da det daglig ble gjennomført tverrfaglige møter mellom leger, sykepleiere og terapeuter på avdelingen. Veilederne hadde også god erfaring med å veilede studenter og underveis i prosjektet skulle veilederne være tilgjengelig for studentene ved behov gjennom hele prosessen. I prosjektet bestod deltagerne av 2 års studenter fra både sykepleie- og ergoterapiutdanningen. Her skulle studentene levere 2 skriftlige arbeidskrav hvor de skulle reflektere over egen og den andres profesjon funksjon. I motsetning til samarbeidsprosjektet og skyggepraksisen fra Ålesund skulle studentene her levere det ene arbeidskravet inn før samarbeidet startet. Dette gav muligheten for et bedre sammenligningsgrunnlag som var det studien til Almås (2011) manglet.

Samarbeidet startet så med et praktisk arbeidskrav der studentene sammen skulle foreslå kartlegging- og behandlingstiltak for en pasient de hadde valgt å skulle gi helsefaglig bistand til. Tiltaket måtte godkjennes av praksisveileder før studentene videre deltok i avdelingens ordinære forum for tverrfaglig samarbeid (Stikbakke m.fl. 2019).

I løpet av fire dager, fordelt over fjorten dager skulle studentene samarbeide om å gi helsefaglig bistand. Studentene fikk delta i tverrfaglige møter, rapporter, nevrologisk tilsyn

og legevisitt. Det ble gjennomført pasientsamtaler med både sykepleie- og ergoterapi perspektiv og de utførte sykepleieroppgaver som blant annet, NEWS – målinger, blæreskanning, måling av blodsukker og innhenting av komparentopplysninger (sammenliknende opplysninger). De gjorde også observasjoner i aktivitet og stellesituasjoner, måltidsituasjoner, forflytning og av- og påkledning og gjennomførte ergoterapeutiske kartleggingssamtaler, kjøkkenobservasjoner og kognitive skrivebordstjenester (ibid).

For å fange opp studentene erfaringer relatert til samarbeidet mellom de ulike profesjonene i prosjektet ble det gjennomført et fokusgruppeintervju i tillegg til refleksjonsnotatene. Funnene fra refleksjonsnotatene viste at det var en forskjell i oppfatningene av de ulike profesjonenes roller og oppgaver. I refleksjonsnotatet som ble levert inn før prosjektstart refererte studentene til teori mens refleksjonsnotatet ved prosjektets slutt viste at studentene refererte til erfaringer og ferdigheter relatert til person, profesjon og tverrprofesjonelt samarbeid med pasienten. Dette ble tolket som at studentene gjennom samarbeidet fikk mer personlig erfaring og når de kjente til hverandres roller og oppgaver så klarte de lettere å utfylle hverandre til det beste for pasienten. Tverrprofesjonell samarbeidslæring i praksis, som her på et sykehus, viste at denne form for læringsaktivitet kunne gi ens profesjon både bedre innføring i egen men også den andres profesjonsrolle i et tverrprofesjonelt samarbeid (ibid). Her kan man jo tolke dette som at en slik form for tverrprofesjonell samarbeidslæring bidrar til en positiv kontantsituasjon som kan føre til holdningsendring gjennom et felles mål, institusjonell støtte, fokus på likheter og ulikheter og legge til rette for lik status.

6.3 Lik status

Ved å legge til rette for at de ulike profesjonene går inn i kontaktsituasjonen med lik status i utdanningen kan dette føre til redusert maktkamp. Å jobbe for mindre maktkamp og rivalisering mellom profesjonsutdanningene vil kunne føre til at profesjonene anerkjenner hverandres kompetanse og derfor ønsker å samarbeide. Som kontakthypotesen beskriver er lik status i kontaktsituasjonen en nødvendig forutsetning for holdningsendring mellom grupper og i utdanningen kan dette gjøres ved at det blir tilrettelagt for jevnbyrdighet mellom deltagerne, uansett hvilken status yrket har (Carpenter og Dickinson 2016, 165 – 167). Her kan man tenke seg at samarbeidsorientert fremfor konkurransefremmende læringsatmosfære vil kunne føre til dette, samtidig som felles innsats må være vellykket.

Som beskrevet tidligere kan det å jobbe for et felles mål bidra til dette. Her kan man tenke seg veilederne og lærerne vil spille en viktig rolle. Man kan legge opp til undervisninger på tvers av profesjonsutdanningene, gjerne med forskjellige profesjoner som sammen underviser. Dette vil igjen kreve holdninger hos de ulike lærerne fra profesjonene om at man en jevnbyrdige.

