

BRUK AV REFLEKSJON I SYKEPLEIERSTUDENTENES KUNNSKAPSUTVIKLING

Gruppebasert refleksjon i praksisstudier

Av
Bjørg Aasen
Kristin Bratseth

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København/
Danmarks Pædagogiske Universitet for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2007

FULLMAKTSERKLÆRING - MASTERAVHANDLING

Sett ett kryss:

- Jeg ønsker at min avhandling skal være allment tilgjengelig
- Min avhandling må bare lånes ut etter samtykke i hvert enkelt tilfelle
- Min avhandling inneholder taushetsbelagte opplysninger og er derfor ikke tilgjengelig for andre

Dato: _____ *Navn:* _____

Forord

Denne avhandlingen innenfor MKL-studiet er blitt til gjennom en felles interesse for helsefagutdanninger. Et spennende samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Nord-Trøndelag og Helse Nord-Trøndelag HF hvor vi begge var involvert, dannet utgangspunktet for masteravhandlingen.

Etter sterk oppfordring fra faglærere ved studiet, bestemte vi oss for å skrive masteravhandlingen sammen. Det har vært en spennende, interessant, utviklende og tidkrevende prosess over mange måneder.

Vi vil rette en stor takk til studenter og lærere ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling helsefag Namsos, og praksisveiledere ved Helse Nord-Trøndelag HF, Sykehuset Namsos for deres bidrag. Vi vil også takke våre arbeidsgivere for en positiv holdning og for å bidra til å muliggjøre arbeidet med masteravhandlingen. Videre vil vi takke kolleger og familie for oppmuntring, gode innspill og stor tålmodighet med oss underveis i prosessen. Det har vært helt nødvendig for å få til denne avhandlingen.

Og sist men ikke minst; en stor takk til veileder Harald Ness for god hjelp og støtte underveis.

Levanger/Namsos 28. august 2007

Björg Aasen og Kristin Bratseth

Sammendrag

Utgangspunktet for masteravhandlingen er bruk av refleksjon i sykepleierstudentenes praksisstudier. Utprøving av en ny praksismodell i sykehus innebærer blant annet at en fast gruppe med studenter, deres lærer og praksisveileder møtes til ukentlige refleksjonstimer i en 12 uker lang praksisperiode. Problemstillingen i avhandlingen er utledet av dette og lyder som følger:

Hvordan kan gruppebaserte refleksjonstimer i praksisstudiene bidra til læring og kunnskapsutvikling hos sykepleierstudenter?

Ut fra problemstillingen er det formulert tre forskningsspørsmål:

Hvilke mønstre ser vi i samhandlingen i refleksjonstimene?

Hvilke faktorer har betydning for studentenes læring?

Hvilken betydning har veilederrollen i refleksjonstimene?

For å innhente data benyttet vi oss av en kvalitativ tilnærming med observasjon og intervju som de metodiske valg. Vi brukte meningsfortetting og meningskategorisering som analysemetoder for å redusere datamaterialet. Vårt valg av teorier omfattet kunnskap og kunnskapsutvikling, læring og læringssyn samt refleksjon og hjelpemidler knyttet til dette.

Hovedfunn:

For at gruppebaserte refleksjonstimer skal bidra til læring og kunnskapsutvikling, må sykepleierstudentene ha relevant basiskunnskap. De må gjøre individuell skriftlig forberedelse til timene, og veilederrollen må utøves på en slik måte at den fremmer refleksjon. Samlet sett utgjør dette det grunnlaget vi anser som nødvendig for at refleksjon skal være en faktor som bidrar til læring og kunnskapsutvikling for studentene.

De anbefalinger vi gir til høgskolen og helseforetaket omhandler nye krav til forberedelser før refleksjonstimene, etablering av en felles forståelse for hva refleksjon er og hva timene skal inneholde, sikring av at studentene opprettholder tilstrekkelig relevant basiskunnskap samt opplæring av veiledere.

Innholdsfortegnelse

FULLMAKTSERKLÆRING – MASTERAVHANDLING	3
FORORD	5
SAMMENDRAG	6
INNHALDSFORTEGNELSE	7
1.0 INNLEDNING	10
1.1 Bakgrunn	10
1.1.1 Kunnskapsarbeideren	10
1.1.2 Sykepleierutdanningen	11
1.1.3 Praksisveiledningsmidler	12
1.1.4 Prosjektet Ny praksismodell.....	12
1.1.5 Tidligere forskning.....	14
1.1.6 Egne roller	15
1.2 Rammer	16
1.2.1 Historisk tilbakeblikk på sykepleierutdanningen	16
1.2.2 Regionale og lokale samarbeidsorgan.....	17
1.2.3 Sykehuset som læringsarena	18
1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål	19
1.4 Oppbygging av oppgaven	20
2.0 TEORIDEL	22
2.1 Kunnskap og kunnskapsutvikling	22
2.1.1 Kunnskapsbegrepet	22
2.1.2 Taus og eksplisitt kunnskap	23
2.1.3 Strukturperspektivet – prosessperspektivet.....	24
2.1.4 Kompleksitetsperspektivet.....	25
2.1.5 Oppsummering	28
2.2 Læring og læringssyn	28
2.2.1 Kognitivt læringssyn	28
2.2.2 Sosiokulturelt læringssyn	29
2.2.3 Læringsprosessen	31
2.2.4 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring	33
2.2.5 Oppsummering	34
2.3 Refleksjon	34
2.3.1 Forståelse av begrepet refleksjon	34
2.3.2 Forholdet mellom veiledning og refleksjon	35

2.3.3 Den reflekterte praktiker	36
2.3.4 Samtalen som redskap for refleksjon	37
2.3.5 Spørsmål til hjelp i refleksjon	38
2.3.6 Oppsummering	39
3.0 METODEDEL	40
3.1 Beskrivelse av det empiriske feltet.....	40
3.2 Forskningsetikk	40
3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted	41
3.4 Metodisk tilnærming og valg.....	44
3.4.1 Induktiv eller deduktiv metode?.....	45
3.4.2 Individualisme eller holisme?	46
3.4.3 Nærhet eller distanse?	46
3.4.4 Intensivt eller ekstensivt undersøkelsesdesign?	48
3.4.5 Beskrivende eller forklarende design?	49
3.5 Observasjon	49
3.5.1 Innramming	50
3.5.2 Utvalg av enheter til observasjon	51
3.5.3 Kategorisering av observasjoner	51
3.6 Intervju.....	52
3.6.1 Utvalg av studenter til intervju.....	53
3.6.2 Planlegging av intervjuundersøkelsen.....	54
3.7 Verifisering	55
3.8 Oppsummering av metodisk tilnærming og de valg vi har gjort.....	57
4.0 EMPIRISK DEL	59
4.1 Observasjoner.....	59
4.1.1 Observasjon i refleksjonstimene og forhåndskategorisering	60
4.1.2 Kategorisering av datamateriale.....	62
4.2 Intervju.....	65
4.2.1 Utvalg av studenter til intervju.....	65
4.2.2 Planlegging av intervju-undersøkelsen	66
4.3 Diskusjonsmøte med praksisveiledere og lærere.....	68
4.4 Verifisering	71
4.5 Oppsummering empirisk del.....	74
5.0 ANALYSE	76

5.1 Forsknings spørsmål 1: Hvilke mønstre ser vi i samhandlingen i refleksjonstimene?	76
5.2. Forsknings spørsmål 2: Hvilke faktorer har betydning for studentenes læring?	82
5.2.1 Hvilke forberedelser er nødvendige for studentene til refleksjonstimene?.....	82
5.2.2 Hvordan kan de basiskunnskaper studentene har virke inn på deres læring i refleksjonstimene?.....	85
5.2.3 Hvordan kan refleksjon i gruppe bidra til læring?	88
5.3 Forsknings spørsmål 3: Hvilken betydning har veilederrollen i refleksjonstimene? .	93
6.0 AVSLUTNING	98
6.1 Oppsummering av funn i undersøkelsen	98
6.1.1 Forsknings spørsmål 1	98
6.1.2 Forsknings spørsmål 2.....	98
6.1.3 Forsknings spørsmål 3.....	99
6.1.4 Svar på problemstillingen.....	100
6.2 Oppsummering av anbefalinger	101
6.3 utfordringer til teori	101
6.3.1 Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen	102
6.3.2 Staceys kommunikasjonsmodell og dobbeltkretslæring	103
6.3.3 Spørsmål som fremmer refleksjon	104
6.4 Etterrefleksjon	105
6.4.1 Det strukturelle og det prosessuelle perspektiv på refleksjon	105
6.4.2 Nye spørsmål og videre forskning	106
LITTERATURLISTE	108
LISTE OVER TABELLER	111
LISTE OVER FIGURER	112
LISTE OVER VEDLEGG	113

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Vårt valg av tema er blitt påvirket av flere forhold når vi skulle skrive denne masteravhandlingen. Aller mest påvirkning har nok vår felles interesse for utdanning generelt hatt, og da profesjonsutdanninger med praksisstudier spesielt. Gjennom våre jobber har vi kommet i nær befatning med de kvalitetsmessige og praktiske utfordringer utdanningsinstitusjoner og helseforetak sammen står overfor når det gjelder praksisstudier for helse- og sosialfaglige studenter. Mange av de studentene som uteksamineres fra høgskolene er potensielle medarbeidere i helseforetak hvor de skal forvalte et stort ansvar når det gjelder faglig og opplevd kvalitet. Høgskolene må på sin side, for å rekruttere studenter og skaffe seg et godt omdømme som utdanningsinstitusjon, levere velutdannede yrkesutøvere som er i stand til å yte en faglig forsvarlig helse- og sosialtjeneste. Praksisstudier er et felles ansvarsområde for høgskoler og helseforetak, og begge parter har interesse av at det utdannes dyktige helse- og sosialarbeidere både lokalt og nasjonalt. Ettersom vi begge to har erfaring med veiledning av sykepleierstudenter velger vi i denne avhandlingen å ta utgangspunkt sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Det har siden opprettelsen av HiNT i 1994 vært to ulike sykepleierutdanninger i samme høgskole, lokalisert til Levanger og Namsos. Fra 01.08.2007 er disse to utdanningene organisert i en avdeling for helsefag i HiNT. I denne avhandlingen tar vi utgangspunkt i sykepleierutdanningen ved HiNT avd. helsefag i Namsos, slik det var organisert før 01.08.07. Studentene gjennomfører sine praksisstudier på Sykehuset Namsos som er et av to sykehus i helseforetaket Helse Nord-Trøndelag HF (HNT).

1.1.1 Kunnskapsarbeideren

I studiet Master i kunnskapsledelse ved HiNT er blant annet kunnskapsutvikling og kunnskapsarbeider sentrale begreper. Vi har underveis blitt veldig fasinert av begrepet kunnskapsarbeider. Kanskje fordi dette var et ukjent begrep i vår arbeidshverdag da vi startet vårt masterstudium. Vi har ofte stilt oss spørsmålet; hva er en kunnskapsarbeider og hvem kan smykke seg med den tittelen? Ettersom vi begge er sykepleiere, og jobber eller har jobbet med utdanning, var det for oss naturlig å spørre; kan sykepleiere defineres som kunnskapsarbeidere? Den første som benyttet begrepet kunnskapsarbeider var Peter Drucker i sin bok *Landmarks of tomorrow* i 1959 (Irgens 2007:30). Han ønsket å vise at det vokste fram en ny type arbeidere hvor kunnskapen lå i den enkelte arbeider, og ikke i teknologien eller

arbeidsinstruksen. Kunnskapsarbeiderens hjerne blir det viktigste produksjonsmiddelet. Gottschalk (2004) definerer kunnskapsarbeideren som en person som er i stand til å finne, vurdere og bruke faglig informasjon ved problemløsning og i utviklingsarbeid i jobbsituasjoner. Videre er det et kriterium at vedkommende tar ansvar for egen læring. Ut i fra vårt ståsted ønsker vi at sykepleierne skal kunne fylle den rollen som Gottschalk beskriver. Hvis vi velger dette som utgangspunkt er det av interesse for oss å se på praksisutdanningen som tilbys til studentene.

1.1.2 Sykepleierutdanningen

Nasjonale bestemmelser vedrørende sykepleierutdanningen i Norge er nedfelt i Rammeplan for sykepleierutdanning. Denne planen omfatter en felles innholdsdel for flere helse- og sosialfaglige utdanninger. I fellesdelen er følgende nedfelt: "Helse- og sosialfagutdanningene har som overordnet mål og utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum, og som kan planlegge, organisere og gjennomføre tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere" (2005:3) Det er også nedfelt at studentenes evne til å stille spørsmål som utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger skal oppøves. I den utdanningsspesifikke delen av Rammeplanen er det overordnede målet:

"Sykepleierutdanningen skal utdanne selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning ved utøvelse av sykepleie. Utdanningen skal kvalifisere for et yrke og en yrkespraksis som er i stadig utvikling og endring. Læring må derfor ses i et livslangt perspektiv der både yrkesutøver og arbeidsgiver har ansvar" (2005:5).

I Rammeplan er det også nedfelt at praksisstudier og ferdighetstrening skal utgjøre 90 av studiets 180 studiepoeng. Av disse skal 75 studiepoeng foregå i samarbeid med pasienter og pårørende. Studentene gis på denne måten en mulighet til å erfare arbeidsfellesskapet som fremtidig yrkesutøver ved at de tar del i reelle pasientsituasjoner sammen med de ansatte. Den delen av studiet omtales som *praksisstudier*, og disse skal være veiledet både av lærer i høgskolen samt en sykepleier som er ansatt på det aktuelle praksisstedet. Inntil 15 studiepoeng av utdanningen benyttes til ferdighetstrening, forberedelser og refleksjon over praksis. Dette innebærer ferdighetstrening og øvelser i utdanningsinstitusjonens øvingspost, samt refleksjon over praksisstudiene. Rammeplanen angir også meget detaljerte bestemmelser angående praksisstudiene; både *hvor* praksis skal finne sted og *lengden* på praksisperiodene.

Med bakgrunn i Rammeplan har HiNT utarbeidet en Fagplan som er en konkretisering av gjeldende Rammeplan. Fagplanen angir formål og mål med utdanningen, verdigrunnlag, faglig innhold samt fordelingen av teoretiske og praktiske studier. I Fagplanen er det nedfelt at utdanningen bygger på et sosiokulturelt læringssyn, og det slås fast at samhandling med andre er viktig for å kunne lære. Videre at samarbeid og interaksjon med omverdenen er viktig som en grunnleggende del av det å konstruere kunnskap. Det er også utarbeidet en Undervisningsplan for hvert studieår, samt et Praksisdokument med detaljerte bestemmelser vedrørende praksisstudiene. I dette dokumentet (2006) er det bl.a. nedfelt at lærers oppgaver er å koble teori til studentenes praksiserfaringer, samt å fokusere på utdanningens målsetting. Sykehusets praksisveiledere har ansvar for å bidra til at alle studentene deltar aktivt i praksisstudier og refleksjoner over disse.

1.1.3 Praksisveiledningsmidler

HiNT har i mange år mottatt øremerkede praksisveiledningsmidler fra Kunnskapsdepartementet som skulle gå til å styrke kvaliteten på praksisundervisningen i sykepleierutdanningen. Disse midlene ble tidligere utbetalt til praksisstedene etter spesifiserte avtaler. I brev fra daværende Utdannings- og forskningsdepartement av 22. des.2005 til alle landets høyskoler og regionale helseforetak slås det fast at veiledningsmidlene skal omdisponeres og brukes til prosjekter/tiltak som har til hensikt å fremme samarbeidet mellom høyskolene og praksisstedene (vedlegg 1). Midlene blir forvaltet av ulike samarbeidsorganer mellom høyskoler og helseforetak (se s. 17). Aktuelle områder for bruk av midlene er bl.a. utvikling og dokumentasjon av praksismodeller, utvikling og støtte av hospiteringsordninger for ansatte samt kliniske forsknings- og utviklingsprosjekter.

1.1.4 Prosjektet Ny praksismodell

De nevnte midler har gitt økte muligheter for planlegging og gjennomføring av nye prosjekter. Prosjektet *Ny praksismodell* er et av flere prosjekter som er muliggjort gjennom disse midlene. Utvikling av nye praksismodeller for helsefagstudenter har også vært et sentralt tema i Samarbeidsorganet mellom det regionale helseforetaket og høyskolene i Midt-Norge. Samarbeidsorganet har bl.a. nedfelt som mål i sin strategiske plan for 2005-2007 at det regionale helseforetaket skal ha gode praksisarenaer for helsefaglige bachelorstudenter. Blant flere tiltak for å nå dette målet skal det prøves ut alternative praksismodeller (vedlegg 2).

Høsten 2005 ble det nedsatt ei arbeidsgruppe av *Lokalt samarbeidsorgan* mellom HiNT og HNT. Denne gruppa utarbeidet et forslag til ny praksismodell for sykepleierstudenter i medisinske og kirurgiske sengeposter i sykehuset. Praksismodellen prøves ut ved Sykehuset Namsos studieårene 2006/2007 og 2007/2008, og organiseres som prosjektet Ny praksismodell. Vi var begge to medlemmer i arbeidsgruppa og er også med i dagens prosjektgruppe.

Gjennomføringen av prosjektet betinger dispensasjon fra Rammeplanens forskrift § 3, pkt. B1 som omhandler lengden på praksisperiodene i sykehus. HiNT søkte departementet om dette, og positivt svar på søknaden forelå våren 2006 (vedlegg 3). Målsetting i prosjektet er definert slik i prosjektplanen:

"Prosjektet skal utvikle og utprøve en ny praksismodell som kan ivareta og videreutvikle kvaliteten i praksis i medisinsk/kirurgisk sengepost for 2. års sykepleierstudenter bl.a. med innføring av en lang praksisperiode og gjennom bruk av nye pedagogiske metoder" (vedlegg 4). Flere konkrete delmål er også nedfelt, og vi vil trekke fram to av dem her:

- Studentene bruker muntlig og skriftlig refleksjon aktivt i sin læringsprosess
- Student, praksisveileder, sykepleier og lærer er bevisst og utøver sine roller tydelig i studentenes læringsprosess

I prosjektplanen er det også nedfelt at Ny praksismodell blant annet innebærer:

- hver student får en 12 uker lang veiledet praksisperiode i 2.studieår; enten på kirurgisk eller medisinsk sengepost, samt 4 uker observasjonspraksis i motsatt avdeling
- studentene er delt inn i basisgrupper på 6-7 studenter som jobber sammen i høgskolen. Basisgruppa skal være på samme avdeling i praksisperioden, og gruppas faste lærer skal veilede gruppa i praksisstudier.
- studentene skal ha ukentlige refleksjonstimer i praksis, sammen ved praksisveileder og lærer. Hver avdeling har faste praksisveiledere som har hovedansvaret for en basisgruppe hver, inklusive veiledning og vurdering av studentene. I de daglige arbeidsoppgavene har alle sykepleierne på avdelingen veiledningsansvar overfor studentene.

I den nye praksismodellen videreføres tradisjonen med at studentene skal skrive daglig logg. Dette innebærer at de skriver ned sine erfaringer i praksisstudiene. Det er nedfelt i Praksisdokumentet at de skal reflektere skriftlig over en logg i uka. Loggskjemaene skal

oppbevares i avdelingen, og de utgjør et viktig grunnlagsmateriale når vurdering av studentene skal gjennomføres.

1.1.5 Tidligere forskning

Næss (2006) har sett på sykepleierstudentenes utvikling av sin rolle gjennom praksisstudiene. Hun sier at den som skal lære må delta i spørrende, diskuterende sammenhenger for å nå et reflekterende nivå, og påpeker dialogens betydning for kunnskapsdeling med hverandre i praksisfellesskapet. Hennes funn viser at det er utydelig hvilket ansvar student- og veilederrolle innebærer i praksisstudiene, og at det er kryssende forventninger til hverandre. Studentene er pålagt å skrive logg. Næss peker på at det var uklart hvilken funksjon den daglige loggen var ment å skulle ha. Det kunne se ut som formålet var økt læring ved å reflektere over egen praksis, men studentene hadde vansker med å se denne funksjonen. Praksisveilederne ga imidlertid tydelig uttrykk for at loggen hadde en viktig funksjon for dem for å bli kjent med studentenes ståsted og se hva de var opptatt av. Næss konkluderer med at det burde bli diskutert hvordan loggen best kan brukes for å være et redskap i studentenes læringsprosess. Hennes funn gjør at vi stiller oss spørsmål om utøvelsen av de ulike roller har betydning for læring, og om vi trenger andre arenaer for refleksjon i praksisstudiene enn den daglige loggen.

