

# Aktivitetsbasert pedagogikk; en studie av bachelorstudenters utvikling av handlingskompetanse gjennom aktivitetsbasert pedagogikk

**Kari Margrete Hjelle, Diana Karin Munkner og Sissel Alsaker**

*Kari M. Hjelle, førstelektor, Høgskolen i Bergen, Institutt for ergoterapi, fysioterapi og radiografi*

*Diana K. Munkner, høgskolelektor, Høgskolen i Bergen, Institutt for ergoterapi, fysioterapi og radiografi*

*Sissel Alsaker, førsteamanuensis, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avd. for Helse og Sosialfag*

## **Sammendrag**

*Målet med artikkelen er å synliggjøre hvordan bachelorstudenter i ergoterapi kan utvikle profesjonell handlingskompetanse gjennom aktivitetsbasert pedagogikk. På bakgrunn av dette gjennomførte vi kvalitative fokusgruppeintervju med 12 ergoterapeutstudenter som hadde deltatt i undervisningsopplegget "Aktivitetsgrupper-lede og delta". Datamaterialet ble analysert etter retningslinjer for fenomenologisk basert meningskondensering. Studentene diskuterte sine erfaringer og det kom tydelig fram at undervisningsopplegget ga dem muligheter til å bruke sitt engasjement og sin kreativitet i valg av aktiviteter for sin simulerte aktivitetsgruppe. Videre fikk de muligheter til å oppdage sider ved anvendelse av aktiviteter for ulike pasienter, som de ikke kunne forstå uten integrering av teori i praktisk ferdighetstrening. Ved planlegging, gjennomføring og refleksjon over å lede og delta i aktivitetsgrupper, oppøvet de evnen til handlingsrefleksjon. Aktivitetsbasert pedagogikk kan bidra til utvikling av profesjonell handlingskompetanse og det er behov for både teoretiske og praktiske læringsformer. Funnene ble diskutert i lys av pedagogisk handlingsteori.*

## **Referee\***

## **Nøkkelord**

*Handlingskompetanse, aktivitetsbasert pedagogikk, learning by doing, handlingsrefleksjon.*

## **Innledning**

Handlingskompetanse i velferdsprofesjoner (lærere, helse- og sosialarbeidere) er en vesentlig del av yrkesutøvelsen. Handling har også en sentral plass i beskrivelsen av kompetansemål for de ulike velferdsprofesjonene i Norge (Hove, 2007). I en av disse velferdsprofesjonene, ergoterapi, er handlingskompetanse å utvikle evnen til å kunne kombinere tilgjengelig

kunnskap og erfaring fra forskning og praksis, så vel som personlige egenskaper, verdier og holdninger. Dette gjelder innfor alle fagområdene som ergoterapeuter arbeider med, som barns helse, eldres helse, somatisk helse, psykisk helse, allmennhelse, arbeidshelse og folkehelse (Norsk Ergoterapeutforbund, 2008). For ergoterapifaget er handling hovedfokus i mange, om ikke alle, ergoterapeutiske tiltak (Hearns, Miller & Nelson, 2010). Å utøve ergoterapi krever kompetanse i å fremme og støtte mennesker i arbeidet med å tilpasse og utvikle ferdigheter som er hensiktsmessige for deres deltakelse i ulike daglige aktiviteter. Dette fordrer at den enkelte ergoterapeut innehar handlingskunnskap med en kvalitet som gir gjenklang hos individet, men også hos samfunnet som er mottakere av ergoterapeutens tjenester (Hearns, Miller & Nelson, 2010 ; Hove, 2007). Det medfører at profesjonen så vel som utdanningene, har evne og muligheter til å tilpasse mål og krav til handlingskompetanse i forhold til samfunnets utvikling. Undervisning i ulike praktiske ferdigheter og aktiviteter har tydelig plass i ergoterapeututdanningene, men uten noen klar forankring i et kunnskapsområde eller en pedagogisk tradisjon. På bakgrunn av en studie av aktivitetsgrupper, er hovedmålet med artikkelen å synliggjøre hvordan aktivitetsbasert pedagogikk kan fremme handlingskompetanse hos disse studentene. Et annet mål er å vise hvordan undervisningsformen kan forankres i tilgjengelig pedagogisk teori. Vi presenterer kort utviklingen innen profesjonsutdanningenes mål og innhold, ergoterapeututdanningens utfordringer knyttet til teori og praksis, samt relevante handlingsfokuserede teorier, som er utviklet av John Dewey og Donald A. Schön (DeFalco, 2010 ; Schön, 1983). Videre formidles funnene fra fokusgruppeintervju med studenter som har deltatt i et aktivitetsbasert undervisningsopplegg. Resultatene diskuteres underveis og knyttes til den presenterte teori.

### **Utvikling av profesjonsutdanningenes mål og innhold**

Fra slutten av 1960-tallet og framover har profesjonsutdanningene gått fra en yrkesrettet og praksisbasert utdanning til en akademisk orientering der teori og forskning tillegges økt vekt (Smeby, 2008). De kortere yrkesrettede utdanningene som ergoterapi og sykepleierutdanning, også kalt "semiprofesjonene", ble oppgradert til høyere utdanning innen høgskolesektoren og utviklet seg gradvis i mer akademisk retning (Smeby, 2008). Utvikling av forskningsvirksomhet er en av de mest sentrale formene for akademisk drift i denne nye høgskolesektoren, og koblingen mellom de tradisjonelle yrkesutdanningene og arbeidslivet er blitt gradvis svekket. Fokus på teori og forskning kan ha gått på bekostning av de praktiske delene av undervisningen, mener Smeby (2008).

Høgskoleprofesjonene har en sterk praktisk kunnskapstradisjon og har til dels vært skeptiske til en for ensidig vektlegging av teoretisk kunnskap. Praksisperiodene er imidlertid en måte å etablere et samspill mellom de teoretiske delene av undervisningen og yrkespraksis. Et annet eksempel er innføring av ulike former for problembasert læring (PBL), som også er i tråd med kvalitetsreformen for høyere utdanning og som stiller krav om studentaktive læringsformer (Smeby, 2008). Bachelorstudiet i ergoterapi ved Høgskolen i Bergen, har problembasert læring som pedagogisk filosofi og læringsform. Målet med denne pedagogiske læringsformen er at studentene gjennom teoretiske praksisnære kaseksempel og oppgaver kan forstå teorien bedre og trekke vekslers på den når de kommer ut i yrket (Smeby, 2008 ; Høgskolen i Bergen, 2011). Et annet mål er å oppøve evne til kritisk refleksjon over egen profesjonelle kunnskap og praksis og løfte fram spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis. Problembasert læring inneholder ikke nødvendigvis ferdighetstrening eller praktiske øvelser (Bjørke, 2006), men den kan gjøre det og det vektlegges i ergoterapeututdanningen. Hvordan møter så ferdighetstreningen ergoterapiprofesjonens egenart, som er

handlingsaspektet der terapeuten må veilede brukere som gjennomgår endringsprosesser i forhold til dagliglivets aktiviteter på grunn av sykdom eller skade?