6.4 Institusjonell støtte

Som beskrevet tidligere viste noen av forskningene at studentene kunne oppleve manglende støtte fra veiledere eller institusjonen, noe som kontakthypotesen presiserer må være tilstede for at en holdningsendring skal forekomme. Man kan jo tenke at en barriere for den institusjonelle støtten kan basere seg på liten endringsvilje grunnet frykten for å gi slipp på sitt «fagområde», en maktkamp mellom lærerne ved de ulike profesjonsutdannelsene eller tydelige retningslinjer fra ledelsen.

I en undersøkelse av Lindquist m.fl. (2018) hvor lærere ved tre universiteter i Norge og England ble intervjuet om deres holdninger til tverrprofesjonell samarbeidslæring og deres rolle fant man flere funn. Et av funnene var at flere mente at både studenter og lærere ikke prioriterte tverrprofesjonell samarbeidslæring og baserte dette på mangelen av retningslinjer fra ledelsen. Clark (2016, 274) henviser til tidligere forskning når han forklarer suksessen bak tverrprofesjonell utdanning. Skal den tverrprofesjonelle utdanningen være vellykket må det ligge flerfoldige former for genuin støtte bak. Denne støtten bør komme fra et høyere hold og lederne må vise til at tiltak og endringer som iverksettes representerer viktige verdier for utdanningsinstitusjonen og at alle må anerkjenne og prioritere disse tiltakene. Konkrete og praktiske ressurser samt frigjøring av tid og assistanse er noe ledelsen må legge til rette for og støtte opp om for å imøtegå institusjonelle barrierer rettet mot tverrprofesjonell utdanning.

For å støtte et samarbeidsprosjekt som tverrprofesjonell utdanning krever dette at man klarer å se utover sine egne interesser. Dette med et ønske om å nå et felles mål som er til felleskapets best, selv om du ikke drar nytte av det helt umiddelbart (Reilly 2000, Clark 2016, 273). Dette kalles altruisme og Clark (2016, 273) forklarer videre at innen høyere utdanning så kan ledere synes et slikt perspektiv er vanskelig å anvende grunnet måten de kan bli oppfattet på. Videre skriver han at selv om ledere kan være redd for å bli oppfattet som svake så burde et slikt perspektiv, spesielt innen høyere utdanning, fremstå som en

utfordring. Spesielt dersom arbeidsmiljøet er preget av en konkurransepreget atmosfære. Forfatteren siterer videre Amey og Brown (2004) som trekker frem en ønsket lederstil som betegnes som en tilrettelegger og hovmester for å oppnå en vellykket tverrprofesjonell utdanning. Kvalitetene denne lederstilen har kan brukes blant annet når man skal bygge en felles visjon og kultur eller når man ønsker å fremme et læringsmiljø basert på tillit og gjensidig respekt.

Videre viste undersøkelsen en felles enighet blant lærerne om at tverrprofesjonelt samarbeid potensielt ville ha en god påvirkning og at lærerne kunne bidra mer effektivt i prosessen. Lærerne foreslo at dette kunne gjøres ved at de hadde mer fokus på å hjelpe studentene se likheter mellom teori og praksis og bruke mer fokus på tverrprofesjonelt samarbeid i undervisningene. Dette for å lære studentene hvilke fordeler de vil ha av å lære av, om og med andre studenter fra forskjellige profesjoner. De mente også at dette ville gi studentene kunnskap og ferdigheter for å møte det tverrprofesjonelle samarbeidet i fremtidig arbeidsliv. Lærerne presiserte også hvor viktig det var med tanke på å redusere hierarkier og for at ikke stereotypier skulle skapes Lindquist m.fl. (2018). Som igjen viser viktigheten bak både det å lære om likheter og ulikheter, jobbe mot et felles mål med lik status i kontaktsituasjonen og støtte fra utdanningsinstitusjonen i ryggen.

Selv om det var en generell enighet i at dette var viktig viste undersøkelsen også at det var ulike meninger omkring når man faktisk skulle starte med å gjennomføre tverrprofesjonelt samarbeid mellom profesjonene i utdanningen. Selv om det var ulike meninger, viste studien at flere av lærerne helte mot å starte med tverrprofesjonell samarbeidslæring tidlig i utdanningsløpet. En mente at det var viktig fra første året da man allerede andre året har etablert stereotypier, men en annen mente at det var bedre å starte senere da studentene trengte å være trygg på sin egen identitet og profesjon før man kan samarbeide med andre. Andre mente at det var viktig å balansere ulike former for læring slik at studentene utviklet sin egen profesjonelle identitet samtidig som man samarbeidet med andre profesjoner.