Nerland (2006) fokuserer på vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. Hun hevder at reflekterende tenkning forutsetter at man har en viss kjennskap til problemet eller fenomenet, samtidig som en må være åpen for nye innsikter. Hun problematiserer det hun kaller selvrefleksjon, og mener det er en fare at denne tenkningen først og fremst kan frembringe argumenter som legitimerer egen praksis framfor å utfordre den. Nerland stiller spørsmålsteget ved hvordan praktikerens skal kunne oppdage og analysere problemer hvis man kun er i dialog med seg selv og sine etablerte forholdningssett, og stadig gir seg selv bekræftelse på logikken i sine valg. Hvordan skal refleksjonen bringe noe nytt utover det man allerede vet så lenge refleksjonen forstås som at noe kastes tilbake mot en selv, som i utgangspunktet er brakt ut fra en selv? Hun sier at en måte å møte dette på, for å slippe til nye perspektiver, er å se refleksjon som en grunnleggende kollektiv virksomhet. Hun avrunder med at gjennom å forstå refleksjon som et kollektivt anliggende kan vi muliggjøre realiseringen av individuell selvrefleksjon. Dette bringer opp spørsmålet hvordan kan grupperefleksjon være hensiktsmessig i utdanningen av reflekterte yrkesutøvere.

Gammersvik (2001) har gjennomført et prosjekt med det formål å hjelpe sykepleierstudentene til å komme i gang med refleksjon slik at de tidlig i utdanningen ser forbindelsen mellom teori og praksis. Hun sier at refleksjon er et nøkkelord i undervisning og læring, og at studentene erfarte at det å reflektere på flere måter var nyttig. De kunne gjennom en skriveprosess ha en dialog med egne tanker. Gjennom refleksjon i gruppe kunne de reflektere høyt sammen med andre og lytte til andres refleksjon. Plenumsrefleksjonene ga studentene økt forståelse.

Gammersvik sier videre at gjennom språklig kommunikasjon kan studentene gjøre kunnskapen til sin egen. Lærer må være til stede for å stille de rette spørsmålene slik at nye sammenhenger åpner seg. Hun la også vekt på å bruke fagspråket som vanligvis brukes av sykepleiere i diskusjonene. Vi undrer oss over hva det betyr å stille de riktige spørsmålene i denne sammenhengen.

Anvik og Westvig (2005) gjennomførte et prosjekt hvor veiledningen av sykepleierstudenter i praksis skjedde i grupper. Studentgruppene fikk ukentlig veiledning av sykepleierveilederne i avdelingen. Fokus i samtalene var studentenes egne erfaringer og de var utfordret til å tenke gjennom situasjoner de ønsket å få utdypet. Lærer deltok som observatør i veiledningstimene, og hadde i tillegg egne veiledningsmøter med studentene i løpet av praksisperioden. I disse møtene ble tema fra sykepleierveiledningen fulgt opp, og læreren gikk i dybden på den teoretiske kunnskapen. På slutten av prosjektperioden opplevde sykepleierveilederne det som kunstig at lærer ikke var deltaker i veiledningstimene. De hevdet at studentene også trengte undervisning og hjelp til å integrere teori og da er lærer viktig å ha med. Anvik og Westvigs funn gjør at vi stiller oss spørsmål om hvilken plass undervisning og teoriforankring skal ha i kollektive refleksjonssammenhenger. Vi undrer oss også på om det er viktig at både lærer og praksisveileder deltar som veiledere i refleksjonstimene.

1.1.6 Egne roller

For å klargjøre våre roller i vårt daglige arbeid i høgskolen og i helseforetaket, vil vi gi en kort redegjørelse om oss selv. Bjørg Aasen er ansatt som førstekonsulent i HiNT's administrasjon, og stillingen benevnes i det daglige som praksiskonsulent. Hun har ansvaret for å fremskaffe, tildele og koordinere praksisplasser for helsefagstudenter på bachelor- og videreutdanningsnivå. Hun inngår avtaler med og samarbeider med både spesialist- og kommunehelsetjenesten, samt noen private institusjoner. I høgskolen har hun kontakt med både enkeltstudenter og hele klasser, og har samarbeid med kulleledere og studieledere på de

ulike utdanningene. I tillegg kan nevnes at hun også har 4 års erfaring som høgskolelærer på sykepleierutdanningen, og har tidligere representert HiNT i det lokale Samarbeidsorganet.

Kristin Bratseth har fram til 01.06.06 hatt en koordinatrorolle på administrativt nivå i HNT når det gjelder å fremskaffe praksisplasser til alle studenter fra høgskoler, universitet og videregående skoler. Hun har hatt kontakt med feltet gjennom fordeling av praksisplasser til ulike studentgrupper. Det har vært lite kontakt med studentene, mest med avdelingssykepleierne og praksisveilederne i foretaket gjennom enkeltsamtaler og møter. Hun har hatt relativt lite med det faglige innhold i praksisstudiene å gjøre i den daglige jobben. Videre har hun representert HNT både i lokalt og i regionalt Samarbeidsorgan.

Vi er begge er utdannet sykepleiere, og til sammen har vi mange års klinisk erfaring hvor veiledning av studenter inngikk som en del av jobben.

1.2 Rammer

1.2.1 Historisk tilbakeblikk på sykepleierutdanningen

Synet på kunnskap og læring har endret seg radikalt i løpet av det siste århundret, og dette har satt sitt preg på sykepleierutdanningen i Norge. Fram til 1920-årene var det moralske perspektivet i fokus, og lydighet, orden og plikt var sentrale verdier. Og utdanne seg til sykepleier ble av mange sett på som et kall. Perioden fra 1920-årene og fram til 1960 stod i den vitenskapelige positivismens tegn og fagutdanningen var kjernen. Det rasjonelle synet fikk sterkere innflytelse, og sykepleieryrket ble vitenskapeliggjort samtidig med at samfunnet ble sakliggjort. Lov om utdanning og offentlig godkjenning av sykepleiere ble innført i 1948. Den faglige identiteten ble sterkere, og kallstanken ble svakere. Fra 1960 og frem til 80-årene var utviklingen av profesjonsidentiteten det sentrale. I utdanningen ble det lagt mer vekt på teoretisk kunnskap, og mindre på praksis. Det ble krav om videregående skole for å komme inn på sykepleierutdanningen, og kravet til lærerne ble minimum lektorkompetanse. I 90-årene ble målstyring av offentlig forvaltning og privatisering av offentlige tjenester satt på dagsorden. Omstillinger og reformer ble mer vanlig, og profesjonsrollen ble satt under press. Forventninger om rasjonell drift og innsparinger økte samtidig som brukerbehov og kundeetterspørsel skulle tilfredsstilles (Irgens 2007).

Lov om universiteter og høyskoler ble gjort gjeldende første gang i 1995, og førte til endrede krav til profesjonsutdanningene. Det stilles krav til høyskolene om forskning og forskningsbasert undervisning (2005). Sykepleierutdanningene hadde frem til da levd sitt eget liv med nær kontakt til praksisfellesskapet, men nå gjorde academia sitt inntog i utdanningene. Inspirasjonen kom fra USA der situasjonen var noe annerledes. Spiren til det velkjente gapet mellom teori og praksis i yrkesprofesjonene ble lagt allerede tidlig i det forrige århundre da man satte universitetene og forskerne over yrkesutøverne på rangstigen. Yrkesprofesjonene ble bedt om å sende sine problemstillinger til universitetene som var den eneste kilde til ny kunnskap. I retur fikk de ny kunnskap som skulle utprøves og anvendes i den praktiske virkelighet; teori skulle omsettes til praksis (Schøn 2001).

I Norge ble Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) opprettet i 2003. Målsettingen for NOKUT's arbeid er bl.a. å bedre kvaliteten på utdanningene. Det stilles som krav til høyskolene at minst 20% av de fagansatte skal ha førstekompetanse, og at det skal drives forskning innenfor de fagfeltene utdanningene representerer (Johansen 2007). Han hevder at det er viktig at forskning og utdanning ikke ensidig blir et høgskoleansvar, og at en fortsatt tett kobling til det kliniske arbeidsfeltet blir viktig. Både utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet kan beskrives som lærende arenaer hvilket innebærer at det må skje en utvikling på begge felter. Johansen stiller følgende spørsmål: "Fører forskning innenfor helse- og sosialfagutdanningene til større grad av akademisering på bekostning av praksis eller kan det være en styrking"? Forfatteren hevder videre at:

"Det kliniske praksisfeltet kan med fordel utvikles mer både som forskningsfelt og undervisningsområde for høyskolene. For å få til dette trenger vi aktive og handlende yrkesutøvere og arbeidsgivere som introduserer høyskolene for problemstillinger innen sitt fagområde. Disse problemstillingene kan danne grunnlag både for forskning og fagutvikling. Vi har også behov for at politikere, aktuelle departement og NOKUT ser betydningen av en balansert utvikling når det gjelder forsknings- og undervisningsaktivitet i våre høyskoler" (2007:22).

1.2.2 Regionale og lokale samarbeidsorgan

Sosial- og Helsedepartementet har ansvar for ytelsen av spesialisthelsetjenester i Norge; herunder utdanning av helsepersonell. Dette er nedfelt i Lov om spesialisthelsetjenesten av 1999 som i § 3-8 beskriver sykehusenes oppgaver slik: 1: pasientbehandling, 2: utdanning av

helsepersonell, 3: forskning og 4: opplæring av pasienter og pårørende. Landet er delt inn i fire helseregioner med hvert sitt regionale helseforetak. Det regionale helseforetaket er eier og premissleverandør til de lokale helseforetakene, hvorav HNT er ett av dem.

Kunnskapsdepartementet har ansvar for den utdanning som foregår i høgskolene, og er premissleverandør til høgskolen. På regionalt nivå er det etter krav fra departementet etablert et Samarbeidsorgan mellom de lokale helseforetakene, det regionale helseforetaket og høgskolene i regionen. Her behandles saker som er relevante for felles ansvarsområde. Videre er det etablert lokale Samarbeidsorgan mellom den enkelte høgskole og helseforetak med geografisk nærhet. Samarbeidsorganet er ansvarlig for utarbeidelsen av avtaler mellom partene. Disse avtalene gir bl.a. føringer for studentenes praksisstudier i sykehus ved at de omtaler ansvar, rettigheter og plikter for både høgskolen og helseforetaket.

1.2.3 Sykehuset som læringsarena

Sykehusene utgjør en viktig læringsarena for sykepleierstudentene i deres utdanning. I følge Rammeplanens bestemmelser skal minimum 16 av totalt 50 uker praksisstudier gjennomføres på medisinske og kirurgiske sengeposter i spesialisthelsetjenesten; dvs. sykehusene (2005).

En sengepost i vårt sykehus består av 16-20 senger, og postene er ledet av en avdelingssykepleier som har både personal- og økonomiansvar i sin post. Alle postene er generelle hvilket i denne sammenheng betyr at mange forskjellige pasientkategorier finnes i samme post. Dette betyr at studentene får en allsidig erfaring i sine praksisstudier.

Hva kjennetegner så sykehuset som læringsarena i 2007? Den praktiske læringskonteksten som en sykehusavdeling utgjør er preget av uoversiktlig, motstridende krav, forventninger og tidspress. En økonomisk og markedsorientert organisasjonsmodell preger helsesektoren, og har resultert i en organisasjonsideologi som er opptatt av måling av kvalitet og økonomiske resultater i tråd med en bedriftsøkonomisk tankegang. Helseforetakene er blitt kunnskapsintensive organisasjoner hvor fagpersonalet utgjør en viktig faktor. Det skal leveres helsetjenester av høy kvalitet i et konkurranseutsatt marked. En kontinuerlig kunnskapsutvikling er påkrevd for å realisere disse verdiene, og læring blir derfor en viktig del av organisasjonens på alle nivå. Sykehusene er avhengige av ansatte som kan faget sitt og er oppdaterte (Blåka og Filstad 2007).

I et miljø hvor disse verdier er høyt rangert skal studentene "erfare arbeidsfellesskapet som framtidig yrkesutøver, samtidig som han/hun arbeider mot forventet kompetanse gjennom

studiet" (Rammeplan 2005:11). Hva som læres i høgskolen og på praksisplassen vil være forskjellig, og forståelsen vil være påvirket av vår tilnærming til og vårt perspektiv på læring. Forenklet kan det sies at utdanningsinstitusjonene gir studentene et teoretisk og eksplisitt rammeverk av generell kunnskap, men anvendelse av kunnskap og utvikling av denne gjennom praktisk utførelse forventes av organisasjonene (Blåka og Filstad 2007). Forholdet mellom læring i de formelle utdanningsinstitusjonene og arbeidsplasslæring kan fremstilles på følgende måte:

	Trening konseptualisert som skolelæring	Livslang læring konseptualisert som arbeidsplasslæring
Hovedvekt	Grunnleggende ferdigheter	Utdanning som er i pågående arbeidsaktiviteter
Mulige ulemper	Dekontekstualisert, ikke situert	Viktige begreper tas ikke opp
Problemer	Gitte	Konstruerte
Nye temaer	Definert av studieplan	Kommer tilfeldig fra arbeidssituasjoner
Struktur	Pedagogisk eller "logisk" struktur	Arbeidsaktivitet
Roller	Ekspert-novisemodell	Gjensidig læring
Lærere/trenere	Forklaring av emnet	Deltar i arbeidstreeningen
Måte	Instruksjonisme (kunnskapsoppheving)	Konstruksjonisme (kunnskapsskaping)

Tabell 1: Forholdet mellom læring i skole og arbeidsplass

Kilde: Blåka og Filstad 2007:30

1.3 Problemstilling med forskningsspørsmål

Vi tar i denne avhandlingen utgangspunkt i prosjektet Ny praksismodell som gjennomføres i 2. studieår ved sykepleierutdanningen i HiNT avd. helsefag i Namsos. De ulike sengepostene i medisinsk og kirurgisk avdeling ved Sykehuset Namsos er studentenes læringsarena i praksisstudiene.

Vi velger å ikke se på sykepleierutdanningen i et organisasjonsperspektiv. Begrunnelsen for dette er at vårt fokus er kunnskapsutvikling hos studentene i praksisstudiene, ikke først og fremst roller, maktforhold og organisering av hele utdanningsløpet, høgskolen eller helseforetaket. Dersom vi eksempelvis skulle undersøkt studentens rolle i sykehusavdelingen, eller på høgskolen, ville organisasjonsperspektivet vært relevant.

Vi undret oss på om innføring av de omtalte tiltakene i prosjektet Ny praksismodell hadde effekt og høynet kvaliteten i praksisstudiene. Inspirert av tidligere undersøkelser og forskning, kunnskap tilegnet gjennom vårt masterstudium samt egen deltakelse i prosjektgruppa førte oss fram til følgende valg: Det er de ukentlige refleksjonstimene i praksis vi ønsker å studere i denne masteravhandlingen. Har refleksjonstimene noen innvirkning på studentenes læring og kunnskapsutvikling? Nå målet i prosjektet om at studentene skal bruke skriftlig og muntlig refleksjon i sin læringsprosess? Dette danner grunnlaget for vår problemstilling:

Hvordan kan gruppebaserte refleksjonstimer i praksisstudiene bidra til læring og kunnskapsutvikling hos sykepleierstudenter?

For å kunne velge metode for datainnsamling, måtte vi prøve å sette ord på hva vi egentlig var ute etter å undersøke. Vi utformet derfor følgende tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

Hvilke mønstre ser vi i samhandlingen i refleksjonstimene?

Forskningsspørsmål 2:

Hvilke faktorer har betydning for studentenes læring?

Forskningsspørsmål 3:

Hvilken betydning har veilederrollen i refleksjonstimene?

1.4 Oppbygging av oppgaven

For å finne svar på vår problemstilling vil vi i oppgavens kapittel 2 presentere vår forutforståelse gjennom vårt teoretiske utgangspunkt. Det første vi tar for oss er ulike syn på

kunnskap og kunnskapsutvikling. Deretter ser vi på begrepet læring og ulike læringssyn. Vi ser så på tilnærminger til begrepet refleksjon da dette er et sentralt begrep i vår avhandling. I tillegg vil forskningslitteraturen som er omtalt innledningsvis i avhandlingen også ligge som et teoretisk fundament for våre undersøkelser. Kapittel 3 er avhandlingens metodedel. Vi har valgt å presentere metodeteori sammen med, og som begrunnelse for, våre valg av metodiske tilnærminger for å belyse problemstillingen. Dette fordi vi mener det gir en oversiktlig framstilling. I kapittel 4 beskriver vi gjennomføringen av våre undersøkelser og bearbeidingen av de innsamlede data. I kapittel 5 analyseres og tolkes våre funn med utgangspunkt i den teorien vi har presentert i kapittel 2. Vi besvarer våre tre forskningsspørsmål ved hjelp av dette. Her presenteres også konklusjoner og anbefalinger. Avslutningskapittelet inneholder et kort sammendrag av de hovedfunn vi har gjort, samt forslag til forbedringer i praksisstudiene, med fokus på bruk av refleksjon. utfordringer til noe av det teoretiske rammeverk vi har brukt, samt egne refleksjoner blir redegjort for her.

2.0 Teoridel

I dette kapitlet velger vi å presentere oppgavens hovedteorier. Med det mener vi de teorier som sammen med tidligere forskning, vår kultur- og erfaringsbakgrunn er med og danner vår forforståelse. Vi vil se på ulike teoretiske tilnærminger til kunnskap og kunnskapsutvikling, læring og læringssyn, samt refleksjon. Vi vil også se på noen hjelpemidler til bruk i refleksjon.

2.1 Kunnskap og kunnskapsutvikling

2.1.1 Kunnskapsbegrepet

Gottschalk (2004) skiller mellom begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom. *Data* er bokstaver og tall som må bearbeides for å kunne gi mening. Når data blir bearbeidet av et biologisk eller mekanisk apparat, og derigjennom tolket, blir det til *informasjon*. Når mennesket kombinerer informasjon med egen erfaring, setter det i en kontekst og reflekterer over dette, blir det *kunnskap*. Gottschalk hevder videre at kunnskap ikke kan eksistere utenfor hodene til medarbeiderne i en bedrift. Når kunnskapen blir delt med andre, blir den til informasjon igjen sier han. Informasjon kan bli til kunnskap og kunnskap kan bli til informasjon. Det kognitive mennesket prosesserer informasjon ved å bearbeide inntrykk og sammenligne med erfaringsgrunnlag i langtidshukommelsen. Det siste begrepet i denne sammenheng er *visdom*. Visdom er ifølge forfatteren kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft. Kunnskap til å handle effektivt er visdom. Den er lokalisert i den menneskelige organismens subjektive mentale prosess, enten i den individuelle hjernen i en fysisk kropp, eller den sosiale hjernen i en sosiokulturell kropp. Dette eksemplifiserer Gottschalk som en tradisjon eller et samfunn.

Gottschalk viser sammenhengen mellom kunnskapsbegrepene og læring i et hierarkisk perspektiv vist i figuren neste side:

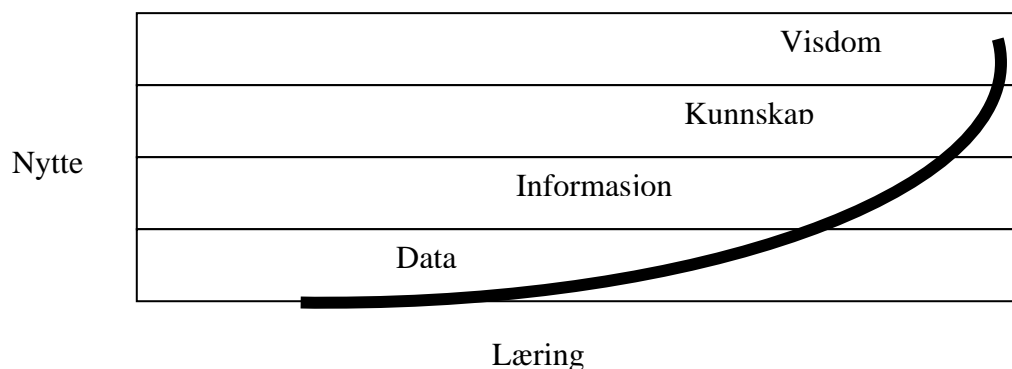


Fig. 1: Det hierarkiske perspektivet på kunnskap

Kilde: Gottschalk 2004:25

Kurven i figuren synliggjør at verdien eller nytten av data, informasjon, kunnskap og visdom øker med læring. Visdom er det mest verdifulle. Intelligent atferd styrt av verdier og engasjement er basert på visdom.