I hvilken grad utdanningene lykkes med etablering av samspill mellom teoretisk undervisning og yrkespraksis, er et vanskelig og komplekst spørsmål å undersøke. I følge Smeby (2008) kan det også være at det tas som en selvfølge og har dermed ikke vært underlagt systematiske studier. Det har i følge Slagstad (2008) ikke vært en parallell diskusjon om profesjonsutdanningens egenart. Han mener det utføres liten forskning relatert til profesjonsfagernes historie, kvalifiseringsstrategier og spesifikke trekk ved yrkesutøvelsen. Dette er kunnskap som velferdsstaten vil ha nytte av i framtidig planarbeid og som høgskolen trenger for å utvikle utdanningene og som praktiserende ergoterapeuter trenger for å møte behovene fra brukere, kommuner og velferdsstaten. På bakgrunn av Slagstads (2008) argumenter, finner vi det aktuelt å se på spesifikke trekk ved yrkesutøvelse i ergoterapi og hvordan det gjenspeiles i dagens pedagogiske utdanning.

### **Ergoterapeututdanningenes utfordringer knyttet til praksis og teori**

Ergoterapeututdanningene har i likhet med de andre profesjonsutdanningene, hatt de samme utfordringene knyttet til praksis og teori. Ergoterapifaget har siden 1950-tallet endret innhold og form i takt med den generelle samfunnsutviklingen (Borg, 2007 ; Kielhofner, 2008). Hovedfokuset i ergoterapeututdanningenes rammeplaner og fagplaner har gått fra fokus på og opplæring i håndverksaktiviteter og medisinsk kunnskap til økt fokus på teoretisk kunnskap og mindre på håndverksaktiviteter. Tidligere lærte studentene medisinsk kunnskap og praktisk kunnskap som to adskilte fag. Disse fagene ble imidlertid flettet sammen i årlige langvarige praksisperioder, og en kunne sosialiseres inn i ergoterapiprofesjonen. I dagens ergoterapeututdanninger skal studentene kunne teoretisere over praktiske handlinger, og utvikle en kunnskapsmessig forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Når vi som utdanning legger til rette for nye læringsformer, bidrar det til at studentene kan utvikle evne til profesjonell handlingskompetanse? En handlingskompetanse som knyttes til relasjoner med pasienter og brukere, og profesjonelle samarbeidspartnere, samt evne til å vurdere samspillet mellom person, aktivitet og deltakelse og miljø.

Ergoterapiteori forstår aktivitet som alle handlinger mennesker utfører i løpet av dagen (Borg, 2007). Handling knyttes slik til et konkret gjøremål eller en aktivitet, og kan være mer eller mindre meningsfullt for det enkelte menneske (Polatajko & Townsend, 2008). Det er flere studier som viser at å gjøre eller å handle selv i en læringssituasjon gir gode resultater på studenters utvikling av framtidig handlingskompetanse (Alvsvåg & Førland, 2007 ; DeFalco, 2010 ; Nygren, 2004 ; Nygren & Fauske, 2010). Mange har skrevet om ulike perspektiv på utvikling av slik kompetanse (Smeby, 2008 ; Slagstad, 2008 ; Nygren & Fauske, 2010). Et perspektiv er John Deweys "learning by doing" (Kolb, 2000 ; DeFalco, 2010). Her forstås læring som en kontinuerlig prosess basert på studentenes tidligere erfaringer. Alle går til enhver læringssituasjon med mer eller mindre presise ideer om det aktuelle emnet. Noen av ideene eller teoriene må imidlertid revurderes og justeres underveis i læreprosessen (DeFalco, 2010). Å lære seg praktiske handlinger ved selv å gjøre, "learning by doing" er sentralt i John Deweys læringsteori, som blir presentert kort i det følgende.

## “Learning by doing”

John Deweys læringsprosess viser et holistisk, integrert perspektiv på læring som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og adferd. Han er opptatt av læring som en dialektisk prosess som integrerer erfaring og begreper, observasjoner og handling (Kolb, 2000). Læring kan best forstås som en prosess, og ikke ut fra dens resultater. Ideer er ikke ferdige, uforanderlige elementer av tanker, men formes og omformes gjennom erfaring. Det finnes ikke to tanker som er like fordi erfaring alltid spiller inn. Formålet med utdanning er å stimulere til undersøkelser og ferdigheter i å utvikle nye erkjennelser, ikke til å lære en mengde erkjennelser utenat. “Å erkjenne er en prosess, ikke et produkt” (Kolb, 2000 s. 54). Erkjennelse blir kontinuerlig hentet frem og etterprøvd i erfaringen hos den lærende.

John Dewey bruker også begrepet “Occupations” om “learning by doing” (DeFalco, 2010). I følge De Falco (2010) er det skrevet lite i litteraturen om Deweys bruk av “Occupations as a pedagogic method”, men han mener det har fortsatt en verdi i dagens undervisning. “Occupations” som pedagogisk metode er en student-sentrert handlingspedagogikk, der studentens handling og medbestemmelse er i fokus (DeFalco, 2010). Videre er Dewey opptatt av “transaction”, eller transaksjon, som medfører et relasjonelt syn på læring.

## Transaksjon

I følge John Deweys teori, er pedagogiske erfaringer interaktive, historiske og sosiale prosesser som er bygget på prinsippene om sammenheng (continuity) og interaksjon (interaction). Dette ble senere betegnet som transaksjon (Cutchin, 2004 ; DeFalco, 2010). Sammenheng (continuity) refererer til at elever og studenter vil lære best hvis de får hjelp til å binde sammen sine erfaringer i fortid og nåtid og som kan anvendes for å skape ny kunnskap og utvide mulighetene for framtidig vekst. Erfaringene kan være fra skolen eller andre daglige aktiviteter. Studenter i vår studie sa de valgte aktiviteter fra egen aktivitetshistorie til bruk i aktivitetsgruppene, og tilpasset den til deltakerne i gruppen. Dette er i tråd med Deweys prinsipp om sammenheng eller kontinuitet i erfaring, der enhver erfaring tar opp i seg noe fra tidligere erfaringer, og på en måte forandrer kvaliteten av dem som følger etter (Kolb, 2000). Kontinuitet og erfaring kan skape en rimelig forutsigbarhet og sikkerhet hos studentene som skal lære seg å lede aktivitetsgrupper, men der kan også være et visst element av usikkerhet. Ved å bevege seg inn i uforutsatte og usikre situasjoner, kan erfaringene endres eller utvikles. Det er i dette samspillet mellom forventinger og erfaringer at læring kan finne sted (Kolb, 2000).