7.0 Diskusjon

Problemstilling stiller seg spørsmålet om man kan forstå betydningen av tverrprofesjonell samarbeidslæring opp mot kontakthypotesen. Kontakthypotesen legger til grunn at kontakt er viktig for at holdningsendringer skal forekomme, men at «kontaktvariablene» må være tilstede for at det faktisk skal skje. I tillegg til «kontaktvariablene» ble det funnet fire nye forutsetninger som også viste seg å være viktige for at holdningsendringene skulle skje.

Én begrensning ved kontakthypotesen er at den ikke sier noe om *hvordan* holdningsendringene vil foregå (Carpenter og Dickinson 2016, 164 – 177). Likevel trekker de frem at gruppebaserte holdninger kunne bli påvirket av blant annet stereotypier. Helgesen (2011) forklarte at en stereotypier i ytterste fall kan utvikles til fordommer som igjen kan skape avstand mellom oss. Som igjen kan føre til at man ikke ønsker å være sammen. I et tverrprofesjonelt samarbeid skal flere profesjoner arbeide sammen og finnes det negative stereotypier mot profesjonene kan dette tenkes å hindre et samarbeid.

Funn presentert i oppgaven basert på kontakthypotesen viste at de gangene alle forutsetningene var lagt til rette for så man endring i stereotypiene i en positiv retning. Man kan tolke dette til at den kan ha en betydning for tverrprofesjonell samarbeidslæring da man vet at negative stereotypier kan være til hinder for samhandling og samarbeid. Funnene som viste at det ikke har skjedd en endring i holdninger, altså ingen endring i stereotypiene i positiv retning, manglet visse forutsetninger. Dette kunne være mangel på å arbeide mot et felles mål på tvers av profesjonene og at det ikke ble lagt til rette for positive holdningsendringer, noe som også viser manglende institusjonell støtte. Her ble det ikke lagt til rette for alle forutsetningene kontakthypotesen mener må være til rette for å skape holdningsendring. Noe som også kan tolkes dit at kontakthypotesen har en betydning i tverrprofesjonell samarbeidslæring.

Undersøkelsen av Almås (2016) viste av kun 20 % av skolene la til rette for tverrprofesjonell samarbeidslæring. Videre viste undersøkelsen at det som måtte gjøres var å legge til rette for felles interaksjon slik at profesjonene i utdanningen fikk mulighet til å lære med, av og om hverandre. Som igjen kan stemme med kontakthypotesens forutsetning om at man må ha den institusjonelle støtten dersom man skal legge til rette for holdningsendringer mellom studentene fra ulike profesjoner. Undersøkelsen til Lindquist

m.fl. (2018) viste også at det var en generell enighet hos lærerne fra forskjellige profesjonsutdanninger at tverrprofesjonell samarbeidslæring var viktig for at studentene skulle lære med, av og om hverandre. Likevel mente de at de ikke prioriterte tverrprofesjonell samarbeidslæring som de burde og grunnet dette i manglende retningslinjer fra ledelsen.

En kan jo videre tenke at mangelen på støtte vil kunne være avgjørende på den tverrprofesjonelle samarbeidslæringen studentene møter i utdanningen. Videre kan man anta at tydelig ledelse, et felles mål og et godt samarbeid mellom lærerne fra ulike profesjoner vil legge til rette for å styrke tverrprofesjonell samarbeidslæring i fremtiden.

En annen kritikk til kontakthypotesen er at den ikke sier noen ting om når kontakten bør skje i løpet av utdanningen. Likevel viste funn fra undersøkelsen i Bristol (Carpenter og Dickinson 2016, 168 – 170) at studentene allerede før de hadde startet hadde positive og negative stereotypier mot hverandres profesjon. Noe som kan bety at man burde starte med tverrprofesjonell samarbeidslæring mellom profesjonene allerede tidlig i utdanningsløpet. Selv om flere av studiene påviste at holdningsendringer forekom kan man ikke vite om holdningsendringene har hatt en kortvarig effekt eller ikke. Man kan jo stille seg spørsmålet om det er nok med 1-2 dager eller 1-2 ukers tverrprofesjonell samarbeidslæring som gjennomført i undersøkelsene. Kontakthypotesen sier heller ingen ting om hvor ofte eller hvor mye tverrprofesjonell samarbeidslæring studentene burde ha. Likevel kan man tolke det som at når man vet at holdningsendringer skjer ved kontakt og felles samarbeidslæring så burde dette gjøres flere ganger for å sikre at den positive holdningsendringen etablerer seg i studentene. Dette stemmer med den hermeneutiske tradisjonen som vi finner igjen innenfor helse- og sosialfag og pedagogikken som går ut på at «våre opplevelser og meningssammenhenger og vår forståelse av oss selv, andre og verden er skapt i interaksjoner med omverdenen» (Røkenes og Hansen 2012, 58). Aadland (2011) beskriver videre den hermeneutiske sirkel som veldig forenklet kan forklares som at kunnskap avler forståelse som avler ny kunnskap og ny forståelse igjen. Dette kan man jo tolke videre som at når studentene i profesjonsutdanningen først har fått en positiv erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid gjennom tverrprofesjonell samarbeidslæring vil dette kunne skape en positiv forventning til neste tverrprofesjonelle samarbeidet i utdanning og yrkesliv. Dette igjen kan man tenke øker sannsynligheten for ny positiv