Gottschalk skisserer også en forståelse av begrepet *basiskunnskap*. Han hevder at basiskunnskap er nødvendig kunnskap for å eksistere, og nødvendig for daglig drift av en virksomhet. En kunnskapsarbeider må ha basiskunnskaper for å kunne utføre sine arbeidsoppgaver, og kommunisere med andre kunnskapsarbeidere

Von Krogh et al (2005) tar for seg begrepet *ba* som en faktor i kunnskapsutvikling. De sier at *ba* refererer til den kunnskapshjelpende konteksten som bidrar til å drive kunnskapsutvikling gjennom å fremme relasjoner på tvers av gruppegrensene i en organisasjon. *Ba* begrenser seg ikke til et fysisk sted, det forstås ofte som et nettverk av samhandling. Begrepet samler de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling. Makten til å utvikle kunnskap ligger ikke i en person men i interaksjonen mellom menneskene og med omgivelsene. Kunnskapshjelpende kontekster kan utvikles planlagt eller spontant. I sistnevnte tilfelle er en avhengig av tillit, støtte og engasjement gjennom omsorgsbaserte relasjoner. En kunnskapshjelpende kontekst - *ba* - hjelper til med å skape ny kunnskap.

2.1.2 Taus og eksplisitt kunnskap

Det finnes mange ulike måter å beskrive kunnskap på. En inndeling er taus og eksplisitt kunnskap. I følge Newell et al (2002) finnes taus kunnskap i våre hoder og i våre ferdigheter og handlinger, altså hos individet. Det er vanskelig å kommunisere taus kunnskap gjennom

f.eks. språket. Taus kunnskap kan ikke kodifiseres og lagres i en database eller en bok. Eksplisitt kunnskap kan enkelt kommuniseres til andre, skriftlig eller muntlig. Vi skaper kunnskap på bakgrunn av den informasjon vi mottar. Den samme informasjonen kan skape ulik kunnskap hos de personene som mottar den. Forfatterne hevder kunnskapsdannelse skjer på individnivå, og at kunnskap i organisasjonen derfor ikke betyr det samme for alle medlemmene i organisasjonen.

Stacey (2001) hevder at taus og eksplisitt kunnskap ikke er to separate former for kunnskap, men udelelige og nødvendige komponenter ved all kunnskap.

2.1.3 Strukturperspektivet – prosessperspektivet

Kunnskapsbegrepet kan også forstås i et strukturelt eller et prosessuelt perspektiv (Irgens 2007). Dette kan framstilles slik:

Det strukturelle perspektiv (statisk, objektivistisk)	Prosessuelt perspektiv (dynamisk, praksisbasert)
Kunnskap er resultatet av en intellektuell prosess, frukten av tenkning	Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner
Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker	Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker
Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har	Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker
Kunnskap er objektive fakta	Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap
Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå	Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret
Kunnskap kan måles og gis en verdi	Kunnskap er innbakt i kulturen
Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap	Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen
Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier	Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier

Tabell 2: Strukturelt og prosessuelt perspektiv på kunnskap

Kilde: Irgens 2007:59

Irgens hevder at i det strukturelle perspektiv oppfattes kunnskap som noe konkret, målbart og lett å identifisere, og som eies av individ eller organisasjon. Kunnskap kan i dette perspektivet omtales som en beholdning. I det prosessuelle perspektiv fokuseres det på prosessene hvor kunnskap skapes. Forfatteren hevder at i dette perspektivet har kunnskap røtter i praksis, handling og sosiale relasjoner. Kunnskap blir da vanskelig å avgrense og måle.

2.1.4 Kompleksitetsperspektivet

Stacey (2001) ser på utviklingen av kunnskap i et kompleksitetsperspektiv. Han forstår menneskelige relasjoner som en interaksjonsprosess hvor begrepene signal, respons og symboler er sentrale. Sosial interaksjon er en åpen konversasjon med signaler, spesielt stemmebaserte signaler. Individet har en indre samtale mellom *jeg, meg, andre* og *gruppen* i et stille, privat rollespill. De indre og de kollektive samtalene skjer samtidig, og prosessene involverer både kropper og følelser. Stacey sier videre at kompleksitetsperspektivet utfordrer det syn at kunnskap først og fremst er lagret i mentale modeller i individets hjerne. Han hevder at individets hukommelse reproduseres kontinuerlig i de private rollespillene og den stille samtale som speiler felles interaksjon. Det skjer ingen lagring og fremhenting. Kunnskap lagres ikke, den skapes. Stacey benytter tre sentrale symbolbegreper i sin forståelsesmodell: protosymboler, signifikante symboler og foredlede symboler.

Protosymboler er kroppslige signaler som fremkaller en kroppslig respons hos en annen, og dette gir mening for begge. Dette skjer i en bestemt kontekst og kan illustreres slik:

Bodily gesture (A) – Bodily gesture (B) = Symbol = Meaning

Fig. 2: Protosymboler

Kilde: Stacey 2001:105

I følge Stacey's beskrivelse er et signifikant symbol et signal som fremkaller en lignende respons i en selv som i den andre. Dette gjør den som sender signalet i stand til å være bevisst på betydningen av signalet han sender. Dette kan åpne muligheten for refleksjon mens en handler. Eksempler på signifikante symboler er ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser. Men det viktigste er stemmebaserte signaler, for det kan begge to høre. Bruk av språket er derfor viktig når det gjelder signifikante symboler, som kan framstilles på denne måten:

Bodily gesture (A) – Bodily response (A)/(B) = Significant symbol = Meaning

Fig. 3: Signifikante symboler

Kilde: Stacey 2001:107

Foredlede symboler kan være f.eks standarder eller sannheter. Begrepet er knyttet til det rammeverk av skrevne og uskrevne regler og prosedyrer som gjelder innenfor en profesjon, vitenskap eller et annet fellesskap. Enhver som skal delta må forholde seg til dette rammeverket, hvis ikke blir man ekskludert. Interaksjonen blir slik:

Bodily gesture (A) – Abstract framework – Bodily response (A)/(B) = Reified symbol = Meaning

Fig. 4: Foredlede symboler

Kilde: Stacey 2001:108

Stacey hevder at vi bruker alle disse tre typene symboler samtidig i interaksjonen med andre. Han har laget en modell som kan hjelpe oss å forstå hva som virker inn på kunnskapsutviklingsprosessen i interaksjonen mellom mennesker.

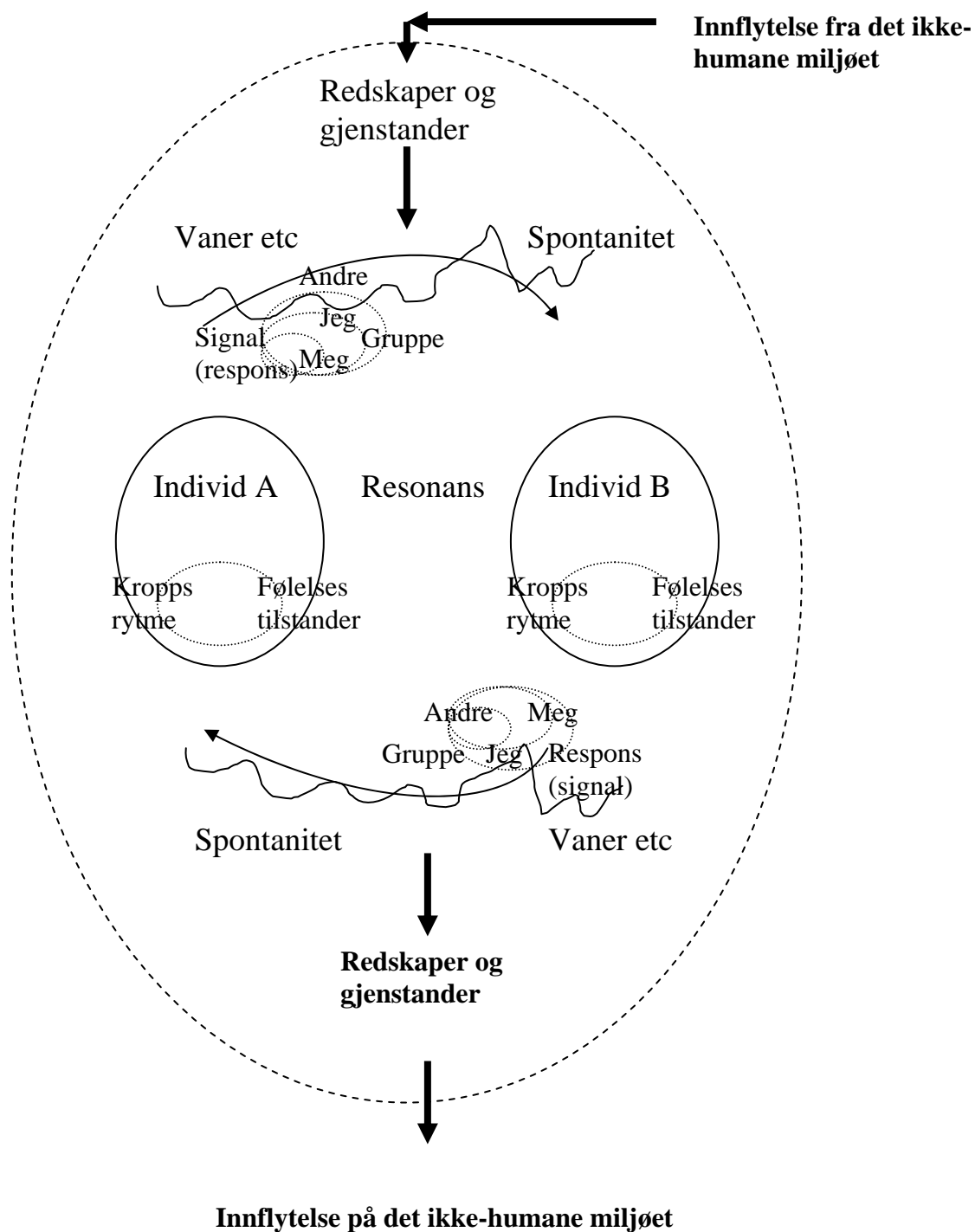


Fig. 5: Staceys kommunikasjonsmodell

Kilde: Stacey 2001: 97

Stacey synliggjør her at det foregår en indre samtale eller rollespill i det enkelte individ, påvirket av bl.a følelser, signaler, erfaringer og vaner samtidig som den ytre samtale mellom individene pågår.

2.1.5 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet sett på ulike innfallsvinkler til kunnskapsbegrepet. Sammenhengen mellom begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom er først og fremst relevant i analysen for å besvare forskningsspørsmål 2. Temaet basiskunnskap og hvorvidt slik kunnskap er viktig i refleksjonssammenheng, vil vi bruke i analysen for å besvare forskningsspørsmål 1 og 2. Begrepene taus og eksplisitt kunnskap kan vi knytte til det individuelle og det kollektive nivå i læringsprosessen. Dette vil vi bruke for å belyse forskningsspørsmål 2. Begrepet ba er interessant for oss siden dette er en arena hvor kunnskapsutvikling kan skje. Vi vil bruke dette til å argumentere for refleksjon i gruppe som en kontekst hvor læring og kunnskapsutvikling har gode vilkår. Dette vil vi ta opp i analysen for å besvare forskningsspørsmål 3.

Kompleksitetsperspektivet gir litt andre innspill til debatten rundt læring og kunnskapsutvikling enn teorier som historisk sett har vært dominerende innenfor området. Vi mener Staceys fremstillinger kan hjelpe oss med å skape en bredere forståelse av faktorer som påvirker læring, først og fremst i forhold til forskningsspørsmål 2. Vi undrer oss på hvordan kunnskap kan reproduseres uten at noe er lagret, slik Stacey hevder. Hans fokus på kropp og følelser vil vi bruke som innspill spesielt i forhold til forskningsspørsmål 3. Staceys stemmebaserte signifikante symbol kan utfordres av å bruke skriftlig refleksjon som forberedelse til refleksjonstimene. Dette vil vi se nærmere på i relasjon til forskningsspørsmål 2. Her blir også viktigheten av å korrigere egen kurs i kunnskapsutviklingen gjennom å se fra andre gruppemedlemmers perspektiv aktuelt. Kan kunnskapsutviklingen hemmes av at individet har et privat rollespill i gang samtidig med den kollektive samtalen? Vi utdyper dette i analysen relatert til forskningsspørsmål 2.

Relevansen av struktur- og prosessperspektivet vil vi bruke for å vise sammenhengen med refleksjonstimen, og utdyper dette s. 105.

2.2 Læring og læringssyn

2.2.1 Kognitivt læringssyn

Kognitivt perspektiv på læring har stått sentralt siden 1970-årene, og legger vekt på læring som individets indre prosesser (Dysthe 2001). Konstruktivistisk læringsteori er en viktig forståelse innenfor kognitiv teori, og forstår læring som progresjon fra enkle til mer

kompliserte mentale modeller. Dysthe hevder videre at læring er en aktiv konstruksjonsprosess hvor individene mottar, tolker og knytter informasjon til det de allerede vet. De reorganiserer om nødvendig mentale strukturer for å tilpasse ny forståelse. Individet prøver seg fram og er aktiv i situasjoner, og fra dette vokser evnen til å tenke og forme begreper. Kognitivismen er opptatt av indre, naturlig motivasjon for læring gjennom aktiviteter individet deltar i.

2.2.2 Sosiokulturelt læringssyn

I Fagplan for sykepleierutdanningen er det nedfelt at utdanningen bygger på et sosiokulturelt læringssyn (HiNT 2005). Det gis ingen teoretisk forankring av begrepet sosiokulturelt læringssyn, men i Fagplanens kapittel 4 som omhandler arbeidsformer i studiet er følgende nedfelt:

"Dette innebærer at samarbeid og interaksjon med andre er grunnleggende for at den enkelte student skal tilegne seg nødvendige teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse i sykepleiefaget. Individet er avhengig av samhandling for å lære. Dette har konsekvenser for studentrollen så vel som for lærerrollen. Høgskolens tilrettelegging for læring legger vekt på at den enkelte student aktivt synliggjør hva han/hun lærer i dialog med medstudenter, lærere og andre. Læreren blir dermed i større grad en veileder enn en formidler. Studenten blir også en aktiv part i planlegging og evaluering av all tilrettelegging for læring. Det sosiokulturelle synet på læring avspeiles i læringsformer, læringsaktiviteter og i de vurderingsformer som benyttes. Høgskolen tilstreber et læringsmiljø som åpner for refleksjon og analyse, medansvar og innflytelse, hvor den pedagogiske virksomheten gir rom for diskusjon og gjensidig respekt. Tilrettelegging for læring skjer både gjennom gruppeorienterte og individuelt orienterte læringsaktiviteter" (2005:8)

Dysthe (2001) sier at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Å delta i sosiale praksiser der læring skjer er sentralt i det å lære. Dysthe trekker frem følgende momenter når hun skal beskrive viktige aspekter ved sosiokulturelt perspektiv på læring:

- *Læring er situert:* I stedet for at det finnes en kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig av kontekst og formål, er fysiske og sosiale kontekster en integrert del av læringa som skjer.

- *Læring er grunnleggende sosial:* Begrepet sosial brukes i to betydninger i læringssammenheng. Den ene er den historiske og kulturelle sammenhengen, den andre er i forhold til relasjoner og interaksjon mellom mennesker. Kunnskap og ferdigheter har ikke utspring i hjernen som biologisk fenomen. Læringsprosessen er sosial, og det å lære seg å delta i ulike fellesskap er en del av det å lære.
- *Læring er distribuert:* Kunnskap er fordelt mellom menneskene i et fellesskap ved at de kan ulike ting og har ulike ferdigheter. Gjennom kombinasjon av flere sin kunnskap blir problemstillinger belyst på bredere basis, og individet kan via andres innspill utvikle egne tanker og utvide sin horisont.
- *Læring er mediert:* Mediering eller formidling er et begrep som brukes om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er personer eller redskaper (artefakter). Redskaper eller verktøy betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til. Språket er det viktigste medierende redskap for menneskene.
- *Språket er sentralt i læringsprosesser:* Å lære seg å kommunisere er å bli et sosiokulturelt vesen. Vi formes ved hjelp av språket. Mange studier viser at skrivning fremmer faglig forståelse og tenkning. Mening kan aldri overføres, men oppstår i interaksjonen og samspillet mellom partene.
- *Læring er deltaking i praksisfellesskap:* Læring skjer overalt og til alle tider. I stedet for å spørre om hva slags kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring, spør man om hva slags type sosial aktivitet og deltakelse som gir best mulig kontekst for at læring skal skje.

Dysthe hevder også at det kognitive syn på læring vektlegger det individuelle, mens det sosiokulturelle syn fokuserer på læring som en kollektiv prosess. Hun sier imidlertid at vi ikke kan se bort fra begrepet individuell læring, og at individuell og sosial læring påvirker og utfyller hverandre.

Stacey (2001) problematiserer skillet mellom individet og det sosiale i læringssammenheng. Han konkluderer med at skillet leder til en endeløs debatt om hva som er primært – individet eller det sosiale. Han mener denne debatten ikke er fruktbar i spørsmålene rundt læring og kunnskapsproduksjon. Han skisserer derfor en tilnærming som tar utgangspunkt i at vi forstår

individet og det sosiale på det samme nivå – det er intet skille mellom dem. Se figur 5 s. 27 hvor Stacey synliggjør den indre og den ytre samtale som foregår samtidig.

2.2.3 Læringsprosessen

Irgens hevder at dette er en ofte brukt definisjon på læring: ”Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring” (2007:47). Han sier videre at læring kan være individuell; det foregår ingen samhandling mellom mennesker for å finne løsninger. Denne typen læring kan være primært kognitiv, det vil si tankemessig. Når læring skjer i samspill med andre er den i større grad sosial og kontekstavhengig; situert.

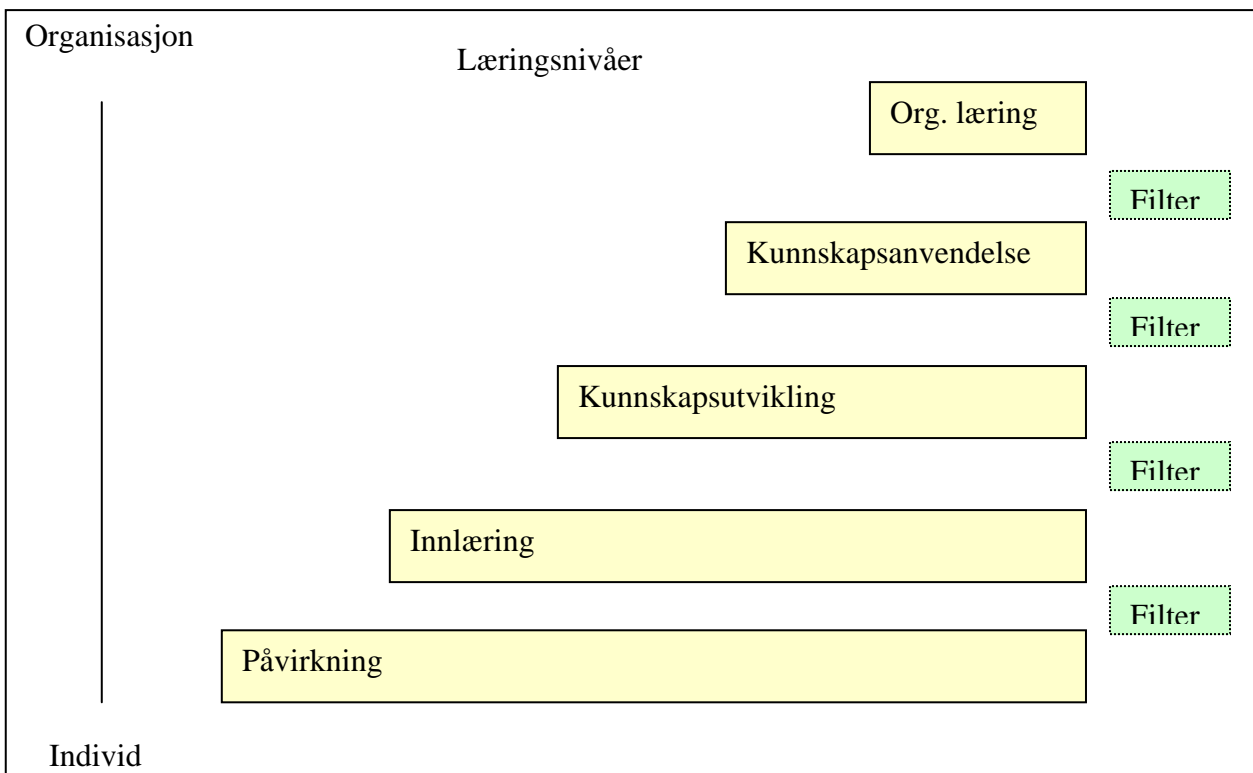


Fig. 6: Læringsprosessen

Kilde: Irgens 2007:49

Irgens (2007) deler læringsprosessen inn i fem nivåer. Første nivå er at individet utsettes for en påvirkning, f.eks nye begreper. Når individet husker det nye begrepet, er det innlært. Dette beskriver Irgens som nivå to. Et annet ord for dette kan være reproduksjon av kunnskap, som i seg selv ikke sier noe om vår evne til å videreutvikle eller ta i bruk det som er innlært.