Læring involverer utveksling og samspill mellom en person og omgivelsene. Omgivelsene kan være alle de vilkår (personer, ting og begivenheter) som i samspill med de personlige behov, ønsker, hensikt og evner skaper personens erfaringer (Kolb, 2000). Slik er læring av handlingskompetanse gjennom deltakelse i aktivitetsgrupper en relasjonell læringsprosess. Selv om Dewey refererer til forholdet mellom de objektive og subjektive betingelsene for erfaring som et “samspill”, strever han med å uttrykke forholdets særlig komplekse natur.

Han mener begrepet *transaksjon*, er mer dekkende enn *samspill* til en beskrivelse av forholdet mellom person og omgivelsene i erfaringsbasert læringsteori. Dette fordi ordet samspill er for mekanisk og involverer uforanderlige atskilte størrelser som blir sammenflettet, men beholder hver sine særskilte identiteter. I følge Kolb (2000) er det derfor Dewey prøver å gi ordet *i* en særlig mening. Når en person lever i en verden, betyr det at han lever *i* en rekke situasjoner og at det foregår et samspill mellom ham og ting og andre mennesker. Begrepet transaksjon

innebærer et mer flytende, gjensidig inntrengende forhold mellom objektive betingelser og subjektive erfaringer, slik at når de først er sammenvevd endres de begge avgjørende (Kolb, 2000). For Dewey var kompetanse en handling som læres gjennom praktisk erfaring (DeFalco, 2010 ; Cutchin, Dickie & Humphry, 2006). Handlingskompetanse kan framstå som en transformativ læringsprosess som bygger på tidligere erfaringer som revurderes og omdannes til ny kunnskap og ny handlingskompetanse. Studentenes evne til refleksjon blir avgjørende for utvikling av handlingskompetanse, noe Schöns (1983) refleksjonsforståelse vektlegger og det utdypes i det følgende.

### **Handlingsrefleksjon**

Læring blir i følge Schön (1983) en personlig indre prosess hvor kunnskap utvikles og endres som følge av refleksjon både før, i og etter handling. Han hevder problemløsning er evnen til å definere problemet klart, å anvende teorier og ta i bruk rutineprosedyrer, kalt "Knowing-In-Action". Dersom rutineprosedyrer ikke kan anvendes, må en bruke refleksjon i handling, også kalt "Reflection-In-Action", (Schön, 1983). Studenten kan for eksempel lære teori om å lede en aktivitetsgruppe og hvordan en aktivitet kan tilpasses til deltakerne i gruppen, "Knowing-In-Action". Teorien er generell, og studenten må i tillegg være oppmerksom på det ukjente, det uventede, det atypiske som kan oppstå i en situasjon, og tilpasse teorien til situasjonen på bakgrunn av "Reflection-In-Action". Refleksjon i handling betyr at en må handle umiddelbart ut fra sine vurderinger her og nå. Refleksjon over handling skjer i ettertid, og studenten kan tilegne seg ny kunnskap og erfaring (Molander, 1993).

"Learning by doing" og refleksjon i og etter handling, er grunnlaget for vår pedagogiske plattform, og gjenspeiler seg i undervisningsopplegget "Aktivitetsgrupper-lede og delta". I det følgende vil vi gi en kort framstilling av dette aktivitetsbaserte undervisningsopplegget.

### **Aktivitetsgrupper**

Undervisningsopplegget "Aktivitetsgrupper-lede og delta", inneholder en teoretisk og en praktisk oppgave som studentene skal gjennomføre. I den teoretiske oppgaven må studentene gjøre rede for valgte aktivitets mål og hensikt, aktivitetsanalyse, tilpassing av aktiviteten og lederens funksjon og rolle ut fra en gitt målgruppe. Denne teoretiske kunnskapen skal så anvendes i en ferdighetstrening/praktisk situasjon på skolen. Studenten er gruppeleder og skal gjennomføre den planlagte aktivitetsgruppen. Fem til seks studenter er gruppemedlemmer og spiller en oppgitt rolle. En til to studenter er observatører. En student har ansvar for videoopptak. Etter gjennomført aktivitetsgruppe, er det en time til refleksjon. Gruppeleder reflekterer først over egen gjennomføring, deretter gir observatørene en tilbakemelding på igangsetting av gruppen, instruksjon, gjennomføring, oppfølging av medlemmene i gruppen, valg av aktivitet i forhold til målgruppen og hvilke kommunikasjons- og interaksjonsferdigheter leder anvender og hvordan disse utvikler seg i gruppen. Lærer gir tilsvarende tilbakemelding. Videoen avspilles og enkelte situasjoner kan fryses og reflekteres over. Studenten kan eventuelt studere videoen nærmere på egenhånd.

For å finne mer ut om hvordan bachelorstudenter i ergoterapi kan utvikle profesjonell handlingskompetanse gjennom aktivitetsbasert pedagogikk, valgte vi å studere studenters erfaringer i det pedagogiske undervisningsopplegget "Aktivitetsgrupper-lede og delta".

## Metode

### Design

Studentenes erfaringer fikk vi tilgang til gjennom to fokusgruppeintervju i etterkant av deres deltakelse i aktivitetsgrupper. De involverte seg i diskusjonen; utvekslet erfaringer og reflekterte over hverandres meninger og synspunkter. Her fikk vi muligheter til å samle inn deskriptive data med deltakernes egne ord og uttrykk (Krueger, 1998 ; Barbour & Kitzinger, 1999). Til å samle inn et rikere datamateriale, ble det planlagt to fokusgrupper fra to ulike årskull med studenter.

### Utvalg/Deltakere

To fokusgrupper ble etablert med seks til åtte ergoterapeutstudenter i hver gruppe. Studentene gikk i 2. klasse i studieåret 2005/06, og studieåret 2006/07 og deltok frivillig i fokusgruppediskusjonene. Studentene hadde gjennomført "Aktivitetsgrupper-lede og delta". Både mannlige og kvinnelige studenter deltok i studien. Informasjonsskriv om studiens hensikt og hva det innebar å delta, samt samtykkeerklæring ble levert ut til informantene. De som takket ja til å være med i studien, signerte samtykkeerklæring.

### Prosedyrer og dataanalyse

I fokusgruppene var det fem kvinnelige studenter i den ene, og seks kvinnelige og en mannlig student i den andre. Hver fokusgruppediskusjon varte i 1,5 time. Andreforfatter ledet diskusjonen, sørget for at alle kom til orde, og forsikret seg om at diskusjonen var forankret i de temaene og spørsmålene som vi ønsket belyst (Barbour & Kitzinger, 1999).

Spørsmålene fulgte en semistrukturert intervjuguide, etter mal fra Barbour and Kitzinger (1999). Guiden fokuserte på gruppedeltakerne sin læringsprosess med undervisningsopplegget "Aktivitetsgrupper-lede og delta". For eksempel ble følgende spørsmål stilt: "Kan dere diskutere hva dere har lært av å gjennomføre dette undervisningsopplegget?" "Kan dere diskutere hva som er en god læringsprosess for dere?"