forventning som igjen er en av kontakthypotesens forutsetning for å skape holdningsendringer.

Selv om evalueringene som involverte kontakthypotesen viste blandede resultater mener Carpenter og Dickinson (2016, 175) basert på funnene beskrevet at det er tilstrekkelig forskningsmessig dokumentasjon av relevansen til kontakthypotesen. De anbefaler derfor basert på denne dokumentasjonen at utdanningsinstitusjonene tar hensyn til de aktuelle kontaktvariablene når de i fremtiden skal utvikle og evaluerer den tverrprofesjonelle utdanningen. Videre presiseres de at kontaktvariabler som øker sjansen for at kontakten mellom studentene fra de ulike profesjonsstudiene har en stimulerende effekt på positiv holdningsendring må tas eksplisitt hensyn til av lærerne ved utdanningsinstitusjonen.

8.0 Avslutning

Min forforståelse før jeg skrev denne oppgaven var at det ikke var nok fokus på tverrprofesjonell samarbeidslæring i utdanningen min. En annen forforståelse var at jeg opplever at det finnes negative stereotypier mot profesjoner både under utdanningen men også i yrkeslivet samt at mange ikke vet hva en vernepleiers rolle er. Min forforståelse har ikke endret seg etter å ha skrevet denne oppgaven men jeg har fått mer forståelse for hva som må til for at utdanningsinstitusjonene skal legge til rette for tverrprofesjonell samarbeidslæring. Jeg ser at det å skulle implementere tverrprofesjonell samarbeidslæring i utdanningen er en større prosess. For å endre holdninger og lære studentene å samarbeide krever en stor innsats fra de som jobber som lærere, veiledere og ikke minst ledelsen i institusjonen.

Som kontakthypotesen sier så vil holdningsendringer ikke skje dersom ikke man har den institusjonelle støtten i ryggen. Basert på de funn som oppgaven belyser og Carpenter og Dickinson sin anbefaling, tenker jeg også at institusjonell støtte må være et fokus i fremtidig utarbeiding av tverrprofesjonell samarbeidslæring.

Basert på det vi vet om at det finnes en kontinuerlig kamp mellom profesjonsgrupper og at sterke negative stereotypier finnes blant profesjoner i yrkeslivet så kan det jo tenkes at dette også finnes mellom lærerne i ulike profesjonsutdanninger. Videre kunne det derfor

vært interessant å se nærmere på om man kunne brukt kontakthypotesen som grunnlag for å øke sjansen for holdningsendringer mellom lærerne fra ulike profesjonsstudiene. Slik at de ønsker å samarbeide tverrprofesjonelt som igjen øker sjansen for tverrprofesjonell samarbeidslæring.

9.0 Litteraturliste

- Aadland, Einar. 2011. «Og eg ser på deg...». *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3 utg. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Aase, Ingunn. 2018. «Pasientsikkerhet» I *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*, redigert av Synnøve Hofseth Almås, Frøydis Vasset og Atle Ødegård, 61 - 70. Bergen: Fagbokforlaget
- Almås, Synnøve Hofseth. 2011. «Bioingeniør- og sykepleiestudenter i tverrprofesjonell skyggepraksis. Erfaringer fra et pilotprosjekt» I *tidsskrift for bioingeniøren*. nr. 9. https://www.bioingenioren.no/contentassets/7e75118b73c54ec6be0f86e93d3672ec/bioingenior_-og-sykepleierstudenter-i-tverrprofesjonell-skyggepraksis.pdf (Sist faglig oppdatert 11.01.2017, lest 25.05.2021)
- Almås, Synnøve Hofseth. 2016. «Bourdieu's teori om utdanningssystemet» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 131 - 144. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Barr, Hugh, Marion Helme og Lynda D'Avray. 2016. «Tverrprofesjonell utdanning innen helse- og sosialfag i Storbritannia.» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 180 - 197. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. 2016. *Vernepleierens kjerne roller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget
- Brask, Ole David. 2018. «Min modus, vårt samarbeidsklima» I *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*, redigert av Synnøve Hofseth Almås, Frøydis Vasset og Atle Ødegård, 201 – 213. Bergen: Fagbokforlaget
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Gordon Allport." *Encyclopedia Britannica*, November 7, 2020. <https://www.britannica.com/biography/Gordon-W-Allport>. (Lest 24.05.2021)