Eksempel på noe som må innlæres innenfor helsefag er anatomiske og medisinske begreper. Innlæring kan være viktig for at læringsprosessen kan komme videre, selv om innlæringen

ikke alltid fører til dypere forståelse. Tredje nivå i modellen, kunnskapsutvikling, er nødvendig når handlingsteorier ikke kan følges mekanisk og evnen til å reflektere over egen kunnskap blir viktig. Kunnskapsutvikling er en prosess hvor vi bearbeider det som er innlært slik at dette blir koblet til de handlingsteorier vi allerede har, eller at helt nye handlingsteorier etableres. Det fjerde nivået i prosessen som er kunnskapsanvendelse handler om å ta i bruk det vi har lært. For å oppnå organisatorisk læring som er det femte nivå må anvendelsen av kunnskap gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Dette forutsetter at kunnskapen deles gjennom praktisk samarbeid, og eventuelt nedfelles i rutinebeskrivelser.

Irgens hevder videre at barrierer, eller filter, må passeres dersom vi skal kunne komme fra et nivå til det neste i læringsprosessen. Barrierene kan være kontekstuelle, det vil si at de er knyttet til forholdene i lærings situasjonen. De kan også være individuelle; knyttet til det individuelle. Disse to typene barrierer må ses i sammenheng. Forsvar er den mest utbredte psykiske mekanisme som medvirker til at læring uteblir eller blir annerledes enn tilsiktet. Individuelle barrierer har med forhold ved vår personlige historie å gjøre, for eksempel våre eksisterende handlingsteorier. Individets evne til å argumentere og få gjennomslag for sine ideer har også med de individuelle faktorer å gjøre. Kontekstuelle barrierer kan ha med mulighetene som finnes for å teste ut våre handlingsteorier mot andre å gjøre. Arbeidsmiljø, maktforhold og ledelse er nevnt som eksempler her. Å utsette seg for lærings situasjoner er en viktig forutsetning for å kunne lære. Dersom individuelle eller kontekstuelle barrierer hindrer dette, vil læringsprosessen stoppe opp. Viktigheten av å utsette seg for lærings situasjoner illustrerer Irgens slik:

”Den profesjonelle utøver er en kunnskapsarbeider som utfører sitt arbeid på grunnlag av egne kunnskaper og kan ikke til enhver tid basere seg på standardiserte løsningsmetoder eller bli fortalt av andre hva han skal gjøre. Det innebærer at den profesjonelle må oppsøke lærings situasjoner, enten det er i form av kurs, videreutdanning, faglitteratur eller praksissituasjoner som stiller ham overfor nye utfordringer” (2007:52)

Ødegård (2002) beskriver at læring skjer i en bestemt struktur og består av to typer prosesser som er integrert i hverandre. Begge prosessene; samspillprosess og indre psykiske tilegnelses- og bearbeidingsprosess, må være aktive for at læring skal kunne skje. Samspillprosesser foregår mellom den lærende og omgivelsene, mens de indre tilegnelses- og bearbeidingsprosesser er av psykologisk karakter. Her vil resultatene av tidligere læring ha sin

effekt. De sistnevnte prosessene har en kognitiv side (fornuft, erkjennelse, ferdigheter) og en psykodynamisk side (følelser, holdninger). I følge Ødegård lagres læringsresultatene i sentralnervesystemet som skjema eller psykiske mønstre. Hun tar opp begrepet dialogisk klasserom og sier at bruken av det bygger på et kunnskapssyn som tilsier at kunnskap er noe et hvert menneske selv må konstruere. Dette gjøres sammen med andre og under ledelse av noen som vet mer om innholdet og som kan organisere resultatet av samhandlingen. Hvordan kommunikasjonen organiseres er avgjørende for læring. Lærere kan åpne eller stenge læring bl.a ved sin spørsmålsstilling og måten å organisere kommunikasjonen på. Klimaet i klasserommet må preges av åpenhet og gjensidig respekt, og læreren må stille ekte spørsmål, ikke kontrollspørsmål. En må bygge på elevens innlegg når diskusjonen føres videre. Ødegård sier det er helt avgjørende at elevene får lært seg tilstrekkelig faktakunnskap og framgangsmåter for å kunne løse problemer eller frambringe noe nytt.

2.2.4 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring

Begrepene enkeltkrets- og dobbeltkretslæring beskriver to ulike tilnærminger til det å lære. I følge Irgens (2007) kan enkeltkretslæring beskrives som en justering av det vi kan fra før. Det finnes tilfeller hvor enkeltkretslæring gir tilfredsstillende resultater, f.eks. ved en hendelse som det er lite sannsynlig dukker opp igjen. Men det er et problem at vi bedriver enkeltkretslæring der det ikke fører til forbedringer av situasjonene. Forfatteren beskriver dobbeltkretslæring som det å undersøke forutsetningene for en hendelse og gjøre noe med dem. Det betyr at man må analysere situasjonene for å finne ut hvordan man kan løse problemene bedre neste gang. Dette betyr kanskje at man må stille vanskelige og grunnleggende spørsmål som i seg selv kan oppfattes som truende. Skjematisk kan de to modellene fremstilles slik:

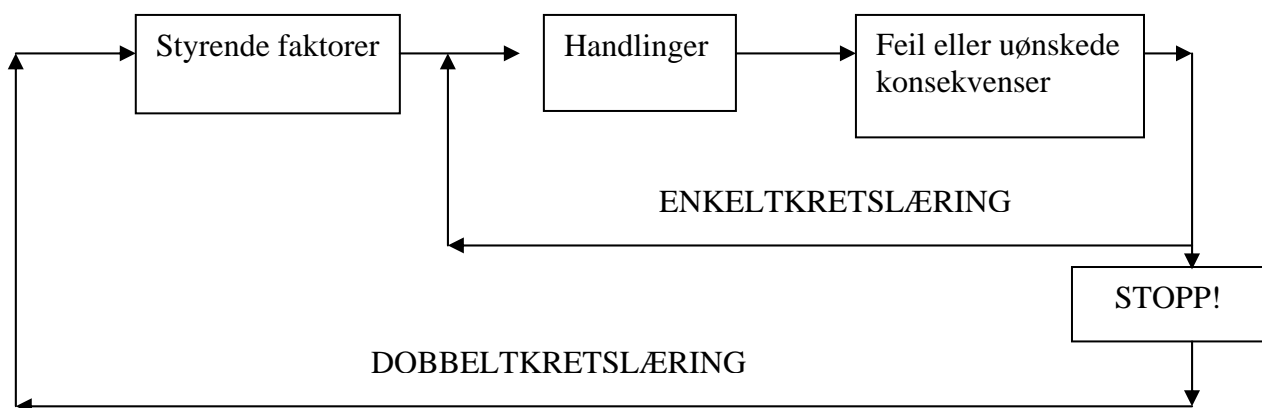


Fig. 7: Enkelt- og dobbeltkretslæring

Kilde: Irgens 2007:123

Som figuren viser må vi passere et stoppskilt før vi oppnår dobbeltkretslæring. Hvis våre forsvarsrutiner hindrer oss i å gå videre i prosessen, lander vi på enkeltkretslæring.

2.2.5 Oppsummering

Det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet, samt læringsprosessen som Irgens skisserer, sier noe om det individuelle og det kollektive nivå i læring, og forholdet mellom nivåene. Han tar i denne sammenhengen også opp barrierer som kan hindre læring. Dette har betydning for faktorer som påvirker læring, noe vi vil benytte i analysen i forhold til forskningsspørsmål 2 og 3. Vi knytter også Ødegårds fokus på faktakunnskap til diskusjonen om individuelt og kollektivt nivå i læringsprosessen. Enkeltkrets- og dobbeltkretslæringens betydning for kunnskapsutvikling ta opp i forhold til forskningsspørsmål 2.

Ødegård fokuserer på at organisering av kommunikasjonen og spørsmålsstilling er viktig. Dette er innspill vi vil bruke i forhold til veilederrollen i forskningsspørsmål 3.

2.3 Refleksjon

2.3.1 Forståelse av begrepet refleksjon

Vi tar utgangspunkt i Buberg og Hessevaagbakkes (2004) forståelse av begrepet refleksjon: Refleksjon kan føre til utvikling av ny kunnskap gjennom å lære av en situasjon. Dette kan skje gjennom å stille spørsmål og gi seg i kast med problemer ingen har forhåndssvar på. Refleksjon innebærer en prosess som fører til ny forståelse og innsikt gjennom å se tilbake på konkrete observasjoner, situasjoner, opplevelser eller samtaler i lys av tanker vi gjør oss i ettertid. De sier også at det å kunne skrive godt faglig sett har betydning for å lære seg å tenke faglig.

Bjørk og Bjerknes sier følgende om refleksjon: "Refleksjon kan foregå når du tenker, skriver eller snakker med andre" (2003:139). De hevder også at situasjoner som allerede er bearbeidet fra før kan det oppleves meningsløst å ta opp på nytt.

Askland har en betraktning om formålet med refleksjon: "Refleksjonens viktigste funksjon er å skape mening i forholdet mellom individet og sammenhengen man befinner seg i.

Refleksjonen skal gi grunnlag for å utvikle selvstendighet, og refleksjonen genererer kunnskap" (2006:79). Refleksjon skal være med å sikre trygge yrkesutøvere som har mot til å være seg selv, og som ser konsekvensen av sine profesjonelle handlinger i et utvidet

perspektiv. Askland hevder videre at det er umulig å reflektere i enerom hvis refleksjonen skal fremme en profesjonell utvikling. Å lære seg refleksjon og å bli tvunget til refleksjon kan være ganske ubehagelig. Dette fordi at ved å reflektere blir man konfrontert med seg selv med andre til stede. Man utfordres på egne verdier og holdninger så vel som sine kunnskaper. Å reflektere er en personlig prosess, og studentene blir sårbare på en helt annen måte enn når man f.eks. gjemmer seg på bakerste benk i et auditorium. Men på den annen side så oppleves ofte refleksjon som både spennende og lærerikt av studentene. Det skal være åpenhet og rom for studentenes tanker, undringer og spørsmål. I dette rommet må læreren stille seg åpen og undrende sammen med studentene og gi slipp på sin faglige autoritet; i et slikt rom kan nytenkning skje. Men en lærer må også være villig til å stille til rådighet sine egne kunnskaper og erfaringer.

2.3.2 Forholdet mellom veiledning og refleksjon

Bjørk og Bjerknes sier dette om begrepet veiledning:

”Ordet veiledning kan vise til en velvillig mester som går litt foran svennen og viser veien gjennom ulendt terreng. (.....) Siktemålet med veiledningen er at du som student får støtte til å bearbeide opplevelser og erfaringer på en slik måte at disse kan bli bevisste og integrert i ditt eget erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Veilederen skal legge tilrette for din refleksjon. Gjennom samarbeid og samtaler før, under og etter samhandling og praktiske handlinger kan veilederen bidra til at både teori og praksis blir en del av ditt handlingsgrunnlag i praksis” (2003:111-112)

Forfatterne ser på refleksjon som en del av veiledningen, og beskriver den som en prosess og ikke som et mål i seg selv. Refleksjon er et hjelpemiddel til å få mer ut av praksis – og av teori. De sier videre at veiledning har mange likhetspunkter med blant annet undervisning og rådgivning. Det er ikke helt klare skillelinjer mellom områdene.

Undervisning er formidling av kunnskap i planlagte læringssituasjoner, og nøkkelen til problemløsning ligger hos læreren. Underviserrolle er fortellende og kontrollerende. Den som står for undervisningen blir gjerne hovedpersonen og studenten blir mindre aktiv. Tidlig i utdanningen kan studentene trenge mye undervisning og demonstrasjon i tillegg til den veiledning han/hun får. Senere i utdanningen er det mindre behov for undervisning.

Rådgivning er å gi råd i konkrete situasjoner, og i starten på en praksisperiode kan behovet for rådgivning være stort.

2.3.3 Den reflekterte praktiker

Schön (2001) skrev allerede i 1983 at profesjonelle blir satt til å løse problemer de ikke er utdannet til. I tiden forut denne uttalelsen hadde det skjedd en tillitskrise til mange ulike yrkesprofesjoner i det amerikanske samfunnet. Profesjonsutdanningene oppstod for å kunne imøtekomme samfunnets etterspørsel på fagutdannet personell, og langt de fleste offentlige oppgaver utføres av ulike yrkesprofesjoner; f. eks. leger, ingeniører, lærere og arkitekter. Men så opplevde man at disse fagpersonene ikke alltid løste utfordringene til menneskenes beste. Yrkesprofesjonenes utdanninger og arbeidsutførelse var basert på et instrumentelt og teknisk kunnskapssyn. Dette synet innebærer at kunnskapsbasen for en yrkesprofesjon er spesialisert, tydelig avgrenset, vitenskapelig og standardisert. Den tenkningen kommer til kort når oppgavene som skal løses er sammensatte, komplekse og uforutsigbare. I tillegg påvirkes oppgavene av sosiale prosesser. Profesjonelle yrkesutøvere kommer ofte til å stå i en konflikt som handler om verdier, formål og interesser. Et eksempel er sosialarbeideren som fra et yrkesetisk synspunkt skal ta hensyn til enkeltpersonene i den enkelte sak, mens det samtidig er et byråkratisk press om å øke effektiviteten ved å få sakene avsluttet.

Den tekniske rasjonaliteten er en arv fra positivismen som igjen er et resultat av naturvitenskapens inntog hevder Schön. Irgens (2007) hevder at det norske skoleverket også er preget av den tekniske rasjonalitet. Det betyr i så fall at vi utdanner sykepleiere og andre profesjoner som blir gode på problemløsning ved hjelp av standardiserte prosedyrer, og mindre gode på å håndtere uforutsette hendelser.

Schön (2001) beskriver praksissituasjonene som av natur ustabile. Profesjonenes kunnskap passer ikke lenger til praksissituasjonene. Ofte står man overfor komplekse og uklart definerte situasjoner. Problemformuleringen er en prosess hvor vi setter navn på de ting vi vil ofre oppmerksomhet, og definerer den kontekst vi skal løse problemet i. Den teknisk rasjonelle problemløsningen av slike komplekse situasjoner kan oppleves besværlig fordi fenomener som står sentralt i praksisen utelukkes; den praktiserende står i et dilemma.

Med dette som rådende kunnskapssyn i utdanning og yrkesliv, lanserer Schön sine begreper *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-over-handling*. Han har innsett begrensningene for det tekniske kunnskapssynet hvor problemløsning står sentralt, hvilket fører til at man overser problemformuleringen. *Refleksjon-i-handling* beskriver han som å reflektere over sin praksis mens man er i ferd med å utføre den. En handling i praksis kan strekke seg over minutter,

timer, dager eller uker, hvilket betyr at tiden man har til å reflektere også kan variere i samme grad. Refleksjon-*i*-handling kan også beskrives som reflekterende dialog med situasjonen, hvor man er åpen for situasjonenes svar igjen. Det kreves også at man har andre å kommunisere sine refleksjoner til hevder Schön. Refleksjon-*over*-handling er den refleksjon vi gjør etter en avsluttet praksissituasjon.

2.3.4 Samtalen som redskap for refleksjon

Von Krogh et al (2005) beskriver fem hjelpere for prosessen med å dele og skape kunnskap. En av disse hjelperne benevnes *å lede samtaler*. Forfatterne hevder at det fødes sosial kunnskap gjennom gode samtaler. Samtalene kan både omfatte personlige synspunkt og presentasjon av ideer, og hver deltaker kan utforske nye ideer og reflektere over andres meninger. De sier også at slik aktivitet gjør individuell kunnskap tilgjengelig for andre, og at dette er første og viktigste steg i kunnskapsutviklingsprosessen: å dele taus kunnskap i et mikrosamfunn. Forfatterne peker videre på at taus kunnskap hos den enkelte må deles i en atmosfære preget av tillit. Det å delta i åpne samtaler hvor deltakerne stoler på hverandre, genererer nye begreper. I reflekterende samtaler er det gruppens beste som driver den enkeltes engasjement, ikke den personlige agenda eller interesse. Slike samtaler fører til en ny felles forståelse for alle som deltar. Gode samtaler forutsetter regler for gjennomføring - at de foregår i riktig tempo og med riktig etikette – hvis dette skal kunne oppnås. Forfatterne peker på fire prinsipper for samtaler som støtter kunnskapsutvikling:

- *Å aktivt oppmuntre til at alle deltar* innebærer at den som leder innledningsvis må etablere det forfatterne kaller inngangspoeng. Det kan settes opp minst to inngangspoeng; klargjøring av hensikten med kunnskapsutviklingen og forvissing om at inngangsritualene er rettferdige og forståelige.
- *Å utvikle etikette for en samtale* bidrar til at samtalen blir en positiv opplevelse. Med etikette mener forfatterne her en høflig omgangstone. Hvordan ting blir sagt er like viktig som hva som blir sagt. De nevner følgende regler for etikette:
 - unngå unødvendig tvetydighet
 - unngå trusler
 - unngå å utøve autoritet
 - unngå å avslutte samtalen for tidlig
 - være kort
 - vær grundig
 - hjelp de andre deltakerne til å være dristig

- ikke si noe du vet er usant

Reglene må fange den gjensidige omsorg og respekt som trengs for å utvikle kunnskap

- *Å redigere samtaler på en passende måte* kan være at deltakerne både er enige om begreper og forståelsen av disse. Forståelse bygger ikke nødvendigvis på enighet, men gir grunnlag for et konstruktivt argument. Utfordringen for lederen er å gripe inn til rett tid, eller *gjøre innsnitt* som forfatterne kaller det. For mye redigering tidlig i prosessen vil drepe samtalen, i andre faser kan den holde hjulene i gang.
- *Å oppmuntre til nyskapende språk* er spesielt viktig i kunnskapsutviklende samtaler. Språk er et medium for menneskers uttrykte observasjoner om verden, og disse er nødvendige for å skape ny kunnskap. Derfor skal det tillates å leke med ord og si dumme ting. Lek med språket kan utvikle nye betydninger og begreper, og sette deltakerne i stand til å formulere sine tanker og ideer.

Ødegård (2002) sier at dialogen, gjennom spørsmål, svar og refleksjon, har til hensikt å gjøre kunnskap og innsikt som ikke er reflektert, tilgjengelig. Hun bruker begrepene *det autorative ordet* og *det indre overbevisende ordet*. Det autorative ordet kommer fra en ytre autoritet (tradisjon, autorisert sannhet, offisiell autoritet eller person med godkjent autoritet) og mottakeren godkjenner det og gir sin tilslutning uten at det skjer en refleksjon over det. I dialog kan det indre overbevisende ordet skapes gjennom at det som kommer utenfra møter mottakerens tanker og erfaringer og blir dels dennes og dels avsenderes. For å tilrettelegge for en dialog hvor den indre overbevisende ordet kan skapes må en forlate fasitkulturen og fremme undringskulturen.