Førsteforfatter skrev notater i forhold til diskusjonene og oppsummerte til slutt. Selve diskusjonene ble tatt opp og transkribert av førsteforfatter umiddelbart. Analysen av begge fokusgruppediskusjonene ble gjort under ett.

Dataanalyse foregikk gjennom hele datainnsamlingsperioden, inspirert av fenomenologisk basert meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2009 ; Giorgi, 2009). Her søkte vi vesentlige sider ved studenters handlingskompetanse, og hvordan denne ble utviklet. Analysen foregikk i fire trinn. I første trinn leste både første- og andreforfatter gjennom det transkriberte materiale, og fikk en umiddelbar forståelse av hva dette kunne handle om. Deretter leste vi materialet flere ganger for å få en dypere forståelse av hva deltakerne i fokusgruppene diskuterte, og en felles bekreftelse av vår forståelse og vårt helhetsinntrykk. I forsøket på å fange hva som var sentralt i teksten, ble aktuelle begreper notert i egen kolonne. Teksten ble igjen lest på kryss og tvers og der nye begreper dukket opp, ble de notert ned. Vår forforståelse er knyttet til pedagogisk teori som problembasert læring, og refleksjoner i

ettertid over det studentene hadde erfart i gjennomføringen av aktivitetsgruppen. I teksten dukket det opp innhold som var forenlige med innholdet i disse begrepene. I tillegg framkom i teksten uttrykk som kunne knyttes til begreper som empati og profesjonell yrkesutøver. Vi gikk fram og tilbake mellom datamateriale og de første begrepene for å undersøke om vi var tett på datamateriale. I trinn to ble også tredjeforfatter med i arbeidet med videre analyse. Vi identifiserte meningsbærende enheter i teksten. Tekst som var relevant ut fra studiens hensikt ble markert. Innholdet i de meningsbærende enhetene ble gitt koder. Kodene ble sammenliknet med de begrepene som dukket opp i første runde, og slik ble noen koder endret. I trinn tre ble de meningsbærende enhetene skrevet om til et faglig språk, og flyttet under sine respektive koder. I trinn fire søkte vi etter essensen og den røde tråden i materialet, og tre overordnede tema som var knyttet til læringsprosesser ble dannet.

Å være engasjert 2) Å binde sammen 3) Å reflektere

Temaene ble igjen delt inn i undertema for å få en beskrivelse av temaenes innhold. Å være engasjert ble delt i undertema som opplevelse av mestring, kreativitet og valg av aktivitet. Å binde sammen fikk undertema som oppdagelsesprosess og integrering av teori og praksis. Å reflektere fikk undertema som forberedelse, gjennomføring og tanker etterpå.

## **Funn**

De tre temaene som ble identifisert i analysen var sentrale for å beskrive hvordan aktivitetsbasert pedagogikk kan fremme studenters utvikling av handlingskompetanse. I det følgende presenteres temaene, som vil bli diskutert i lys av pedagogisk teori, som vi har studert i forbindelse med analysen, for å begrunne undervisningsformen "Aktivitetsgrupper- lede og delta" forankring i tilgjengelig pedagogisk teori.

### **Å være engasjert**

I analysen fremstod engasjement som sentralt i studentenes utvikling av den unike handlingskompetanse som er grunnleggende for utøvelse av ergoterapi, og at å delta i en aktivitet fremmet dette. Spesielt studentenes egne valg av ulike aktiviteter synes å fremme dette engasjementet for å lære å lede og delta i aktivitetsgruppe. Analysene viste videre at uten engasjement eller interesse for en aktivitet, kunne aktiviteten eller handlingen oppleves som meningsløs og uten pedagogisk verdi for studentene. Å være engasjert kom til uttrykk i datamaterialet gjennom (i) opplevelse av mestring og (ii) kreativitet og valg av aktivitet.

### **Opplevelse av mestring**

En viktig faktor for studentenes aktivitetsvalg i aktivitetsgruppene var gruppedeltakernes muligheter for opplevelse av mestring av aktivitet. Aktivitetsvalget kunne være basert på studentenes egne aktivitetshistorier og gode opplevelser ved å mestre en aktivitet. På bakgrunn av disse opplevelsene valgte de samme aktiviteter for sine aktivitetsgrupper, noe som følgende eksempel illustrerer: "Det var viktig for meg å tilrettelegge aktiviteten slik at hver gruppedeltaker kunne få muligheter til å oppleve mestring".

En annen student supplerte med dette:

*Jeg valgte en aktivitet som jeg hadde gjort for mange, mange år siden. Silkemaling var enkelt å gjøre og det ble kjempefint. Jeg husker jeg var kjempestolt da jeg kom hjem med bilde til mamma. Men det ble jo en annen utfordring for meg nå som jeg skulle legge til rette aktiviteten. Jeg lagde rammer til å stramme opp silken på forhånd, og jeg måtte lære meg litt om hvilken maling jeg skulle ha.*

Her viser sitatet hvordan studentene brukte sine erfaringer med å mestre en aktivitet, som utgangspunkt for hvilken aktivitet som ble anvendt i egen aktivitetsgruppe. Dette kan sees i lys av Deweys prinsipp om transaksjon der studenter bruker sine tidligere erfaringer i nye handlinger. Erfaringene med å lede en aktivitetsgruppe, og tilrettelegge en aktivitet for gruppedeltakerne, baserte seg på tidligere erfaringer, og åpnet muligheter for å utvikle kvaliteten på nye erfaringer. I følge Dewey (Kolb, 2000) hjelper kontinuitet og erfaring til å skape en rimelig forutsigbarhet og sikkerhet hos studentene når de skal lære seg å mestre nye ferdigheter. Handlingskompetanse kan utvikles gjennom en slik transformativ læringsprosess som bygger på tidligere erfaringer som revurderes og omdannes til ny handlingskompetanse (Cutchin, Dickie & Humphry, 2006 ; DeFalco, 2010 ; Nygren & Fauske, 2010). Å oppdage verdien av å bruke egen aktivitetshistorie kan overføres til studentenes framtidige praksis som ergoterapeut. Gjennom samtale og kartlegging av pasienters muligheter og utfordringer, vil terapeutens forståelse av deres aktivitetshistorie bidra til meningsfulle aktivitetstiltak for pasientene (Kielhofner, 2008).

### **Kreativitet og valg av aktivitet**

Studentenes engasjement for å lære å lede en aktivitetsgruppe, kom også av at de fikk bruke kreativiteten sin. En deltaker i fokusgruppen sa det slik: “En gullstjerne til det å få bruke kreativiteten sin. Denne undervisningsformen gir rom for å bruke kreativiteten sin”. I følge John Deweys erfaringsbaserte læringsmodell, er egen kreativitet som utgangspunkt for omdannelse av eksisterende kunnskap til ny erkjennelse, transformasjon, sentralt (DeFalco, 2010 ; Kolb, 2000), noe som våre funn tydeliggjør. Å bruke kreativiteten sin og sette egne ideer ut i handling og selv å være en del av handlingen, er et samspill som i våre analyser synliggjør utvikling av handlingskompetanse. Dette forstår vi som utvikling via handling eller aktivitet, sagt med Deweys ord; “Occupations - the interplay of ideas and their embodiment in action”. (DeFalco, 2010).