- Carpenter, John og Claire Dickinson. 2016. «Tverrprofesjonell utdanning – et sosialpsykologisk perspektiv.» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 162 - 177. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Clark, Philip G. 2016. «En transteoretisk modell for tverrprofesjonell utdanning – faktorer som støtter opp om institusjonell endring.» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 265 - 278. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Djupvik, Alf Roger og Magne Eikås. 2016. *Organisert velferd – organisasjonskunnskap for helse- og sosialarbeidarar*. 3. utg. Oslo: Det norske samlaget.
- Halvorsen, Knut, Steinar Stjernø, og Einar Øverbye. 2016. *Innføring i helse- og sosialpolitikk*. 6. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, Leif A. 2011. *Menneskelige dimensjoner. Lærebok i psykologi*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2010. *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann. 2019. *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Lindquist, Susanne, Frøydis Vasset, Hans Petter Iversen, Synnøve Hofseth Almås, Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård (2018): University teachers' views of interprofessional learning and their role in achieving outcomes – a qualitative study, *Journal of Interprofessional Care*, DOI: 10.1080/13561820.2018.1534809
- Molander, Anders og Lars Inge Terum. 2008. «Profesjonsstudier – en introduksjon» I *Profesjonsstudier*, redigert av Anders Molander og Lars Inge Terum, 13 – 27. Oslo: Universitetsforlaget

- Nilsen, Ragnhild. 2012. «IKT som verktøy for interaksjon og helsefaglig samarbeidslæring». I *tidsskrift for Bioingeniøren*. Nr. 8
<https://www.bioingenioren.no/contentassets/4d96314aea174728948e0b89d9c30f2f/ikt-som-verktoy-for-interaksjon-og-helsefaglig-samarbeidslaring.pdf> (Faglig oppdatert 11.01.2017, lest 25.05.2021)
- Rafiqi, Arzoo og Jens Peter Frølund Thomsen. 2019. «Kontakthypotesen og majoritetsmedlemmers negative stereotyper». I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol 55, nummer 415 – 438. Universitetsforlaget
- Røkenes, Odd Harald og Per – Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeidet med mennesker*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Sirnes Tore, Elisabeth Willumsen og Hans Petter Iversen. 2018. «Etterord.» I *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*, redigert av Synnøve Hofseth Almås, Frøydis Vasset og Atle Ødegård, 217 - 222. Bergen: Fagbokforlaget
- Stikbakke Elin, Camilla Hellum, Sigrid Lund, Stine, Mamelund, Rønnaug Svalund og Ingrid Nyborg. 2019. «Tverrprofesjonell samarbeidslæring økte bevisstheten om egen profesjon.» I *tidsskrift for sykepleien*
<https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.77506> (Lest 20.0
- Stortingsmelding nr. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd: Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (1987-1988:106). *Helsepolitikk mot år 2000, Nasjonal helseplan*. Oslo: Helsedepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2015). Rammeplan for vernepleierutdanningen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269377-rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf (lest 24.05.2021)

- Vasset, Frøydis. 2018. «Pasientforløp» I *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*, redigert av Synnøve Hofseth Almås, Frøydis Vasset og Atle Ødegård, 25 – 35. Bergen: Fagbokforlaget
- Vasset, Frøydis. 2018. «Praksissjokket.» I *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*, redigert av Synnøve Hofseth Almås, Frøydis Vasset og Atle Ødegård, 131 - 141. Bergen: Fagbokforlaget
- Willumsen Elisabeth, Tore Sirnes og Atle Ødegård. 2016. «Nye samarbeidsformer – et samfunnsoppdrag.» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 17 - 30. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, Elisabeth. 2016. «Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse og velferdssektoren.» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 33-52. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, Atle. 2016. «Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid» I *Tverrprofesjonelt samarbeid*, redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 113-127. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, Atle og Ole David Brask. 2018. «Møter» I *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*, redigert av Synnøve Hofseth Almås, Frøydis Vasset og Atle Ødegård, 143 - 156. Bergen: Fagbokforlaget