2.3.5 Spørsmål til hjelp i refleksjon

Buberg og Hessevaagbakke hevder videre at det å skriftlig reflektere er en god forberedelse til refleksjon i gruppene. Når man skriftlig reflekterer kan følgende spørsmål være til hjelp (2004:101):

- Hva skjedde i situasjonen?
- Hvordan opplevde jeg situasjonen?
- Hva gjorde jeg?
- Hvordan vurderte jeg situasjonen?
- Hvordan velger jeg å forstå det som skjedde?
- Hvilke kunnskaper anvendte jeg?

- Hva er det sykepleiefaglige i denne situasjonen?
- Hva trenger jeg å søke kunnskap om?
- Hvordan kan jeg anvende det jeg har lært videre?
- Hvilke tanker har jeg ellers om denne situasjonen?

2.3.6 Oppsummering

Vår forståelse av begrepet refleksjon kan sammenfattes slik at refleksjon dreier seg om utvikling av ny kunnskap gjennom å lære av en situasjon. Det har noe med menneskets individuelle tenkning rundt en erfaring å gjøre, og med å nedfelle sine tanker skriftlig. Det har også noe med en kollektiv utveksling av tanker og ideer sammen med andre, og det å høre andres synspunkter og få situasjoner belyst i andre perspektiver enn sitt eget. Kollektiv refleksjon innebærer en utfordring på egne holdninger, verdier og kunnskaper. Vi mener at veilederrollen er viktig i denne sammenhengen, og ser derfor dette teoretiske utgangspunktet som viktig først og fremst i relasjon til forskningsspørsmål 3.

Forholdet mellom veiledning og refleksjon er viktig når vi skal analysere våre observasjoner fra refleksjonstimene. Dette gjelder observasjoner rundt det som foregikk av ikke-refleksjonsaktiviteter, og teoretisk utgangspunkt blir derfor mest relevant i forhold til forskningsspørsmål 1.

Asklands påstand om at det er nødvendig, men ubehagelig å reflektere i gruppe vil vi diskutere i forhold til observasjonene våre og studentenes utsagn om sine opplevelser i denne sammenhengen. Samtidig argumenterer han for viktigheten av å reflektere sammen med andre. Dette er relevant i forskningsspørsmål 2. Schøns betraktninger om at det teknisk-rasjonelle perspektiv ikke hjelper oss til å løse problemer i ustabile, komplekse praksissituasjoner. Han skiller mellom refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Det er det sistnevnte begrepet vi tar med oss videre i analysen mot forskningsspørsmål 2, siden vi oppfatter det slik at det som skjer i refleksjonstimen er mest refleksjon over noe som har skjedd tidligere.

Samtale og dialog som redskap for refleksjon vil vi bruke i forhold til både forskningsspørsmål 1 og 3. Dette fordi vi mener veilederrollen er sentral i styringen, eller mangelen på styring, av refleksjonstimene. Spørsmål som kan brukes som hjelp i refleksjon er relevante å bruke i analysen både i forhold til forskningsspørsmål 1 og 3.

3.0 Metodedel

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for de valg vi har gjort når det gjelder metodisk tilnærming i undersøkelsen vår. Metodeteori presenteres i tilknytning til dette. Innledningsvis i kapitlet vil vi beskrive vårt empiriske felt samt ta opp temaet forskningsetikk.

3.1 Beskrivelse av det empiriske feltet

Vår undersøkelse skulle finne sted blant 2. års sykepleierstudenter som gjennomførte sine praksisstudier i sykehus. Imidlertid, med de begrunnelser vi har gitt for valg av problemstilling (se s. 20) valgte vi å konsentrere vår undersøkelse til de ukentlige refleksjonstimene som studentene deltok på i sin 12 uker lange praksisperiode.

Med en slik innfallsvinkel ble vårt empiriske felt basisgruppene i den kontekst som refleksjonstimene dannet. Basisgruppene møttes med sin praksisveileder og lærer for å reflektere over studentenes praksiserfaringer. I Praksisdokumentet (2006) er det nedfelt at hver student skal ha med seg en selvopplevd situasjon fra praksis som legges fram for de andre i gruppen. Gruppen bestemte så hvilke(n) situasjon(er) som skulle tas opp i timen. De hadde fast møtetid 2 timer hver torsdag, med unntak av uke 6 og 12 i praksisperioden hvor det ble gjennomført individuell midt- og sluttvurdering av studentene.

3.2 Forskningsetikk

Vi har gjennom hele planleggings- og gjennomføringsperioden i denne masteravhandlingen diskutert hvordan vi skulle sikre deltakerne anonymitet. Med denne avhandlingen ønsker vi å formidle ny kunnskap både til helseforetaket og høgskolen. Å unnta den fra offentlighet er derfor ikke aktuelt, avhandlingen må være tilgjengelig for alle som ønsker å lese den.

"Vitenskapelig kunnskap er en verdi i seg selv. Mange resultater av forskning kan også være nyttige for å forbedre forhold i samfunnet" (Forskningsetiske retningslinjer 2006:8).

Vi har også hele tiden vært bevisst på at enkeltpersoner ikke skal kunne identifiseres i avhandlingen. I følge Forskningsetiske retningslinjer er det påkrevd med aktsomhet når personer aktivt bistår med å fremskaffe informasjon ved at de lar seg observere eller intervjuet. Ettersom vårt empiriske felt er relativt lite, består utfordringen i å ikke gjengi opplysninger

som kan knyttes til enkeltindivider. Vi omtaler derfor i fortsettelsen studenten som *han* og benytter begrepet *veileder* som en fellesbetegnelse for praksisveileder og lærer. Vi skiller kun på disse når det er av betydning for sammenhengen i avhandlingen, og det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner i det vi skriver.

Resultater skal gjengis fullstendig og i riktig sammenheng i den grad dette er mulig. Sitater som er tatt ut av sin sammenheng kan få en helt annen mening. Fullstendig gjengivelse av resultater er et ideal vi bør strebe etter, men som aldri fullt ut er mulig (Jacobsen 2000). Hva hvis vi fremskaffer data som vil sette våre respondenter eller gruppen de representerer i et dårlig lys hvis vi benytter dataene i avhandlingen? Vi så at dette kunne by på utfordringer, og vi diskuterte også dette underveis i arbeidet. Det er nedfelt i Forskningsetiske retningslinjer at mulige skader for de involverte er vanskelig å måle og definere i kultur- og samfunnsvitenskapelig forskning, og at det er forskernes ansvar å forhindre at de det forskes på utsettes for alvorlige belastninger.

Både i feltobservasjoner og i intervju har alle deltakerne via skriftlig informert samtykke sagt ja til deltakelse (vedlegg 5). Informert samtykke innebærer blant annet at deltakerne er informert om hovedtrekk i prosjektet og undersøkelsens overordnede mål. Mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet skal være bekjentgjort. De må også være orientert om at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Kvale 2001).

Ettersom studentene reflekterer over selvopplevde erfaringer i gruppene, kan det skje at vi som forskere får kjennskap til forhold vedrørende pasienter. Dette handler ikke om personopplysninger, men problemstillinger som blir reist i forbindelse med utøvelsen av sykepleien for pasientene i avdelingen. Som ansatte i HNT og HINT har vi skrevet under på taushetsløfte. Dette løftet gjelder selvfølgelig også når vi gjennomfører undersøkelsen vår. Det innebærer at det vi måtte få kjennskap til vedrørende pasienter ikke skal bringes videre. Vi vil derfor presisere at vi ikke vil benytte opplysninger om pasienter i denne avhandlingen.

3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted

I følge De forskningsetiske Retningslinjer (2006) preges forskning i kultur- og samfunnsfag av forskerens samfunns- og menneskesyn. Dette kan virke berikende, men en redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg underveis i prosessen er påkrevd. Det er en

utfordring for oss å beskrive hvilket vitenskapsteoretisk ståsted vi har. Vi er påvirket av flere ulike perspektiver gjennom vår utdanning og vår erfaring som sykepleiere. Alder og livserfaring gjør at vi ser nok annerledes på livet og samfunnet i dag enn vi gjorde for 20 år siden.

Vi velger å ta utgangspunkt i begrepene *ontologi*, *epistemologi* og *metode* for å gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Ness (2003) sier at våre ontologiske og epistemologiske posisjoner har betydning for valg av forskningsmetode. Før vi går nærmere inn på våre valg og begrunnelsen for disse, vil vi ta utgangspunkt i en oversikt over de grunnleggende antakelser ved forskjellige forskningsparadigmer.

Paradigme	Positivism	Postpositivism	Kritisk teori	Konstruktivism
Ontologi	naiv realisme "virkelig" virkelighet som kan forklares	Kritisk realisme "virkelig" virkelighet som kan forklares ved statistisk sannsynlighet	historisk realisme "forestilt" virkelighet, skapt av sosiale, politiske, kulturelle, økonomiske, etniske og kjønnsmessige verdier utkrystallisert over tid	Relativisme – individuelle konstruksjoner av virkeligheten
Epistemologi	dualisme/objektivism virkelige funn	modifisert dualisme/objektivitet: kritisk tradisjon, flere funn sannsynlig sanne	transaksjonelle /subjektivitet: verdibaserte funn	transaksjonelle/ subjektivitet: skapte funn
Metodologi	eksperimentell manipulere variabler verifikasjon av hypoteser hovedsakelig kvantitative metoder	modifisert eksperimentell manipulere variabler kritisk "multiplism" falsifikasjon av hypoteser kan konkludere kvalitative metoder	dialog/ dialektisk	hermeneutisk/ dialektisk

Tabell 3: Grunnleggende antakelser ved forskjellige forskningsparadigmer

Kilde: Ness 2003:32

Tabellen viser sammenhengen mellom de tre begrepene ontologi, epistemologi og metodologi i de ulike paradigmer eller vitenskapsteoretiske perspektiv. Ytterkantene er positivismen som forfekter kvantitativ metodisk tilnærming, og konstruktivismen som ifølge denne oversikten gir en hermeneutisk tilnærming.

Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Jacobsen 2000). Filosofer har diskutert dette temaet i flere hundre år, og forfatteren hevder at det synes umulig å finne ett svar som alle kan enes om. Posivismen er en av flere vitenskapsteoretiske retninger, og bygger på at det finnes generelle lover. Denne retningen har sitt utspring i naturvitenskapene, f.eks. fysikken og medisinen. Overfører man denne tankegangen til sosiale systemer, vil man som positivist forsøke å avdekke lovmessigheter. Denne tankegangen er utfordret av mange som hevder at naturvitenskapenes idè ikke kan overføres til sosiale systemer, men at vi der bare kan forstå det unike.

Vårt utgangspunkt vil få betydning for hva vi leter etter når vi skal gjennomføre vår undersøkelse. Vi har med oss det naturvitenskapelige perspektivet gjennom den påvirkning medisinen og medisinsk forskningstradisjon har hatt på sykepleiefaget. Som et eksempel kan nevnes læreboka *Haandbok i Sykepleien* som ble utgitt i 1921. Boka var den første lærebok i sykepleiefaget som fikk betydning for flere sykepleierskoler i Norge. Av bokas 350 sider er 323 skrevet av leger. I tillegg underviste legene både om sykdomslære og sykepleie ved forskjellige sykdommer. Sykepleien dreide seg derfor i stor grad om hvordan utføre legens forordninger og hva som skulle observeres (Mathisen 1993). De fleste som underviser ved sykepleierutdanningene i dag er sykepleiere med tilleggsutdanninger. Legenes rolle som undervisere er kraftig redusert, og andre faggrupper er kommet inn. "Sykepleieren forholder seg til pleie og kontinuerlig omsorg for den syke ut fra hvordan det erfarer å være syk, og ut fra kunnskap om de enkelte sykdommers årsak, diagnostikk og prognose" (Rammeplan 2005:4). Dette forstår vi slik at pasienter som har samme diagnose ikke nødvendigvis skal ha nøyaktig lik pleie. Nedfelte sykepleieprosedyrer må vurderes og tilpasses den enkeltes behov. Dette må skje i samhandlingen mellom sykepleier og pasient. Fokuset på enkeltindividets behov og opplevelser i en organisasjonsmessig og samfunnsmessig kontekst bringer oss inn i det hermeneutiske forståelsesperspektivet.

Jacobsen (2000) hevder at det er meningsløst å snakke om en sosial virkelighet som er lik for alle når man skal studere hvordan mennesker tenker og handler. Det finnes bare ulike

forståelser av virkeligheten. Det hermeneutiske perspektivet innebærer også at forskerne må sette seg inn i hvordan menneskene fortolker spesielle sosiale fenomener, og alt må forstås i sin kontekst. Denne retningen snudde opp ned på mange av positivistenes antakelser. Fokuset ble flyttet fra det objektive til det subjektive. Om man innehar et positivistisk eller et konstruktivistisk ståsted vil få betydning for spørsmålet; hvordan og i hvor stor grad kan vi tilegne oss kunnskap om virkeligheten? Dette spørsmålet berører begrepet epistemologi som kan oversettes med læren om kunnskap. Hvordan skaffer vi oss kunnskap om pasienten slik at vi kan utføre individuelt tilpasset sykepleie? Med forankring i naturvitenskapen måler vi blodtrykk og puls og gir pasienten de medisinerne legen har forordnet. I tillegg må vi snakke med pasienten for å få kjennskap til om han er kvalm, hvor han har smerter eller hvorfor han gråter. Det vi tolker ut i fra pasientens ansiktsuttrykk kan gi oss nyttige opplysninger om hvordan vi skal handle. Med bakgrunn i dette ser vi at vi som sykepleiere er påvirket både av positivismen og konstruktivismen.

Gotvassli (1999) sier at i et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir læring og kunnskapsutvikling sett på som sosiale konstruksjoner. Han sier at våre psykologiske forståelsesformer og begreper er et produkt av sosiale prosesser som finner sted i en bestemt kontekst. Dette forstår vi slik at konstruksjoner skapt gjennom samhandling med andre er i fokus. Når vi i denne avhandlingen fokuserer på studentenes læring og kunnskapsutvikling er vårt ståsted preget av sosialkonstruktivismen. Imidlertid kan vi ikke se bort fra de verdier som kritisk teori mener ligger til grunn for virkelighetsoppfatningen. Dette kan være sosiale, politiske, kulturelle, økonomiske, etniske og kjønnsmessige verdier som har utkrystallisert seg over tid (se tabell 3 s. 42). På denne bakgrunn vil vi plassere oss selv i sosialkonstruktivismen med en påvirkning av kritisk teori.

Det tredje begrepet vi vil ta stilling til er metode. Metode handler om hvordan vi skal generere data om virkeligheten for å få svar på våre spørsmål. Valg av metode vil vi ta for oss i neste delkapittel.

3.4 Metodisk tilnærming og valg

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (se s. 20) begynte vi å se på hvordan innsamling av data kunne foregå. I en tidlig fase i planleggingen vurderte vi å gjennomføre intervjuer med studentene og veilederne mot slutten av praksisperioden. Vi antok at de da ville ha en

oppfatning av hvordan refleksjonstimene fungerte, og om dette tiltaket i praksisstudiene hadde noen nytteverdi. Litt lenger ut i planleggingsfasen fant vi ut at det var nødvendig for oss å delta i refleksjonstimene for å kunne belyse forskningsspørsmål 1. For oss var det et viktig poeng å observere det som faktisk skjedde i gruppene, og ikke det som aktørene sier skjedde. Vi undret oss også på hvordan våre roller i disse timene ville bli. Vi kunne få en ren observatørrolle hvor vi bare satt og observerte det som skjedde. Eller vi kunne få roller som deltakende observatører, i og med at vi begge har fagbakgrunn som sykepleiere. Dette var noe vi ikke kunne bestemme på forhånd, det var avhengig av hvordan gruppa tok imot oss og så på oss.

Etter hvert ble det tydelig for oss at for å kunne svare på forskningsspørsmål 2 og 3 måtte vi benytte oss av andre metoder i tillegg til observasjon. Vi ville gjerne vite noe om hva både studentene og veilederne tenkte om de funn vi gjorde og som vi mener er viktige faktorer for studentens læring. Hvilken betydning veilederrollen hadde ville vi også gjerne høre deres meninger om. For å få svar på disse spørsmålene begynte vi å diskutere mulighetene for å gjennomføre intervjuer med de ulike partene. Vi så etter hvert at det var flere metodiske problemstillinger som vi måtte ta stilling til for å komme videre i vårt arbeid.

3.4.1 Induktiv eller deduktiv metode?

Jacobsen (2000) beskriver et skille mellom deduktiv og induktiv metode. Deduktiv metode er en strategi hvor vi går fra teori til empiri. Det vil si at vi med bakgrunn i teori lager hypoteser om hvordan virkeligheten er, og prøver ut dette mot det empiriske feltet. Induktiv metode går motsatt vei; vi samler inn data og analyserer disse for å lage nye teorier.

I og med at vi ville undersøke om innføringen av ukentlige refleksjonstimer i praksis har effekt på studentenes læring, måtte vi etter vårt syn samle inn data før vi kunne lage teori ut av dette. Dette taler for at vi oppfattet vår tilnærming som induktiv. På den annen side hadde prosjektgruppa bestemt at tiltaket skulle iverksettes med bakgrunn i teorier om refleksjonens betydning i læring. Siden teori er med og danner et bakteppe her, kan vi nok kritiseres for å kalle vår metode induktiv. Likevel vil vi argumentere for at vår tilnærming til feltobservasjon var induktiv. Dette fordi vi mener at forskningsspørsmålene som er grunnlaget for vår undersøkelse er åpne, og at for å kunne besvare dem må vi samle inn data først. Vi gikk inn i undersøkelsen med et mer eller mindre åpent sinn, men hadde med oss vår forutforståelse som bl.a. er teorier. Forfatteren sier at ingen forskere kan være helt åpne, alle har sine skylapper.

Uansett må alle data som samles inn analyseres og fortolkes av forskeren. At data må tolkes betyr at blant annet den kulturelle bakgrunn, de interesser og sosiale relasjoner forskeren har kan ha betydning for bearbeiding og tolking av dataene. Vi har med oss våre egne erfaringer fra utdanning og yrkesliv. Det snakkes i dag oftere om mer eller mindre åpne tilnærminger i stedet for induktive og deduktive. Åpenheten er større jo mindre begrensninger forskeren legger på de data som skal samles inn.

Når det gjelder andre del av undersøkelsen vår som skjedde i form av intervju, mener vi at tilnærmingen var noe mindre åpen. Dette fordi at vi på bakgrunn av feltobservasjonene gjorde noen funn som vi prøvde å få belyst ytterligere i intervju med studentene ved hjelp av spørsmål i en intervjuguide. Dette benevnes av Jacobsen som pre-strukturerte intervju, og hjalp oss til å holde noen tema i fokus (se s.67). Det utelukker likevel ikke en stor grad av åpenhet i intervjusituasjonen, da vi i utgangspunktet ville la respondentene fortelle det de selv var opptatt av.

3.4.2 Individualisme eller holisme?

Et annet metodisk problem er hvordan sosiale fenomener skal forstås. Når enkeltmennesket er analyseenheten, benevnes dette som en individualistisk tilnærming. Det motsatte er en holistisk tilnærming hvor fenomener forstås som et komplekst samspill mellom enkeltindivider og den sammenhengen de inngår i (Jacobsen 2000). Forfatteren hevder at tradisjonelt har det vært en oppfatning av at kvantitativ metode ikke tar hensyn til sosiale forhold, mens kvalitativ metode gir en rik beskrivelse av omgivelsene rundt individet. Vi var i første del av vår undersøkelse ikke primært interessert i den enkelte student, men i samhandlingen mellom alle aktørene i gruppa. Dette gir en holistisk tilnærming med valg av observasjon som metode.

I andre del av undersøkelsen, hvor vi gjorde intervjuer for å få et bredere grunnlag for å belyse forskningsspørsmål 2 og 3, var vi interessert i enkeltindividenes mening. Dette velger vi å beskrive som en individualistisk tilnærming selv om det var enkeltindividenes rolle i refleksjonstimen vi var interessert i å studere.