Funnene viser også at det kan være vanskelig å være kreativ og velge aktiviteter, i forhold til ulike pasienter eller brukergrupper, når en ikke har erfaring med aktivitetsgrupper. Men det framheves at deltakelse i medstudenters aktivitetsgrupper førte til læring av nye aktiviteter, og utvidelse av eget repertoar av aktiviteter. Diskusjonen i gruppen hadde også fokus på at det er mange hensyn som må tas ved valg av aktiviteter. Noen valgte aktiviteter ut fra hva de faglig sett mente pasienten burde trene på for å bedre aktivitetsutførelsen. En deltaker sa:

*Å lede en gruppe er ganske omfattende; jeg må ha kunnskap om å lede gruppen, sykdomslære og hvilke konsekvenser sykdommen kan ha for personens aktivitetsutførelse. Så må jeg velge en aktivitet ut fra hva han skal trene på, eller hva han skal gjøre i den aktiviteten som er valgt. Jeg må analysere aktiviteten, tilrettelegge den, velge begrepsmodeller som skal begrunne det jeg gjør, og ha teori om grupper. Tilsammen blir det veldig stort. Jeg følte jeg manglet kompetanse.*

Å legge til rette for studenters utvikling av handlingskompetanse i et læringsmiljø der deres engasjement for egen aktivitetshistorie og kreativitet er sentralt, gjenkjennes i Deweys teori om sammenheng (continuity), og interaksjon (interaction) (DeFalco, 2010). Interaksjon

refererer til person og miljø som en helhet, innvevd i hverandre, og kan ikke sees på som en del eller ting hver for seg. Slik sett er handling en transaksjonell relasjon av person-i-miljø-som-et-hele (DeFalco, 2010). I vårt datamateriale kom det fram hvordan studentene lærte gjennom interaksjon med medstudenter, der de snakket med og observerte hverandre, lærte seg nye aktiviteter, samt hvordan disse kunne tilrettelegges for ulike pasient- og brukergrupper. Slik sitatet ovenfor viser, lærte de hvordan sammenheng og interaksjon framstår i handling; hvordan eget engasjement for aktivitet, mestringsopplevelse, aktivitetsanalyse og medisinske faktorer påvirket hverandre gjensidig. I følge Dewey (Cutchin, Dickie & Humphry, 2006) må læring av handlingskompetanse finne sted i et fellesskap, i en relasjonell prosess mellom en person og en kontekst, der person og miljø ikke kan løsrives fra hverandre. I lys av dette fremmer et undervisningsopplegg som "Aktivitetsgrupper-lede og delta" relasjonelle læringssituasjoner og skaper samspill/transaksjon mellom studentene, aktivitetene og omgivelsene. Dette tydeliggjør at betydningen av teoretisk kunnskap som skal overføres til praktisk handling, må utføres i et miljø der person, aktivitet og miljø er i interaksjon med hverandre.

## Å binde sammen

Det andre temaet som vår analyse identifiserte var å binde sammen, med to undertemaer som (i) oppdagelsesprosess, (ii) integrering av teori og praksis.

### Oppdagelsesprosess

Deltakerne i fokusgruppene sa at lærerens introduksjon av undervisningsopplegget for klassen, skapte forventninger og nysgjerrighet hos noen studenter, mens andre syntes det virket for stort og for omfattende ut fra deres kompetanse. Deltakernes førsteinntrykk av undervisningsoppleggets innhold og krav, ble uttrykt med ord som, "skummelt, utfordrende, omfattende, spennende, interessant, ikke kompetanse". Etter å ha ledet egen aktivitetsgruppe og deltatt i medstudenters aktivitetsgrupper, beskrev noen studenter i fokusgruppen egne læringsprosesser som oppdagelsesprosesser. En deltaker sa det slik:

*Hvis det skal være trening til praksis er det veldig greit å ha tenkt gjennom den oppdagelsesprosessen der du skjønner at det er ikke bare å tenke diagnosen og medisin, det er andre faktorer som spiller inn også. Du må forstå hensikten bak en aktivitet. Terapeutisk bruk av aktivitet krever aktivitetsanalyse og tilrettelegging av aktivitet ut fra en persons forutsetninger. Det kan være en utfordring, men det er det som gjør det interessant.*

Våre funn om utvikling av handlingskompetanse som en oppdagelsesprosess, er i tråd med John Deweyes begrep om "learning by doing" og "occupations". Ved å gjøre og ta del i aktiviteter har studenter muligheter for å ta initiativ, å oppdage for eksempel ulike sider ved seg selv som gruppeleder og ulike måter å kommunisere med gruppedeltakerne på (DeFalco, 2010). Noen deltakere i fokusgruppen sa de utviklet sin handlingskompetanse fra deltakelse i første til siste aktivitetsgruppe. De fikk erfaringer som endret seg i forhold til hvordan de selv eller medstudentene ledet gruppeprosessen, tilrettela aktiviteten for gruppedeltakerne og begrunnet praktiske handlinger i lys av teoretisk kunnskap. Disse funnene i vårt datamateriale støtter opp under Deweys argument om at erfaringer som blir kontinuerlig hentet fram, etterprøvd og justert, bidrar til ny utvikling av kunnskap og erkjennelse. Kolb (2000) sier videre at utvikling av handlingskompetanse er en prosess, der ideer, tanker og handlinger formes og omformes gjennom erfaring. I lys av dette fremmer et undervisningsopplegg som

“Aktivitetsgrupper-lede og delta” erfaringsbaserte læringssituasjoner og utvikling av handlingskompetanse.

### **Integrering av teori og praksis**

I datamaterialet snakket flere deltakere i fokusgruppene om “tid” som en viktig faktor i integreringsprosessen av teori og praksis. Å gjennomføre oppgaver der de har tid til å gå i dybden av teori- og forskningskunnskap, opplevde studentene som verdifullt. De understreket imidlertid at god tid også innebærer at en må være forberedt på endringer underveis i skrive- og forberedelsesprosessen. I følge Molander (1993) trenger en tid for å kunne se og vurdere alternativ i en gitt situasjon. Tid til å tenke og reflektere over hvilken kunnskap som er nyttig i den aktuelle situasjonen, er også en del av prosessen i utvikling av handlingskompetanse.