3.4.3 Nærhet eller distanse?

Jacobsen (2000) tar opp forskerens effekt på de som blir studert. I et positivistisk perspektiv har kravet til objektivitet og minimalisering av forskerens effekt vært sentralt. I et slikt

perspektiv skal forskeren ha distanse til de som blir studert. Dette fordi resultatet av forskningen ikke skal være avhengig av hvem som forsker. Dette synet er blitt kritisert med bakgrunn i den påstand at det alltid vil finnes en relasjon mellom de studerte og forskeren, og at sistnevnte aldri kan være helt nøytral. Dette bygger på det forståelsesbaserte perspektivet. Som vi tidligere har omtalt vil forskeren alltid ha med seg sin kulturelle bakgrunn, sine oppfatninger og forutforståelser inn i undersøkelsen (se s. 45). Dette omtales som undersøkelseeffekter, og vil alltid være en del av undersøkelsen og resultatet. Dette gjelder ved bruk av så vel kvantitativ som kvalitativ metode. Forfatteren hevder at en kvalitativ metode anser nærhet som et viktig element for å kunne forstå menneskers oppfatning av virkeligheten. Utfordringen for oss blir at vi som forskere ikke får en slik nærhet at vi mister evnen til å kunne analysere våre observasjoner og sette dem i et større perspektiv. Det er viktig å være oppmerksom på den påvirkning vi kan ha både i gjennomføring av undersøkelsen og i analysen av de data vi samler inn.

Det er her naturlig for oss å komme inn på våre roller som ansatte i organisasjonen og som forskere. Vi jobber som tidligere beskrevet henholdsvis i HINT og i HNT (se s. 15). Sykepleierstudentene er knyttet til begge organisasjonene gjennom at de er studenter ved høgskolen, men har sine praksisstudier i helseforetaket. Vi diskuterte på et tidlig tidspunkt om vi kunne benevne vår forskning som aksjonsforskning. Imidlertid er vi ikke direkte deltakere i studentenes praksisstudier. Vi vurderte det slik at vi måtte deltatt i studentenes praksisstudier for å kunne bruke en aksjonsforskningsrettet tilnærming. Vi mener at vi allikevel har en stor grad av nærhet til forskningsfeltet gjennom at vi er utdannet sykepleiere og har jobbet som dette i mange år. Gjennom dette har vi egne erfaringer med veiledning av studenter i praksis. Vi ser at det er en stor utfordring for oss at vi begge har vært med på å utarbeide den nye praksismodellen. Vi føler et veldig sterkt eierforhold til modellen, og ser faren for at vi kun ser det vi ønsker å se.

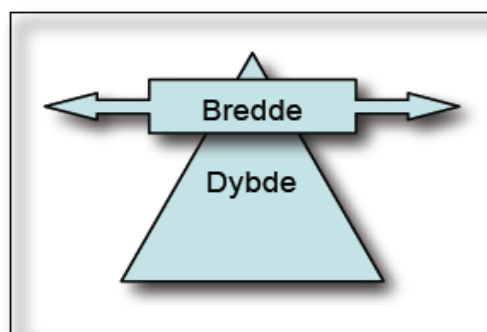
Wadel hevder at ”vår observasjonsevne kan bli sterkt begrenset ved for sterk deltakelse” (1991:49) Han sier videre at å forske i egen organisasjon kan by på utfordringer, og det er lett å ta kulturelle og sosiale forhold for gitt. Men det gir også muligheter til mange flere felles erfaringer mellom personer innen samme enn i ulike kulturer. Dette forstår vi slik at det er både fordeler og ulemper ved å forske i egen organisasjon; vi kan være så involvert at vi ikke greier å trekke oss tilbake og observere. På den annen side kan en forsker som ikke kjenner

organisasjon eller fagfelt fra før lett bli fremmed i miljøet, og ha liten forståelse for både hvilke data og hvilken informasjon som er nyttig og hvordan dette kan fortolkes.

3.4.4 Intensivt eller ekstensivt undersøkelsesdesign?

Et intensivt undersøkelsesdesign går i dybden, og et ekstensivt design er bredere. Dybde sier noe om hvordan vi nærmer oss fenomenet, mens bredde sier noe om antall undersøkelsesenheter (Jacobsen 2000). I vår masteravhandling måtte vi prøve å finne et design som kunne gi oss den informasjon vi var ute etter for å få svar på forskningsspørsmålene våre. Vi valgte å gå bredt ut i starten, for deretter å smalne inn etter hvert. Vi planla å delta en gang i fire ulike basisgrupper mot slutten av praksisperioden deres for å observere hva som skjedde i refleksjonstimene. Vi skulle delta i uke 8 og uke 10 i den 12 uker lange praksisperioden. Vi regnet da med at alle deltakerne var godt kjent med hverandre og vant til å reflektere sammen. Vi mente at det ville være mulig for oss å observere samhandlingen i gruppene, og at studentene var så trygge på hverandre at de ikke lot seg påvirke for mye av vårt nærvær. Dersom vi skulle gått dypere i første del av vår undersøkelse ville det vært en mulighet å følge en basisgruppe over flere uker. Vi ville da antakelig fått mer informasjon om gruppeprosessen for denne spesielle gruppa, og hvordan studentenes evne til å reflektere endret seg over tid. Imidlertid ville muligheten for å se etter fellestrekk i samhandlingen i flere grupper falle bort, og resultatet ville bli spesielt for den ene gruppa. Vårt valg om å observere flere grupper ville gi oss mer relevant informasjon vedrørende forskningsspørsmål 1 enn å gå i dybden i ei gruppe.

For å få data relatert til forskningsspørsmål 2 og 3, måtte vi imidlertid vurdere å tenke mer dybde. Etter at vi hadde analysert data fra observasjon i gruppene, så vi mønstre som kunne gjøre oss i stand til å identifisere faktorer som påvirket læring. For å kunne få en forståelse av hvordan studentene opplevde dette, fant vi det nødvendig å intervju noen av dem. For oss var det viktig å få kjennskap til hva de så på som viktige faktorer for læring. Andre del av undersøkelsen vår som var intervju med studenter ville altså gå mer i dybden enn observasjonene i refleksjonstimene, og kan derfor ses på som mer intensiv. Vi mente at det å kombinere et intensivt design med et noe mer ekstensivt var fornuftig for oss i vår søken etter svar på forskningsspørsmålene våre. Jacobsen omtaler dette som design-triangulering. Dersom en gjør en intensiv studie etter en ekstensiv, vil den intensive studien fungere som relevanssjekk: er de resultatene vi har kommet fram til relevante for de personene det angår? Dette kan visualiseres slik:



Figur 8: Intensivt og ekstensivt undersøkelsesdesign

Kilde: Ness. PP-presentasjon MKL 06/08 mottatt 08.03.07

Figuren viser sammenhengen mellom ekstensive og intensive undersøkelsesdesign, og at disse kan kombineres.

3.4.5 Beskrivende eller forklarende design?

Forklaring krever noe mer enn beskrivelse, men beskrivelse er nødvendig før vi kan forklare (Jakobsen 2000). Kvale (2001) sier at forskeren kan sees på som enten en gruvearbeider eller som en reisende. Gruvearbeideren graver frem data mens den reisende er en forteller. Dette forstår vi slik at reisemetaforen har en parallell til det beskrivende design. Vi ser det slik at forskningsspørsmål 1 krever et slikt design. Vi mente at det var nødvendig med den beskrivende delen av våre observasjoner før vi kunne forklare. Gruvearbeidermetaforen går mer i dybden og kan sammenlignes med et forklarende design. I forhold til forskningsspørsmål 2 og 3 mener vi et forklarende design er mest hensiktsmessig. Dette for å kunne utdype funnene vi gjorde i observasjonene. I samfunnsvitenskapene er det åpnet for at det finnes tilfeller som ikke kan forklares, og at vi aldri vil kunne få oversikt over alle mulige årsaker til et fenomen (Jacobsen 2000).

3.5 Observasjon

Vi ville i denne delen av undersøkelsen skaffe oss data om hva som foregikk i refleksjonstimene, og om det var noen mønstre i samhandlingen. Dette ville vi observere gjennom å være til stede i refleksjonstimene. Jacobsen (2000) omtaler observasjon og sier at vi med denne metoden finner ut hva mennesker gjør, ikke hva de sier at de gjør. Denne

atferden registreres i en kontekst. Han sier også at observasjon ikke fanger opp fenomener som ikke er direkte observerbare, og at metoden derfor ofte kombineres med en eller annen form for intervju. Hvilken grad av forskerinvolvering ville det bli i vår undersøkelse? Wadel (1991) peker på begrepet deltakende observasjon, og sier en kan ha hovedvekt enten på deltakelse eller på observasjon. Dette har å gjøre med hvilke roller forskeren skal ha. Vi kan *delta* i aktiviteter eller i samtaler, eller vi kan *observere* aktiviteter eller samtaler. Dette gir ulike typer roller. Han åpner videre for at det i mange feltarbeid kan være nødvendig å holde sin egen deltakelse tilbake, og bare observere. Forskeren har da rollen som tilhører, og observerer samtidig aktiviteter. Dette kan for eksempel være kroppsspråk, som han sier at i enkelte sammenhenger kan kategoriseres som egen type aktivitet. Ettersom vi ønsket å observere hva som faktisk skjedde i refleksjonstimene, ble det nå tydelig for oss at vi måtte velge observatørrollen og ikke deltakerrollen. Vi antok at med vår deltakelse ville samhandlingen mellom partene i gruppa bli annerledes enn den var uten vår deltakelse. Som en oppsummering av vår vurdering av egen forskerinvolvering, viser vi til figur 10 s. 57.

3.5.1 Innramming

Wadel (1991) bruker begrepet fokus for studiet om de arenaer kvalitative forskere konsentrerer seg om. Her vil gjerne samhandlingen være det som observeres. Han peker også på de kulturelle og sosiale erfaringer informantene har med seg inn i en undersøkelse. Dette betegner han som rammeverk eller kontekst. Rammeverket består av noe som virker inn på fokuset, og han nevner her tiden en har til disposisjon, mangel på adgang, hvilke interesser en har og tidligere forskning innen det felt en vil studere.

Vi har tidligere i metodekapittelet beskrevet vårt empiriske felt (se s. 40). Når det gjelder de faktorer Wadel nevner som påvirker rammeverk og fokus, var vi tidlig klar over at vi måtte begrense omfanget i vår undersøkelse. Med bakgrunn i dette valgte vi ut noen faktorer i refleksjonstimene som vi ville se på. Andre faktorer, som for eksempel informantens alder, tidligere utdanning, familiesituasjon, sosiale forhold og kulturbakgrunn valgte vi å ikke trekke inn i vår undersøkelse. Å få adgang til feltet fikk vi ja til med en gang. Både lærere, praksisveiledere, studenter og lederne på sykehuset svarte positivt på vår forespørsel. Når det gjelder våre interesser og tidligere forskning har vi omtalt dette tidligere (se s. 10 og s. 14).

3.5.2 Utvalg av enheter til observasjon

En bestemmelse vi må ta er hva slags utvalg vi skal arbeide med (Wadel 1991). Kvalitativt orienterte forskere, som ifølge denne forfatteren skiller seg fra kvantitativt orienterte, er ute etter utvalg hvor enhetene er samhandlende. I et slikt utvalg må det være minst to personer som samhandler, eller en person hvis fokuset er å studere dennes samhandling med andre. Forfatteren sier videre at valg av fokus for studien samtidig er valg av utvalg. Hans fokus på samhandling vises etter vår mening tydelig når han skiller de to grunnleggende retninger forskningsopplegget kan ha på denne måten:

1. Sammenligning av samspillende utvalg
2. Samspill mellom samspillende utvalg

Imidlertid var vi ikke sikre på at vi kunne velge en av disse to retningene slik forfatteren beskriver dem. Vårt ønske var å studere mønstre i samhandlingen mellom studentene og veileder i en spesiell gruppesammensetting. Vi ville observere dette i flere grupper, men vårt primære fokus var ikke å sammenligne disse i den forstand at de skulle konkurrere med hverandre. Likevel kan vår leting etter felles mønstre i de fire gruppene ses på som en sammenligning. Vi kunne ikke se at de ulike gruppene samspilte med hverandre. Det samspill vi observerte foregikk mellom deltakerne i den enkelte gruppe. Vi mener dette viser at vi brukte begge disse retningene i våre observasjoner.

Vi må skille mellom utvalg av enheter til intervju som vil være valg av personer, og utvalg av enheter til observasjon som vil være situasjoner og hendelser, tid og sted (Jacobsen 2000). Han sier at vi skal velge hvilken situasjon vi skal observere personene i, og det innebærer valg av sted. For oss var ikke det geografiske stedet noe valg. Vi måtte observere gruppen i det rommet det var bestemt at de skulle gjennomføre refleksjonstimen, siden vi hadde gjort det valg at vi ville observere i denne konteksten. Det kan ses på som valg av sted samtidig som vi mener det er valg av situasjon. Det andre valget vi måtte gjøre var til hvilket tidspunkt vi skulle gjennomføre observasjonene. Vi var bevisste på at vi ville komme inn mot slutten av praksisperioden. Dette fordi vi trodde at studenter, praksisveileder og lærer ville være trygge på hverandre, og at de hadde trening i å reflektere sammen i gruppe.

3.5.3 Kategorisering av observasjoner

Rådata er det vi sitter igjen med etter en observasjon. Disse må renskrives før kategorisering, som betyr å gruppere data. Poenget er å forenkle kompliserte data slik at en i den senere

analysen kan forholde seg til et fåtall kategorier heller enn til en stor datamasse. Først må det lages relevante kategorier, deretter må observasjonene tilordnes kategoriene. Disse skal også ha en mening for andre aktører, for eksempel leseren og de som har deltatt i undersøkelsen. De må også være relevante i forhold til den måten eksisterende teori og empiri har behandlet slike kategorier på. For å forenkle data ytterligere, kan kategoriene splittes opp i flere nivå. Dette kalles et kategori-tre. (Jacobsen 2000)

Wadel (1991) hevder at observasjoner ikke er data. Observasjoner er noe en merker seg mens data er noe en har merket seg og stilt i forhold til noe annet en har merket seg. Å gjøre observasjoner om til data er å velge ut, kategorisere og gruppere. Data er altså noe vi skaper gjennom å feste våre observasjoner til kategorier.

Feltarbeideren er en variabel mellom aktiviteten og analysen Dette fremstiller forfatteren slik:

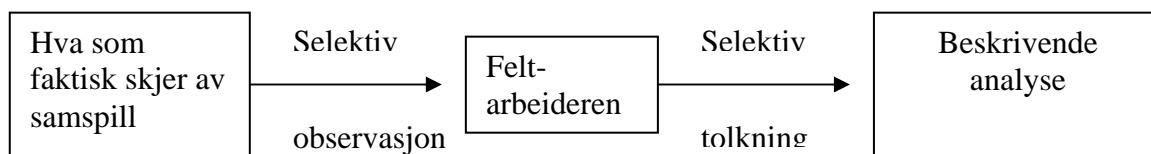


Fig. 9: Selektiv observasjon og tolkning

Kilde: Wadel 1991:76

Figuren synliggjør at vår forutforståelse har innvirkning på både hva vi observerer og hvordan vi tolker observasjonene. Dette kan ha betydning for kategorisering av data.

3.6 Intervju

Jacobsen (2000) snakker om det individuelle intervjuet som en metode for datainnsamling. Metoden egner seg best når få enheter skal undersøkes. Man er interessert i hva det enkelte individ sier og hvordan dette fortolker et spesielt fenomen. Gruppeintervju egner seg ifølge forfatteren best når vi ønsker synspunkter på erfaringer med noe spesifikt, eller når vi ønsker gruppesynspunkter fremfor individuelle synspunkter. Intervju kan ha ulik grad av åpenhet. Fra helt åpent uten prestrukturert intervjuguide, til å være helt lukket nærmest som et spørreskjema med faste svaralternativer. Innenfor kvalitativ forskning er idealet ifølge forfatteren at intervjueren foretar minst mulig prestrukturering. Men han sier også at en viss

prestrukturering i form av tema vi vil konsentrere oss om kan være nødvendig for at ikke informasjonsmengden skal bli altfor stor. Gjennom prestrukturering kan vi gjøre kjent for alle den forutforståelse vi har. Kvale (2001) sier at en intervjuguide inneholder emnene som en vil ta opp. Dette kan være en grov skisse over temaene eller en mer detaljerte spørsmål. Det bør på forhånd avklares hvor nøye en slik guide og intervjuobjektets svar skal følges opp. Forfatteren hevder videre at intervjueren skal forsøke å forstå verden fra den intervjuedes side, samt avdekke dennes opplevelse av verden før man foretar vitenskapelige forklaringer.

3.6.1 Utvalg av studenter til intervju

Jacobsen (2000) skiller mellom begrepene *respondent* og *informant* i intervjusammenheng. Respondent er en person med direkte kjennskap til et fenomen, for eksempel ved at han er deltaker i en spesiell gruppe. Informant er en person som har god kunnskap om gruppen, men som ikke selv er deltaker i den. På denne bakgrunn velger vi heretter å omtale våre intervjuobjekter som respondenter.

Forfatteren sier at når vi skal foreta et utvalg av intervjuobjekter, vil dette være et utsnitt av den totale mengden personer i det empiriske feltet. En opererer sjelden med representative utvalg i kvalitative studier, og derfor trenger vi andre kriterier å velge etter. Det første kriteriet er tilfeldig utvalg – å trekke tilfeldig ut fra totalantallet. Dette er imidlertid ikke gunstig hvis vi skal ha få personer, da muligheten for å få et skjevt utvalg er stor. Neste kriterium er bredde og variasjon. Totalantallet deles inn i undergrupper, for deretter å trekke ut for eksempel en fra hver undergruppe. Et tredje kriterium er mer formålsrettet. Vi kan bevisst velge ut personer som kan gi oss spesielt interessant informasjon. Dette krever at vi må vite hvor gode informasjonskilder intervjuobjektene er. Vi kan også velge ut de typiske, som er fjerde kriterium. Forfatteren sier at i slike tilfeller bør utvelgelsen skje i diskusjon med flere for å unngå et skjevt utvalg. Neste mulighet er det ekstreme som eksempelvis kan gi oss et utvalg av de mest negative eller de mest positive. Med dette kriteriet til grunn kan utvalget brukes til en kritisk test. Neste kriterium forfatteren nevner er snøballmetoden, som viser fleksibilitetens yttergrense i kvalitativ metode. Det som kommer fram i ett intervju styrer hvem som blir intervjuobjekt i det neste, og hva temaet blir. Dette krever at et intervju analyseres før det neste planlegges. Han hevder også at det er mulig å kombinere ulike metoder for utvelgelse av intervjuobjekter.

3.6.2 Planlegging av intervjuundersøkelsen

Kvale (2001) beskriver intervjueren som enten en gruvearbeider eller en reisende (se også s. 49). Gruvearbeideren ser på kunnskap som metall som ligger skjult og som må graves fram. Ifølge reisemetaforen er intervjueren en reisende forteller, journalist eller forfatter. Opplevelsene resulterer i en historie som skal fortelles ved hjemkomsten.

En intervjuundersøkelse består ifølge forfatteren av sju stadier, og han anbefaler å gå gjennom alle sju før man starter med intervjuene. Vi presenterer her Kvales beskrivelse i tabellform:

	Stadium	Beskrivelse
1	<i>Tematisering</i>	Formuler formålet med undersøkelsen, og beskriv hvordan du oppfatter emnet som skal undersøkes, før intervjuarbeidet starter. Du bør klarlegge undersøkelsens <i>hvorfor-</i> og <i>hva-</i> spørsmål før du stiller spørsmålet <i>hvordan</i> – det vil si, før du velger metoder
2	<i>Planlegging</i>	Planlegg studien, og ta hensyn til alle syv stadier, før du starter intervjuarbeidet. Planlegg med henblikk på å innhente den ønskede <i>kunnskap</i> og med tanke på studiens <i>moralske implikasjoner</i>
3	<i>Intervjuing</i>	Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner
4	<i>Transkribering</i>	Klargjør intervjumaterialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst
5	<i>Analysering</i>	På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmer du hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene
6	<i>Verifisering</i>	Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og med validitet menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke
7	<i>Rapportering</i>	Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, og tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt

Tabell 4: Intervjuundersøkelsens syv stadier

Kilde: Kvale:47

Kvale (2001) beskriver meningsfortetting som en metode for analyse av data fra intervju. Det betyr at teksten komprimeres slik at det sentrale tema blir tydelig. En annen mulighet er meningskategorisering hvilket betyr at teksten kodes i kategorier. Teksten kan da ende opp i

tabeller og figurer. Ved narrativ strukturering gjør man en tidsmessig og sosial organisering av teksten for å få frem meningen med den. Den neste metoden som presenteres er meningstolkning. Dette innebærer en dypere og spekulativ tolkning av teksten. Til slutt nevner forfatteren muligheten meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder. Her kombineres både sunn fornuft og avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder for å hente fram mening i materialet.

3.7 Verifisering

Kvale (2001) sier at verifisering av kunnskap ofte diskuteres i forhold til begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*. Han kaller de tre begrepene en positivistisk treenighet, og hevder de er brukt for å diskvalifisere kvalitativ forskning. Noen kvalitative forskere har gått bort fra begrepene og snakker i stedet om begreper som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet. Jacobsen (2000) forklarer begrepet validitet med gyldighet, reliabilitet med pålitelighet og generaliserbarhet med overførbarhet. Han sier at også kvalitative forskere må være kritiske til kvaliteten på de data vi har samlet inn. Han bruker begrepet *intern gyldighet* om spørsmålet om vi har fått tak i det vi ønsket å få tak i. Oppfattes resultatene som riktige? Validering er å teste gyldighet. Dette innebærer test av resultater mot andre mennesker, eller at vi selv går kritisk gjennom resultatene. En test mot andre mennesker kan være å teste funnene mot respondentene. Dette kan gjøres individuelt eller i grupper, og setter krav til respondentene om at de må gi tilbakemelding. Denne valideringsmetoden er neppe tilstrekkelig. Å bruke andre fagfolk, annen teori og empiri er en annen mulighet. Å teste resultatenes gyldighet mot andre fagfolk har den svakhet at disse kan ha sine faste virkelighetsoppfatninger. Å sjekke egne konklusjoner mot andre undersøkere og undersøkelser vil gi en naturlig gyldighetstest. Gyldigheten blir styrket ved sammenfall med andre undersøkelser, særlig hvis andre forskere har brukt andre metoder enn oss.

Vi kan også validere gjennom å rette et kritisk blikk mot det utvalget av enheter vi har, om disse er de riktige og om det de har formidlet er sant. Hvilke kilder er det vi ikke har brukt, og hvorfor har vi ikke brukt dem? Har kildene evnet å gi riktig informasjon? Forfatteren hevder at det er større tiltro til førstehåndskilder enn de som er fjernere fra fenomenet. Tidspunktet for innsamling av data samt hvordan informasjonen kommer fram er også av betydning, sier han. For eksempel kan informasjon som er kommet fram uoppfordret tillegges større gyldighet enn om den er etterspurt av forskeren. Å få en annen til å kategorisere våre data

uavhengig av vår egen kategorisering og se om det samsvarer, er en mulighet. Samsvar vil øke sannsynligheten for at de kategoriene vi opererer med i analysen av data er gyldige. Kvale (2001) sier at i intervjuundersøkelser bør valideringsarbeidet fungere som er kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Det bør ikke kun være en inspeksjon på slutten.

Pålitelighet handler om vi kan stole på det vi har samlet inn, hevder Jacobsen (2000). Undersøkelsesopplegget kan påvirke de som undersøkes, for eksempel ved at trekk ved undersøkelsen får deltakerne til å opptre unormalt. Dette vil ikke gi forskeren et riktig bilde av situasjonen. Begrepet *intervjuereffekt* innebærer at intervjuerens væremåte kan virke inn på de svar respondenten gir. *Observatøreffekt* innebærer at det har betydning for resultatet om observatøren glir ubemerket inn i miljøet, eller om han stikker seg ut. *Konteksteffekt* innebærer om dimensjoner ved konteksten påvirker resultatet. En naturlig kontekst kan virke mindre inn på resultatet enn en kunstig. Til slutt nevner forfatteren unøyaktighet ved registrering og analyse av data som noe som kan påvirke resultatenes pålitelighet. Kvale (2001) tar opp pålitelighet i forhold til intervjuer. Han sier at ledende spørsmål kan påvirke svarene. Forskeren kan også påvirke informasjonen når han transkiberer intervjuene, og i kategorisering.

Ekstern gyldighet bruker Jacobsen (2000) om muligheten til å overføre funnene våre til andre sammenhenger. I kvalitative studier er hensikten ofte å få tak på generelle fenomener. Generalisering vil da gå ut på å generalisere fra data i et mindre utvalg til et mer teoretisk nivå. Det er vanskelig å si om teorien er gyldig for et større antall enheter. Et spørsmål som kan stilles i forhold til ekstern gyldighet er hvordan enhetene er trukket ut. Et lite antall gir større risiko for mer eller mindre bevisst skjevt utvalg og dermed blir det vanskelig å generalisere. Teori og andre undersøkelser kan brukes for å støtte en eventuell overføring til andre enheter. Kvale (2001) hevder at vi ut fra vår erfaring med en situasjon danner oss forventninger om hva som kan skje i lignende situasjoner. Dette viser at vi generaliserer mer eller mindre spontant i det daglige. I et humanistisk perspektiv er hver situasjon unik. Han skisserer ulike former for generalisering, og sier at analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av om funn i en studie kan brukes som rettleiding for hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Analysen går på likheter og forskjeller i de to situasjonene.

3.8 Oppsummering av metodisk tilnærming og de valg vi har gjort

Vi har i dette kapittelet prøvd å synliggjøre de valg vi har gjort når det gjelder metodisk tilnærming med forankring i metodeteori. Med bakgrunn i vårt vitenskapsteoretiske ståsted (se s. 41) valgte vi kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Undersøkellesdesignet ble planlagt til å være ekstensivt i første del, for senere fordypning i feltet ved hjelp av et mer intensivt design. Vi har argumentert for at den metodiske tilnærmingen er induktiv, og dermed har en stor grad av åpenhet. Videre kan tilnærmingen beskrives som holistisk, og med stor grad av nærhet til feltet. Vi forstår forskerinvolvering som hvilken grad av nærhet forskeren har til det feltet han skal studere.

For å belyse forskningsspørsmål 1 valgte vi observasjon i refleksjonstimene som metodisk tilnærming. De funnene vi gjorde gjennom observasjonene la vi til grunn for intervjuene med studentene. Dette skulle bidra til analysen av forskningsspørsmål 2 og 3.

For å visualisere vår egen oppfatning av vårt ståsted når det gjelder metodevalg, har vi tilpasset en modell fra Wadel:

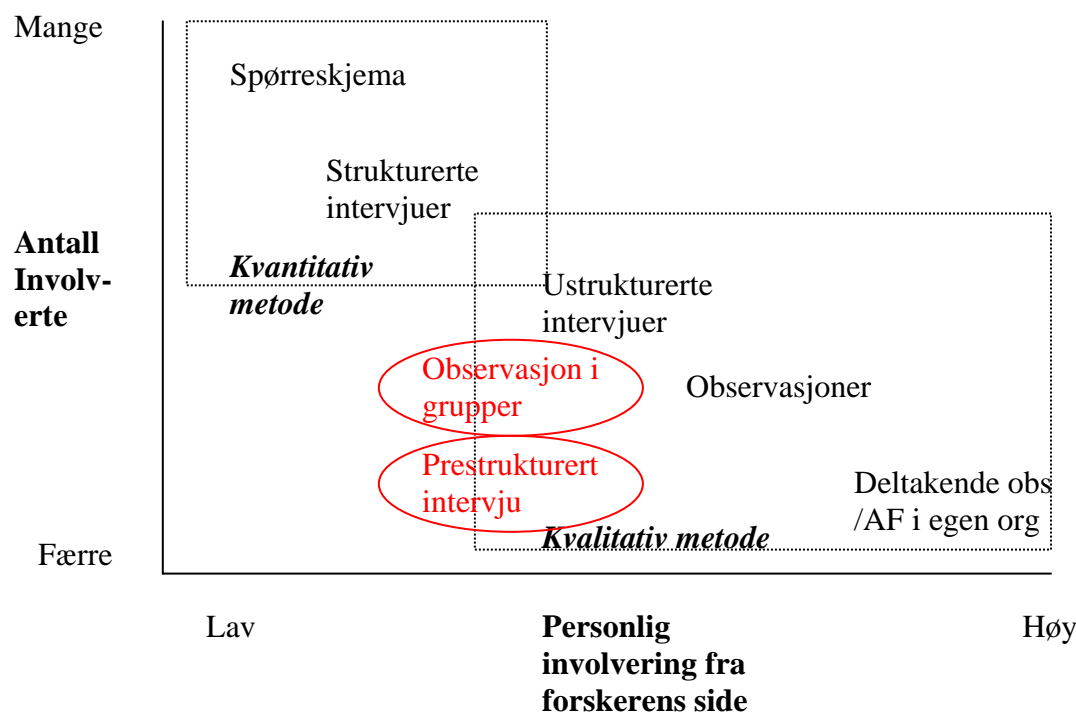


Fig. 10: Antall involverte informanter og grad av personlig involvering

Kilde: Tilpasset fra Wadel, 1991:188

I figuren er graden av forskerinvolvering større jo lenger til høyre vi ser, og antall deltakere er høyere jo lengre opp i figuren vi beveger oss. Ved få involverte og middels til høy personlig involvering fra forskerens side, ender vi på kvalitativ metode. De to røde ellipsene angir det vi mener er vårt ståsted ved valg av metodisk tilnærming i undersøkelsen vår. Først observasjon i refleksjonstimene symbolisert ved ellipsen øverst. Denne metoden involverer flere deltakere enn intervjuene med fire studenter; ellipsen nederst. Graden av forskerinvolvering mener vi er lik i de to metodiske tilnærmingene fordi vi har den samme nærheten til feltet gjennom hele undersøkelsen. Vi har derfor plassert ellipsene på samme nivå på denne akse.

4.0 Empirisk del

Kapittel 4 er viet til en beskrivelse av hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Den ble gjort gjennom observasjon, intervju og med diskusjonsmøte som supplement. Vi beskriver også hvordan vi analyserte datamaterialet for å kunne bruke dette i det videre arbeidet.

4.1 Observasjoner

Som tidligere omtalt valgte vi å starte vår undersøkelse i de ukentlige refleksjonstimene som foregikk på sykehuset. Vi hadde fem basisgrupper å velge mellom når vi skulle gjennomføre feltobservasjonene. Fire av gruppene gjennomførte det opplegget som er beskrevet i den nye praksismodellen (se s. 13). I den femte gruppa hadde hver student sin egen veileder i praksis. Veilederne skiftet på å delta i refleksjonstimene. Vi valgte å ikke innlemme denne gruppen i vår undersøkelse. Bakgrunnen for dette var at vi skulle lete etter felles mønstre i gruppene, og ville ha mest mulig like grupper. I ettertid ser vi at dette ikke nødvendigvis var et godt valg. Vi mistet blant annet muligheten til å se om den gruppen som skiftet veileder fra gang til gang skilte seg ut fra de som har sin faste veileder tilstede. I følge planen skulle lærer delta i refleksjonstimene hver uke. På grunn av ressursmangel i høgskolen ble det bestemt at lærer kun skulle delta annenhver uke. Vi valgte å observere i de timene hvor både praksisveileder og lærer var til stede.

Vi observerte to grupper hver dag, og samme lærer hadde ansvaret for disse to gruppene. Første gruppe møttes fra kl. 10.00 – 12.00 mens gruppe to hadde samling fra 12.30 – 14.30. Lærer hadde forfall den ene av disse to dagene. Dette innebærer at vi observerte to grupper med lærer og praksisveileder til stede, og to grupper hvor praksisveileder hadde gruppa alene.

Gruppene vi observerte bestod av tre til ni studenter. Den ene studentgruppa bestod av to opprinnelige basisgrupper. Ettersom den ene gruppa kun hadde tre studenter på grunn av frafall, ble disse to gruppene slått sammen i refleksjonstimene. Den samlede gruppa hadde nå totalt ni studenter, og begge praksisveilederne deltok sammen i refleksjonstimene. Begge disse gruppene gjennomførte sin praksis ved samme avdeling. I alle timene valgte vi å sitte utenfor gruppene. Plasseringen ble slik av seg selv i den første dagen da det ikke var plass til flere rundt bordet. Vi fant det naturlig å fortsette på samme måte i de andre gruppene også.

Forskerrollen vår ble i denne sammenhengen en tilskuerrolle, slik Wadel benevner det (se s. 50).

4.1.1 Observasjon i refleksjonstimene og forhåndskategorisering

Med bakgrunn i Wadels figur (se figur 9 s. 52) forstår vi at det kan være nyttig å være to som observerer sammen, slik vi valgte å gjøre. Kanskje ville vi legge vekt på ulike momenter, og oppfatte ting på ulike måter. Vi pratet sammen om våre opplevelser og observasjoner i etterkant av refleksjonstimene. Det viste seg imidlertid at våre opplevelser og oppfatninger av det som hadde skjedd i timene i stor grad var samsvarende.

På forhånd ba vi om tillatelse til å registrere det som ble sagt i refleksjonstimene med lydbåndopptak. I to av gruppene fikk vi ikke tillatelse til det. Dette medførte at vi arbeidet mye med å lage et registrerings skjema inndelt i forhåndskategorier (se tabell 5 s. 63) slik at vi fikk mulighet til å registrere så mye som mulig skriftlig. Dette skjemaet brukte vi i alle fire gruppene, også i de to timene hvor vi tok lydbåndopptak. I ettertid viste det seg at vi hadde stor nytte av skjemaet også i disse timene. Opptaket var så dårlig at det var vanskelig å høre hva som ble sagt.

Vi hadde gjort en forhåndskategorisering av hva vi ville se etter før vi startet observasjonene. Vi bestemte oss for seks kategorier. Begrunnelsen for å velge denne kategoriseringen ligger i ønsket om å få svar på forskningsspørsmål 1. Vi ville gjennom observasjonene se om vi kunne identifisere mønstre som gikk igjen i samhandlingen i de fire gruppene.

Forhåndskategoriseringen er presentert og begrunnet nedenfor. Vi har plassert observasjonene våre inn i de ulike kategoriene slik Jacobsen skisserer (se s. 51).

- *Forberedthet* ville vi skaffe data om da vi i teorigjennomgangen hadde sett flere forfattere fokusere på viktigheten av å forberede seg skriftlig til refleksjon i gruppe (se s. 34). Vi registrerte at alle hadde med seg en selvopplevd situasjon, problemstilling eller et spørsmål inn i refleksjonsgruppa. Vi registrerte også de ulike temaene som ble presentert innledningsvis av studentene.
- *Deltakelse*. Det er nedfelt i praksisdokumentet at det er praksisveileders ansvar å sørge for at alle studentene deltar muntlig i refleksjonstimene. Vi ville registrere om alle studentene var aktive, og i hvilken grad de var aktive. Vi mente dette var viktig for å

danne oss et bilde av om veileder greide å engasjere studentene og oppfylle dette kravet. Askland sier det er umulig å reflektere i enerom hvis refleksjonen skal fremme en profesjonell utvikling (se s. 35). Von Krogh et al sier at det å aktivt oppmuntre til deltakelse er et prinsipp som støtter kunnskapsutvikling (se s. 37). Vi mente derfor det var viktig å se om alle studentene engasjerte seg ved å delta i samtalen i refleksjonstimen. Vi registrerte hvor mange innlegg hver av deltakerne i gruppa hadde, og om innleggene var spesielt lange.

- *Gruppemiljø.* Von Krogh et al peker på viktigheten av en høflig omgangstone, og det at måten ting blir sagt på er like viktig som hva som blir sagt. Gjensidig omsorg og respekt trengs for å utvikle kunnskap (se s. 38). Vi hadde selv laget oss stikkordene stemning, trygghet og åpenhet på bakgrunn av dette. Stacey sier at de refleksive samarbeidsprosessene involverer kropp og følelser (se s. 25). Vi mener dette setter fokus på gruppemiljøets betydning for læringsprosessen. Vi observerte hvordan gruppen ble ledet, forstyrrelser av ulike slag, latter, om alle kom til orde og om det var tendens til at noen ble avbrutt når de snakket.
- *Refleksjon.* I Rammeplan for sykepleierutdanningen heter det at reflekterte yrkesutøvere skal utdannes (se s. 11). Dette viser at Kunnskapsdepartementet, som har utarbeidet planen, setter fokus på refleksjon. Planen sier ikke noe om hvordan begrepet skal forstås. Det gjør heller ikke høgskolens Fagplan eller Praksisdokument. Irgens hevder at skoleverket er preget av den tekniske rasjonalitet, som er en arv fra positivismen (se s. 36). Schön sier imidlertid at praksissituasjoner er ustabile, noe som bringer profesjonsutøveren inn i et dilemma hvis den tekniske rasjonalitets perspektiv benyttes. Profesjonens kunnskap passer ikke lenger til praksissituasjonene og problemformulering må til. Han hevder at man må reflektere enten i eller over praksis (se s. 36). Vi mener dette viser at refleksjon er viktig i læringsprosessen, og vi ville derfor se om det var dette som foregikk i timene. Vi tok med oss det som vi på forhånd forsto med begrepet refleksjon (se s. 34) og skrev ned noen eksempler på refleksjon fra timen. Vi registrerte om dette skjedde i liten grad eller ofte. Vi noterte også hvordan veileder stilte spørsmål til studentene. Oppfordret disse spørsmålene til refleksjon? Vi observerte om studentenes refleksjoner ble fulgt opp av medstudenter og veileder.

- *Undervisning.* Prosjektgruppa for Ny Praksismodell hadde på forhånd en mening om at timen skulle brukes til refleksjon, uten å forklare nærmere hva dette innebar. Med bakgrunn i dette ville vi se om timene også ble brukt til andre ting enn å reflektere. Vår intensjon var å nedfelle fenomener som vi oppfattet å ikke høre til innenfor vår forståelse av refleksjon. I denne kategorien plasserte vi spørsmål og svar innenfor basiskunnskap (se s.23) fra alle deltakerne i gruppa, rådgivning og undervisning (se s. 35) fra veileder, evaluering fra gruppemedlemmene med mer.
- *Annet.* Kategorien ble opprettet for å ivareta fenomener vi ikke hadde forutsett på forhånd, men som kunne vise seg å være av interesse for oss.

Wadel forståelse av begrepet data innebærer at observasjoner må stilles i forhold til noe annet for å bli data (se s. 52). Dette forstår vi slik at vi må tolke observasjonene. Vi mener at vi har gjort en fortolkning gjennom å bestemme hvilke deler vi skulle undersøke nærmere i den videre studien, og hva vi skulle velge å la ligge. I det videre arbeidet med avhandlingen bruker vi begrepet observasjoner om det vi har sett og oppfattet i refleksjonstimene, mens vi bruker begrepet data om alt vi går videre med. Dette fordi vi forstår det slik at vi starter en fortolkning straks vi begynner å kategorisere.

4.1.2 Kategorisering av datamateriale

Med bakgrunn i valgt metodelitteratur bestemte vi oss for at vi så fort som mulig etter observasjonene i refleksjonstimene skulle forsøke å redusere og ordne informasjonsmengden slik at den ble mer håndterlig (se s. 52). Vi så at vi måtte lage nye kategorier. De data vi hadde kunne grupperes i tre nye hovedkategorier. For å presentere dette på en oversiktlig måte, har vi satt det inn i tabell 5 s. 63. Begrunnelsene for valg av nye hovedkategorier beskriver vi etter tabellen. Vi mener denne tabellen kan ses på som et kategori-tre (se s.52). Dette fordi den gir en oversikt over hovedkategorier som er delt i flere nivå eller underkategorier for å forenkle datamaterialet.

Forhånds kategorier	Nye hovedkategorier	Delkategorier nivå 1	Delkategorier nivå 2
<i>Forberedthet</i>	1. Tema for refleksjon	A. Observasjon av andre	A1. Brudd på rutiner A2. Behov for basiskunnskap knyttet til temavalg
		B. Egne erfaringer i situasjoner	B1. Samhandling student/helsepersonell og pasient
			B2. Samhandling student/helsepersonell og annet helsepersonell
<i>Refleksjon</i>	2. Veiledning	C. Refleksjon	C1. Faktorer som fremmer refleksjon C2. Faktorer som hemmer refleksjon
<i>Undervisning</i>		D. Ikke-refleksjon	D1. Spørsmål og svar. Basiskunnskap.
			D2. Undervisning og rådgivning
<i>Deltakelse</i>	3. Gruppemiljø	E. Deltakelse	
<i>Gruppemiljø</i>		F. Trygghet	
		G. Gruppeledelse	
<i>Annet</i>	Ikke gått videre med		

Tabell 5: Oversikt over kategorisering før og etter feltobservasjonene

Det kan virke forvirrende at forhåndskategori og ny kategori i noen tilfeller benevnes likt. Dette gjelder for eksempel forhåndskategorien refleksjon, som også er navnet på en av delkategoriene på nivå 1. Vi håper leseren gjennom kategori-treet greier å navigere seg gjennom gamle og nye kategorier.