I følge studentene gir undervisningopplegget muligheter til å ha roller som både aktør og observatør, og slik kan de bevege seg mellom konkret deltakelse og analytisk avstand. Å spille ulike roller, sa studentene ga dem blant annet innsikt i hvordan det kan oppleves å ha en sykdom med konsekvenser for utførelse av daglige aktiviteter. En deltaker fortalte om sine opplevelser av å utføre en aktivitet med en hånd:

*Jeg leste om diagnosen, symptomer, hvordan de opptrer, og lærte noe hver gang. Jeg lærte noe om aktivitetsbegrensningene når jeg skulle gjøre en aktivitet med bare en hånd fordi den andre var lammet. Ja, jeg lærte på en annen måte enn når jeg bare leser om en sykdom. Jeg leste det på en annen måte når jeg skulle ha en rolle, for da måtte jeg være i rollen liksom. Jeg har fått et litt videre perspektiv på hvordan det kan være å ha en sykdom og aktivitetsbegrensninger.*

I fokusgruppen diskuterte deltakerne verdien av å ha både en teoretisk og en praktisk oppgave. Utøvelse av praktiske handlinger, førte til en annen læring enn om de bare leste teori. En deltaker sa det slik:

*Jeg liker det kinesiske ordtaket: “det du ser det glemmer du, det du hører det husker du, det du gjør det forstår du”. Det at vi fikk være leder, kameramann, observatør, spille de ulike rollene, det lærte vi av. Når jeg fikk muligheter til å se det på video i ettertid, lærte jeg noe av det. Det hadde ikke vært det samme og bare å skrive hvordan jeg ville gjøre det, men at jeg i tillegg fikk gjøre det. Jeg ble oppmerksom på betydningen av å gi positiv tilbakemelding til dem som jeg skulle lede, fordi jeg selv erfarte hvordan det er å få oppmerksomhet når jeg var deltaker.*

Ut fra dette kan erfaringslæring, eller læring ved å gjøre autentiske og virkelighetsnære oppgaver, gi trygghet til å kunne utføre tilsvarende oppgaver og handling i klinisk praksis. Det ble understreket at de tok lederrollen seriøst, og det ble en øvelse i å sette seg inn i ergoterapeutrollen. Tanken på å ha en aktivitetsgruppe i praksis var ikke avskrekkende fordi de hadde fått en handlingsberedskap eller en handlingskompetanse. De kunne ta med seg erfaringer fra egen aktivitetsgruppe til en ny kontekst i praksis. Her er et eksempel på det:

*Jeg synes dette er en veldig nyttig erfaring å ha med meg når jeg en dag skal lede en gruppe i praksis. Da vet jeg at det er en god del forberedelser i forkant. Jeg hadde en praksisperiode i kommunehelsetjenesten, og der var det trim for personer med demens. Jeg ble spurt om å lede den gruppen, og tanken på å gjøre det var ikke avskrekkende. Jeg hadde hatt den samme aktiviteten på skolen og fått en viktig*

*erfaring. Det hadde vært mer skremmende å gjøre det i praksis dersom jeg aldri hadde gjort det, da hadde jeg vært mer usikker.*

Sitatet viser at integrering av teori og praksis i denne sammenheng innebærer en planleggingsprosess, en skriveprosess og en praktisk gjennomføringsprosess. Studentene ga også uttrykk for at tid og muligheter til å gå i dybden av det teoretiske stoffet også kan bidra til at de lærer seg å se en situasjon fra flere perspektiv. Noen av deltakerne i fokusgruppen sa dette undervisningsopplegget hadde utviklet dem faglig og personlig. Dette kan sees i lys av Deweys teori (DeFalco, 2010) som sier at tidligere erfaringer omdannes til ny erfaring, som igjen fører til refleksjon og utvikling av ny kunnskap. Studentene sa at i læringsprosessen oppdaget de mange typer kunnskap, for eksempel biomedisinsk kunnskap, teori om grupper og aktiviteter, verdier og ideologier og kunnskap om seg selv som leder. Våre funn støtter også opp under således Nygren og Fauskes (2010) syn på utvikling av potensiell handlingskompetanse som har utgangspunkt i utveksling mellom den indre verden og den ytre sosiale og kulturelle verden, som er selve forutsetningen for menneskets virksomhet. Utvikling av evne til integrering av teori og praksis, ga også studentene muligheter til å utvikle evne til kritisk refleksjon, som er en vesentlig del av innholdet i profesjonsutdanning på bachelornivå.

## **Å reflektere**

Det tredje temaet som ble identifisert i analysen, var å reflektere. Dette temaet hadde tre undertemaer. Disse var (i) forberedelse (ii) gjennomføring og (iii) tanker etterpå.

### **Forberedelse**

Handlingskompetanse innebærer at en som ergoterapeut kan reflektere over teori og praktisk kunnskap før en samhandler med en spesifikk pasient eller bruker. Rutineprosedyrer og et standardisert verktøy må gjerne justeres etter pasienten eller brukeren en skal samhandle med og de omgivelsene en befinner seg i. En av studentene i fokusgruppen sa hun måtte gi personene som skulle delta i hennes aktivitetsgruppe, et liv og sette seg inn i hvilke konsekvenser en diagnose kan få for aktivitetsutførelse i dagliglivet. En annen student støttet henne i det og sa:

*Jeg leste sykdomsteorien på en annen måte når jeg skulle ha en rolle, for da måtte jeg forstå hvordan det kan være å ha en sykdom og ikke kunne gjøre alle daglige aktiviteter slik en pleier å gjøre dem. Jeg måtte spille en person som hadde kols og problemer med å løfte en sekk med ved*

Deltakerne diskuterte videre hva de lærte om forberedelsene av en aktivitetsgruppe, og alle hensyn som måtte tas. Det var ikke bare valg av aktivitet som var viktig for å fremme mestring og livsglede, både aktivitet og miljøet en skulle være i måtte tilrettelegges for gruppen som helhet og for hver enkelt person som deltok i gruppen. Deltakerne i fokusgruppene mente selv de ikke tenkte over det før de måtte forberede sin egen praktiske utførelse. De sa videre at det var refleksjoner de ikke ville tilegnet seg ved bare å skrive en teoretisk oppgave. I følge Donald A. Schön (1983) er refleksjon før handling en indre læringsprosess hvor kunnskap utvikles og endres som følge av refleksjon og gir individet ny erfaring.

## **Gjennomføring**

Gjennomføring av aktivitetsgruppen er en praktisk ferdighetstrening der studenten får øvd seg på å være gruppens leder eller å delta som et gruppelem. Her får studentene muligheter til å øve seg og få erfaring i å utøve sitt framtidige yrke. En student sa dette: “Jeg synes det er veldig bra å ha god tid til å få oversikt over det teoretiske stoffet, så prøve den kunnskapen ut i en ferdighetstrening. Prøve ut om overføring av teoretisk kunnskap til praktisk handling faktisk fungerer”. En annen student var enig og fortalte om sine erfaringer med gjennomføringen:

*Jeg lærte mye av å være leder, jeg tok rollen seriøst. Det er jo en måte å sette seg inn i ergoterapeutrollen. Gruppen kunne le litt av oss selv når vi holdt på å øve oss, men så var vi tilbake i rollene. Det var veldig bra at vi jobbet ganske lenge med den skriftlige oppgaven, så fikk vi prøvd ut på skolen det vi hadde skrevet om og arbeidet med så lenge. Det var kjempebra, og jeg tror det kan være en trygghet for oss når vi skal ut i arbeidslivet.*

Flere deltakere i fokusgruppene sa følgende:

*Å være leder for aktivitetsgruppen førte til refleksjoner og tanker jeg ikke hadde blitt bevisst ved bare å lese teori. Jeg lærte mye om å ha oversikt over hva som kreves for å sette i gang en gruppe. Jeg oppdaget at det er mye å ta hensyn til, noe som jeg ikke tenkte over før jeg ledet og gjennomførte gruppen.*

Å omsette teoretisk kunnskap i praktisk handling førte til refleksjoner og tanker de ikke var bevisst ved bare å lese teori, for eksempel hvordan teorien må tilpasses den enkelte gruppedeltakers funksjon og forutsetninger for aktivitetsutførelse. Å lære seg praktiske handlinger ved å gjøre selv, eller “learning by doing” er sentralt i Deweys læringsteori, og kan føre til at studentene oppdager at teorier må revurderes og justeres underveis i læreprosessen (DeFalco, 2010). Gjennom å gjøre selv er studentene i en dialektisk prosess der de prøver ut tidligere erfaringer og teoretisk kunnskap og har muligheter til å utvikle ny praktisk kunnskap eller handlingskompetanse.

I fokusgruppene ble det også diskutert hvordan de kunne planlegge sine respektive aktivitetsgrupper på forhånd. Det var dessuten fokus på at gruppedynamikken ofte kunne by på ulike utfordringer som lederen måtte håndtere fortløpende under gjennomføringen av aktiviteten. Deltakerne kom med følgende eksempel: “Alle gruppedeltakerne må bli sett, og hvordan skal en takle at en eller flere av deltakerne trekker seg ut av gruppen? Eller at en av deltakerne ikke finner aktiviteten meningsfull og av den grunn er misfornøyd”. Utfordringer med å takle her-og-nå situasjon er i følge Molander (1993) å oppøve evnen til å bli oppmerksom på det ukjente, det uventede, det atypiske. Hvordan en løser situasjonen, understreker Schön og Dewey (Schön, 1983 ; DeFalco, 2010), er avhengig av personens evne til å definere problemet klart, å anvende teorier, ta i bruk rutineprosedyrer, og bruke “Refleksjon-i-Handling” når ikke vanlige prosedyrer kan brukes.

I den praktiske gjennomføringen av aktivitetsgrupper, gjøres den teoretiske kunnskapen *levende*, og det er i følge Molander (1993) noe annet enn å gi en skriftlig eller muntlig beskrivelse av et fenomen. For å utvikle evne til problemløsning og lære seg å se og vurdere alternative løsninger i en situasjon, er det viktig å få tid til refleksjon (Molander, 1993).

Studenten må også være trygg på seg selv og de omgivelser han er i for å hente frem den kunnskapen han har. Om studenten anvender kunnskapen sin som er nødvendig for å lede en aktivitetsgruppe kan være avhengig av hvor trygg han er på sine medstudenter og lærere, og det miljøet og atmosfæren som skapes for læring av handlingskompetanse gjennom aktivitetsbasert pedagogikk. Det forutsettes også respekt for egen og andres kunnskap, og at en kan lære av andre, for eksempel medstudenters anvendelse av og tilpasning av aktivitet i aktivitetsgrupper.

### **Tanker etterpå**

I etterkant av studentenes gjennomføring av aktivitetsgruppen var det tid for dialog og refleksjon mellom studenter og lærer om studentenes forberedelser og gjennomføring av aktivitetsgruppen. Studentene i fokusgruppene sa de lærte mye av å få tilbakemelding og diskusjon, samt av å høre på når andre studenter fikk tilbakemelding. Følgende eksempel illustrerer dette:

*Observatørene hadde gode retningslinjer for hva de skulle se etter. Når de hadde gitt sine tilbakemeldinger, måtte alle komme med innspill, det lærte jeg mye av. Etter aktivitetsgruppen diskuterer vi hvilke begrepsmodeller som ble brukt og hvorfor, og hvilke andre som kunne vært aktuelle og hvordan en da måtte ha tilrettelagt aktivitetsgruppen. Det har jeg hatt mye utbytte av. Det er viktig for meg som deltaker å oppleve hvordan det er å få positiv oppmerksomhet og tilbakemelding fra leder. Da tok jeg betydningen av tilbakemelding med meg inn i lederrollen.*

Her ser vi et eksempel på hvordan studenter og lærer sammen skaper en atmosfære for erfaringsutveksling og dialog. Studentene lærte av hverandre hva som var positive handlinger i egen og andres aktivitetsgrupper, hva som var utfordringer og forslag til hvordan de kunne møtes på en faglig forsvarlig måte.

Aktivitetsgruppene tas opp på video, som avspilles og diskuteres med studenter og lærer i etterkant. Det kom fram i datamaterialet at dette er en kilde til refleksjon over handling. Studentene sa de oppdaget sider ved seg selv som kunne være en styrke eller en svakhet som de kunne arbeide videre med. En av deltakerne ga et eksempel på det:

*Sånn som meg som prater mye, eller studenten som sa: "Nå begynner vi", og det var hele introduksjonen til aktivitetsgruppen. Mange har en liknende opplevelse, men det er vanskelig å tro det før du ser det på video. Så da sitter den lærdommen. Det gir noen helt spesielle opplevelser. Når vi så videoen i ettertid var læreren veldig flink til å komme med eksempel på hva som var bra og ikke fullt så bra. Det syns jeg var nyttig.*

Her kommer det fram at etter den praktiske gjennomføringen og refleksjon over handlingene, har studentene muligheter til å justere sin kunnskap og utvikle handlingskompetanse. Ved å være åpen for og finne alternative løsninger på en situasjon sammen med medstudenter og lærer, er studenten underveis i utvikling av handlingskompetanse. I lys av Deweys syn på læring som en prosess, formes og omformes tanker og ideer gjennom erfaring (Cutchin, 2004 ; DeFalco, 2010).

I den praktiske gjennomføringen av aktivitetsgrupper, gjøres den teoretiske kunnskapen *levende*, og det er i følge Molander (1993) noe annet en å gi en skriftlig eller muntlig

beskrivelse av et fenomen. For å utvikle evne til problemløsning, å lære seg å se og vurdere alternativ løsninger i en situasjon, er det viktig å få tid til refleksjon (Molander, 1993).

### **Metodekritikk**

Det er første- og andreforfatter som har utviklet det pedagogiske opplegget “Aktivitetsgrupper-lede og delta”. De har og hatt ansvar for og deltatt i undervisningen i flere år. I ettertid har vi forsket på samme undervisningsopplegg. Dette kan ha påvirket oss i forhold til intervjuguide, selv om vi etterstrebet å stille åpne spørsmål som kunne gi deltakerne muligheter til å diskutere spørsmålene fra ulike synsvinkler. I kvalitativ forskning kan det være en fare for at deltakerne svarer og diskuterer det de tror forskerne ønsker, eller ikke tør å være ærlige (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan forsterkes når vi som forskere også er lærere som har utviklet dette undervisningsopplegget, og det kan være en svakhet ved studien. I fokusgruppeintervju kan imidlertid deltakerne hjelpe hverandre til å løfte frem det som eventuelt er vanskelig å si og diskutere når lærerne er tilstede i intervjusituasjonen. Vi har også hatt to fokusgruppeintervju med seks studenter i hver gruppe, noe som kan styrke studiens troverdighet. Begge gruppene var så store at studentene kunne støtte hverandre i å ta opp motsetningsfylte eller vanskelig sider ved undervisningsopplegget. Det var andre lærere i utdanningen som informerte studentene om studien og deltakerne meldte seg frivillig med kjennskap til første- og andreforfatters dobbeltrolle i denne studien.

Hvert fokusgruppeintervju ble oppsummert skriftlig og muntlig av en co-moderator for å styrke studiens troverdighet. Transkripsjonen ble utført av førsteforfatter og det kan ha svekket påliteligheten, men også ha styrket den fordi den ble utført etter samme mønster.

Det kan være en svakhet ved studien at vår forforståelse er knyttet til pedagogisk teori som vektlegger læring ved å gjøre aktiviteter selv, og refleksjon i ettertid av handling. Vår tolkning av datamaterialet kan ha blitt påvirket av dette. Tredjeforfatter har imidlertid ikke noe kjennskap til undervisningsopplegget, og har lest datamaterialet og stilt kritiske spørsmål i analyseprosessen. Det kan imidlertid sees på som en styrke at vi har fått muligheter til å gå dypere inn i handlingsteori, og slik fått tydeliggjort hvordan funnene står i forhold til faktisk anerkjent pedagogisk tradisjon.

For å motvirke vår dobbeltrolle har vi fordypet oss i handlingsteori og diskutert våre funn i forhold til sentrale kunnskapstradisjoner innenfor dette området. Undervisningsopplegget “Aktivitetsgrupper-lede og delta”, var tidligere basert på antakelser om læring av handlingskompetanse, men har gjennom denne studien blitt vitenskapelig forankret i tilgjengelig pedagogisk teori.

### **Konklusjon**

Funnene våre viser at i utvikling av bachelorstudenters profesjonelle handlingskompetanse kan både teori- og forskningskunnskap og øvelse i praktiske ferdigheter med fordel bindes tettere og klarere sammen. Med John Deweys “learning by doing”, som teoretisk forankring vil læring framstå som en dialektisk prosess der studentene integrerer erfaringer, teori, observasjoner og handling. Gjennom å handle selv får de muligheter til å reflektere over sine handlinger og justere sin kunnskap. Vår studie viser at det er mulig for bachelorstudenter i

ergoterapi å lære teori og integrere kunnskapen i handling ved bruk av aktivitetsbasert pedagogikk. På denne bakgrunn ser vi ingen motsetninger mellom å lære gjennom teori og lære gjennom handling. Disse to læringsformene må imidlertid flettes sammen. Profesjonsutdanninger har behov for begge disse læringsformene, da handlingskompetanse er en vesentlig del av yrkesutøvelsen. Generell handlingskompetanse har en verdi i alle velferdsprofesjoner, og vi anser derfor at våre funn kan ha relevans for andre utdanninger innenfor disse.

## Litteratur:

- Alvsvåg, H. & Førland, O. (2007) *Engasjement og læring: fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo, Akribe.
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. red. (1999) *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London, SAGE Publications Ltd.
- Bjørke, G. (2006) *Aktive læringsformer: handbok for studenter og lærere i høgre utdanning*. Oslo, Universitetsforl.
- Borg, T. (2007) *Basisbog i ergoterapi: aktivitet og deltagelse i hverdagslivet*. København, Munksgaard.
- Cutchin, M. P. (2004) Using Deweyan Philosophy To Rename and Reframe Adaptation-to-Environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 58 (3), s. 303-312.
- Cutchin, M. P., Dickie, V. & Humphry, R. (2006) Transaction versus interpretation, or transaction and interpretation? A response to Michael Barber. *Journal of Occupational Science*, 13 (1), s. 97-99.
- DeFalco, A. (2010) An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations--Still Pedagogically Valuable? *Education and Culture* [Internett], 26 (1). Tilgjengelig fra: <http://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol26/iss1/art7>
- Giorgi, A. (2009) *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pa., Duquesne University Press.
- Hearns, M. K., Miller, B. K. & Nelson, D. L. (2010) Hands-on learning versus learning by demonstration at three recall points in university students. *OTJR: Occupation, Participation & Health*, 30 (4), s. 169-171.
- Hove, S. (2007) Profesjonsutdannere mellom krav og realitet. I: Wilhelmsen, B. U. & Hole, G. O. red. *Læring for profesjonskompetanse*. Bergen, Høgskolen i Bergen, s. 37-56.
- Høgskolen i Bergen (2011) *Høgskolen i Bergen, student, fagplaner, ergoterapi* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://student.hib.no/fagplaner/ahs/fagplan.asp?kode=GRE> [Nedlastet 07.09.2011].
- Kielhofner, G. (2008) *Model of human occupation : theory and application*. 4. utg. Philadelphia, Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Kolb, D. A. (2000) Den erfaringsbaserte læreprosess. I: Illeris, K. red. *Tekster om læring*. Fredriksberg C, Roskilde Universitetsforlag, s. 47-66.
- Krueger, R. A. (1998) *Moderating focus groups*. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif., Sage.
- Molander, B. (1993) *Kunnskap i handling*. Göteborg, Daidalos.
- Norsk Ergoterapeutforbund (2008) *Norsk Ergoterapeutforbund, fag-og yrkesutøvelse* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.netf.no/NETF/Fag-og-yrkesutøvelse/Yrkesutøvelse/Fagomraader> [Nedlastet 10.08.2011].

- Nygren, P. (2004) *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2010) *Handlekompetence og ideologi: individ, profession og samfund*. [Virum], Dansk psykologisk Forlag.
- Polatajko, H. J. & Townsend, E. A. (2008) *Menneskelig aktivitet II: en ergoterapeutisk vision om sundhed, trivsel og retfærdighed muliggjort gennem betydningsfulde aktiviteter*. København, Munksgaard.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Slagstad, R. (2008) Profesjoner og kunnskapsregimer. I: Molander, A. & Terum, L. I. red. *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 54-68.
- Smeby, J. C. (2008) Profesjon og utdanning. I: Molander, A. & Terum, L. I. red. *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 87-102.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) Rammeplan for ergoterapeututdanninger. I: Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.