Begrunnelser for nye hovedkategorier

Vi finner det mest hensiktsmessig å ta de lengre beskrivelser og begrunnelser separat nedenfor, da vi mener tabellen blir uoversiktlig og stor om vi bruker den til mye tekst.

1. Tema for refleksjon

Forhåndskategorien forberedthet ble omgjort til tema for refleksjon fordi vi i ettertid så at det var temavalg vi hadde registrert i denne kategorien. Observasjoner om studentenes forberedthet ble lagt i C1 (se tabell 5).

2. Veiledning

Vi diskuterte de forhåndsdefinerte kategoriene refleksjon og undervisning mye underveis. Hva er hva? Skulle vi skille på begrepene undervisning, rådgivning, veiledning og refleksjon, eller er dette ulike sider av samme sak? Vi var spesielt opptatt av om det er mulig å reflektere uten at det skjer veiledning. Med forankring i Bjørk og Bjerknes som hevder at refleksjon er en del av veiledning (se s. 35), valgte vi å kategorisere observasjoner innenfor forhåndskategoriene refleksjon og undervisning på følgende måte: Vi opprettet hovedkategorien *Veiledning* som vi delte i to underkategorier: *Refleksjon* og *Ikke-refleksjon*. Dermed synliggjorde vi at også andre elementer enn refleksjon kan være sentralt i veiledning. Vi mente inndelingen var viktig for å belyse fenomenet refleksjon og innholdet i refleksjonstimer. Når prosjektgruppa besluttet å iverksette tiltaket med faste refleksjonstimer for basisgruppene, var hensikten at tiden skulle benyttes til å reflektere over situasjoner studentene hadde opplevd i praksis. I løpet av observasjonene i fire grupper så vi at ikke alt som foregikk i gruppene kunne sies å være refleksjon slik vi har forstått begrepet (se s. 34). Det ble derfor viktig for oss å kategorisere observasjonene våre på denne måten.

3. Gruppemiljø

I forhåndskategorien Gruppemiljø registrerte vi observasjoner som vi mente kunne gi oss data om trykghetsfølelsen til deltakerne i refleksjonstimen, hvordan timen ble ledet og hvordan de ulike rollene ble utøvd. Vi fokuserte på lærers og praksisveileders rolle under ett og kalte det veilederrolle. Dette vil vi ta for oss i forhold til forskningsspørsmål 3.

Forhåndskategorien deltakelse inneholdt kun registrert antall innlegg. Vi ville se dette i sammenheng med observasjonene vi hadde gjort innenfor forhåndskategorien gruppemiljø, og slo derfor dette sammen til den nye hovedkategorien *Gruppemiljø*.

Forhåndskategorien annet

Forhåndskategorien Annet ble lite brukt. Det kunne selvsagt skyldes at vi på forhånd hadde forutsett alle eventualiteter, noe som er lite trolig. En mer sannsynlig årsak er at vi var så opptatt av de kategoriene vi hadde bestemt oss for å registrere, og at vi derfor ikke så lett hadde øye for andre fenomener som dukket opp. Dette kan være et tegn på at forutforståelsen er ganske sterk når en på forhånd gjør seg tanker om hva en tror vil skje.

4.2 Intervju

For å gå mer i dybden i undersøkelsen bestemte vi oss for å intervju noen studenter som hadde deltatt i gruppene vi tidligere hadde observert. Ingen av oss hadde erfaring med forskningsintervjuer fra før, men noe erfaring med andre typer intervjuer. Vi innså tidlig i prosessen at vi derfor trengte hjelp fra teorien for å kunne gjennomføre intervju på en forsvarlig måte, jfr Kvale og Jacobsen (se s. 52-55). Vi ville snakke med enkeltstudenter for å få fram deres opplevelser og meninger om nytten av de ukentlige refleksjonstimene.

Intervjuguiden inneholdt 6 hovedspørsmål med underspørsmål som vi ønsket at alle respondentene skulle svare på. En slik prestrukturering hjalp oss til å holde fokus på temaene vi ville snakke om (se s. 53). Vi definerte dette som et prestrukturert intervju, se for øvrig figur 10 s. 57. Dette betydde ikke at vi ikke ville være åpne for andre ting respondentene ønsket å snakke om. Vi så for oss at intervjuet kunne foregå i form av en samtale på den måten at både vi og respondenten snakket fritt, men at vi som intervjuere styrte samtalen slik at vi brakte inn de tema vi ønsket å få belyst.

Vi valgte å ikke gjennomføre et prøveintervju med intervjuguide. I ettertid ser vi at vi burde gjort det. Et prøveintervju kunne hjulpet oss å avdekke svakheter i spørsmålene og til å tenke bedre igjennom oppfølgingen av de mulige svar vi kunne få. På den annen side tror vi ikke det er mulig å forberede seg på alle de ting som kan dukke opp i løpet av et intervju. Vi kjente ikke studentene på forhånd, og kunne ikke forutse deres svar. Nære tillitsforhold hadde vi etter så kort tid sammen ikke oppnådd. Likevel håpet vi at de ville være like åpne i en-til-en-situasjonen som vi hadde opplevd dem å være i refleksjonstimene.

4.2.1 Utvalg av studenter til intervju

Det kunne vært en mulighet å intervju lærere eller praksisveiledere, som også deltar i refleksjonstimene. Vi mente imidlertid at disse to gruppene, gjennom sin deltakelse i prosjektgruppa, allerede hadde gitt oss en del informasjon om sine meninger i møtene der. Det vi ikke tok hensyn til var at lærere og praksisveiledere heller ikke hadde mye erfaring med gjennomføring av refleksjonstimer før tiltaket ble innført. Det er mulig de ville gitt andre innspill etter å ha prøvd ut refleksjonstimer noen måneder. Vi valgte å fokusere på studentene som tiltaket først og fremst var tenkt å ha læringseffekt for. Siden studentene er deltakere i refleksjonstimene, ser vi på dem som respondenter i undersøkelsen. Lærere og praksisveileders syn fikk vi imidlertid innblikk i gjennom et diskusjonsmøte, se s.68.

Vi har ikke fokusert på studentene som enkeltindivider tidligere, kun som gruppedeltakere. Antallet i de ulike gruppene varierte. I vår situasjon var det uaktuelt å intervju alle, så vi måtte velge ut noen.

Jacobsen viser til ulike måter å gjøre utvalg på (se s. 53). Å trekke ut tilfeldig fra totalantallet var lite hensiktsmessig siden vi hadde skjevfordeling på kjønn og planer om å intervju få studenter. Å dele studentene i undergrupper etter kjønn var også lite aktuelt, da bare to av studentene var menn. Alderssammensetningen var relativt homogen, så en gruppering etter dette så vi heller ikke som relevant. De hadde vært studenter i sykepleie like lenge. De fleste var aktive i gruppedeltakelsen, så inndeling etter aktivitet ble lite aktuelt. I utgangspunktet ble det derfor ingen undergruppeinndeling for oss, annet enn at vi valgte studenter framfor veiledere. Imidlertid kan gruppene som møttes i refleksjonstimen ses på som undergrupper. Fire ulike grupper ble observert. Å velge en fra hver gruppe ville imidlertid gi skjevrepresentasjon i og med at en gruppe besto av tre studenter mens en annen besto av ni. Likevel tok vi utgangspunkt i at vi ville ha en student fra hver gruppe. Dette fordi vi hadde observert at det var forskjeller på gruppene i gjennomføringen av refleksjonstimene (se s. 81). Å velge ut personer som kan gi oss spesielt interessant informasjon var også hensiktsmessig for oss. I slike tilfeller bør utvelgelsen skje i diskusjon med flere for å unngå et skjevt utvalg (se s. 53). Vi valgte å involvere praksisveilederne på sykehuset for å få hjelp til å velge ut respondenter. Det var ikke enkelt å sette opp kriterier for utvelgelsen. Vi endte med å ønske oss studenter som var gode til å meddele seg muntlig, og som var villige til å si sin mening. I utgangspunktet ønsket vi å intervju fire studenter, to hver. Vi kunne så vurdere om flere burde intervjues, ut fra det som kom fram underveis i undersøkelsen. Praksisveilederne ga oss forslag på respondenter, to fra hver basisgruppe. Den første av de to studentene vi fikk kontakt med på telefon ble valgt til å delta i intervjuene. Etter de fire intervjuene mente vi at vi hadde nok informasjon til å kunne gå videre i undersøkelsen.

4.2.2 Planlegging av intervju-undersøkelsen

Å foreta en gjennomgang av Kvaless sju stadier i intervju-undersøkelsen (se s.54) var nyttig for oss. Det ga oss en større bevissthet om hvilken reise vi skulle ut på, og hvilket redningsutstyr vi måtte ha med oss.

Når det gjelder tematisering var formålet med vår intervju-undersøkelse å belyse faktorer i refleksjonstimene som påvirker læring. Er refleksjonstimen en god læringsarena for studentene, og hvordan kan den eventuelt bli bedre? Vår forhåndsoppfatning om at dette er en god læringsarena deles nødvendigvis ikke av studentene. Temaet for intervjuene var med dette til dels fastlagt gjennom funnene fra våre observasjoner.

Det anbefales å planlegge alle sju stadier før man setter i gang med undersøkelsen. Så startet vi jobben med å velge ut studenter til intervju. Testing av opptaksutstyr i hjemmet ble utført. Rom ble bestilt og den mentale forberedelsen hos oss som intervjuere var allerede i gang. Selve intervjugjennomføringen mente vi at vi hadde nok erfaring til å greie uten problemer. Dette til tross for vår manglende erfaring med forskningsintervjuer.

Kvale sier at intervju skal skje på grunnlag av en intervjuguide. Vi utarbeidet en prestrukturert intervjuguide (vedlegg 6) og brukte funn i observasjonene som grunnlag for spørsmålene våre. Vi møtte positive, åpne studenter som var interesserte i å fortelle om egne erfaringer. De ga uttrykk for at de gjerne ville bidra til forbedring av praksisstudiene.

Å transkribere betyr å skrive ned det som ble sagt i intervjuet, og dette er en klargjøring av materialet for analyse. Vi valgte å transkribere intervjuene selv, og vi prøvde etter beste evne å skrive ordrett ned hva som ble sagt. Vi opplevde imidlertid at det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk. Mange ufullstendige setninger samt dårlig teknisk kvalitet på opptakene gjorde at transkriberingen ble en stor utfordring for oss. Det et prøveintervju med student i rommet vi skulle bruke kunne bidratt til, var å velge annet opptaksutstyr. Vi hadde lånt det vi brukte, og fant ut at det fungerte greit da vi prøvde det på forhånd. Det viste seg imidlertid at vi fikk store problemer med å høre det som ble sagt, spesielt i to av intervjuene. Vi oppdaget også at vi selv snakket mye unødig. Det ble mye arbeid med opptakene for å prøve å tyde hva som ble sagt. Vi prøvde å finne fram til det sentrale i uttalelsene, og sendte i ettertid det transkriberte intervjuet til studenten for kvalitetssikring av innhold. Det viste seg at vi stort sett hadde fått fram meningen i studentenes ytringer. Vi mener at vi har transkribert ut fra beste evne og hensikt, med de begrensninger som ligger i at vi er ulike mennesker.

Vi opplevde at våre kunnskaper om analyse var noe begrenset. Med bakgrunn i Kvales betraktninger omkring analysemetoder (se s. 54), våre intervjuer og med den hensikt de har, mente vi at meningsfortetting ville være den best egnede metode. Vi fikk gode råd om dette

fra en doktorgradsstipendiat ved høyskolen, og hjelp til hvordan vi praktisk kunne gjøre dette uten tilgang på noe spesielt dataprogram. Vi gikk igjennom hvert intervju og sammenfattet uttalelsene for å tydeliggjøre meningen i dem. Vi måtte ha formålet med studien i bakhodet i dette arbeidet, slik at vi fant fram til relevante tema i respondentenes uttalelser.

Vi valgte å kombinere meningsfortetting med meningskategorisering. De fortattede utsagnene ble sortert i seks kategorier var formulert med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål. De seks kategoriene var:

- Studentenes forståelse av begrepet refleksjon
- Studentenes mening om behovet for opplæring i refleksjon, både for dem selv og veilederne
- Studentenes mening om viktigheten av å forberede seg til refleksjonstimen
- Studentenes mening om roller (student, lærer, praksisveileder) i refleksjonstimen
- Studentenes mening om basiskunnskap er nødvendig for å kunne delta aktivt i refleksjonstimen
- Studentenes mening om viktigheten av hvordan spørsmålene ble stilt i refleksjonstimen

Verifisering av våre funn vil vi komme nærmere inn på s. 71.

Når det gjelder rapportering, det siste stadiet i Kvaales inndeling, stilte vi oss følgende spørsmål: Er vi i stand til å formidle våre metodevalg og våre funn på en slik måte at det overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og samtidig resulterer i et lesbart produkt? Vår rapport er denne masteravhandlingen, som skal karakterbedømmes. Avhandlingen vil bli gjort tilgjengelig for de impliserte parter i HINT og HNT gjennom hovedprosjektet og på bibliotekene. I tillegg mener vi at møtet med praksisveiledere og lærere er en del av vår rapportering tilbake til feltet. Vi vil nå beskrive hvordan dette møtet ble gjennomført og hvilke synspunkter som kom fram.

4.3 Diskusjonsmøte med praksisveiledere og lærere

Vi ba om et diskusjonsmøte med praksisveiledere og lærere. Formålet med dette møtet var todelt: For det første ønsket vi å høre praksisveilederes og læreres tanker rundt de funnene vi hadde gjort. Veilederne har, i likhet med studentene, sentrale roller i refleksjonstimene. Det er

lærere og praksisveiledere som har ansvaret for å dra i gang, ramme inn, skape miljø og tilrettelegge for en god læringsarena. For det andre ville vi gjerne allerede på dette tidspunktet gjøre feltet kjent med de funnene vi så langt hadde gjort.

Innledningsvis i møtet repeterte vi fokuset for avhandlingen. Det ble kommentert fra praksisveilederne at flere lærere burde vært invitert. Vi forklarte vår vurdering av dette; at vi hadde valgt å invitere de som hadde vært involvert i de gruppene vi studerte. Dette ga en diskusjonsgruppe på ni personer inklusive oss selv. En av praksisveilederne kunne ikke komme, så vi ble åtte. I ettertid var vi enige om at dette var mange nok når vi skulle beholde oversikten. Likevel ser vi fordelene av å involvere alle lærere i 2. årsenhet, ikke minst av hensyn til det bidrag vi håpet å kunne gi tilbake til feltet vi hadde studert. Vi presenterte funnene våre for gruppa, og fikk tilbakemeldinger på disse. De er kort gjengitt nedenfor.

1. Hvilke forberedelser er nødvendige for studentene til refleksjonstimen?

Veilederne ønsket at studentene hadde vært mer nysgjerrig på de problemstillinger de skulle ta opp i refleksjonstimen, og at de hadde undersøkt litt mer på forhånd. Eksempelvis kunne de spurt sykepleierne på praksisplassen om situasjoner de hadde opplevd og fått sykepleiernes tanker rundt dette.

Vi spurte om individuell skriftlig refleksjon før den kollektive refleksjonen kunne være et tiltak som ville øke refleksjonstimens nytteverdi som læringsarena. Veilederne fokuserte på at vi måtte være klar over at krav om skriftlig refleksjon som forberedelse kan gi for mye arbeid for studentene når det kommer i tillegg til de krav til skriftlige arbeider som allerede er pålagt dem.

Veilederne sa at det var et annet utgangspunkt for refleksjonstimen i puljen som kom ut i 12-ukers praksis senere i studieåret. Det fungerte mye bedre fra første time. En mulig årsak til dette er at gruppen er bedre kjent senere i skoleåret.

Vi spurte om det kunne være en ide å bestemme tema til neste refleksjonstimen uka før, slik at deltakerne kan forberede seg ved hjelp av skriftlig refleksjon og teoritilknytning til temaet. Det var veilederne ikke positive til da de mente at opplevde situasjoner fra praksis bør være utgangspunktet i refleksjonstimen, ikke et forhåndsbestemt tema. De sa også at refleksjon er noe en må lære seg ved å bruke det i praksis.

2. Hvordan kan de basiskunnskaper studentene har virke inn på deres læring i refleksjonstimene?

Vi beskrev våre observasjoner av at det foregikk en del undervisning i forhold til basiskunnskap i refleksjonstimene. Det ble i diskusjonsgruppa sagt at undervisning bidrar til videreutvikling. Det er nødvendig for veileder å stille spørsmål for å teste ut basiskunnskap.

Vi spurte om det er nødvendig at studentene har basiskunnskap for å kunne ha utbytte av refleksjonstimen. Det ble hevdet at det er nødvendig at noen i basisgruppa har gode basiskunnskaper. De som har mindre basiskunnskap kan også ha nytte av refleksjonstimen dersom andre studenter har gode kunnskaper og veileder kan trekke veksler på disse for å øke basiskunnskapen hos alle. Likevel ble det presisert at det bør være hovedfokus på refleksjon i refleksjonstimene. Refleksjonen må styres og baseres på basiskunnskaper. Det var enighet om at lærer må ha hovedansvaret for å kjenne teorien/basiskunnskapen

Neste spørsmål var hvilket inntrykk veilederne har av nivået på basiskunnskapen blant studentene. Det var ulike syn på hvor gode basiskunnskapen i anatomi og fysiologi er, med sprik i kullet fra gode til dårlige kunnskaper av denne type.

3. Hvordan kan refleksjon i gruppe bidra til læring?

Vi hadde observert at det i starten av perioden var usikkerhet blant studentene om hva refleksjonstimene skulle inneholde. Veilederne var enige i dette, og sa at de selv hadde følt seg usikker da de ble kastet ut i dette sist høst. Det hadde vært lite informasjon og forberedelse før oppstart. De var imidlertid enige om at det hadde blitt bedre etter hvert, og at de nå følte seg tryggere på refleksjonsbegrepet og hvordan de skulle legge opp timene.

Det ble sagt at en mulighet er å utdype i Praksisdokumentet hva refleksjon er. Det ble sett på som meget viktig at praksisveileder og lærer blir enige om opplegget for refleksjonstimene på forhånd. De trodde ikke i særlig grad på undervisning om temaet refleksjon før praksisstudiene da de mente at refleksjon må læres i praksis – det kan ikke læres i kursing på forhånd. Det ble sagt at det er viktig å ramme inn og avklare hva som skal skje i refleksjonstimen, at det er kjøreregler og en form for gruppekontrakt. Selv om det var enighet om at refleksjon må læres i praksis, ble det skissert at det er en mulighet å ta opp temaet refleksjonstime i forberedelser til praksis for studentene.

4. Hvordan bør veilederrollen utøves for å fremme refleksjon?

Vi klargjorde først hva vi mente med begrepet veilederrollen i denne sammenhengen: rollen lærer og praksisveileder har i refleksjonstimen når de skal ivareta rammeplanens krav til ansvar for veiledning.

Diskusjonsgruppa la vekt på viktigheten av å vise respekt for studentene og skape et godt miljø. Det ble også vektlagt å stille spørsmål, ikke fortelle. Spørsmålene må være åpne, og veileder må styre dem. De må være konstruktive slik at læresituasjoner skapes. Det ble fokusert på viktigheten av å trekke inn ulike perspektiver, og veileders egne refleksjoner bør komme mot slutten uten nødvendigvis å gi noen svar. Det ble pekt på at spørsmålene er person-/situasjons- og temaavhengige, men det er sentralt å ha fokus på studentens rolle i situasjonene, og rollen han vil ha som ferdig sykepleier. Diskusjonsgruppa la også vekt på at studentene må begrunne sine meninger.

Til slutt ble det nevnt at bevisstgjøring og trening på veilederrollen for lærere og praksisveiledere er sentralt for å lykkes med refleksjonstimen som læringsarena. Det ble igjen understreket at praksisveiledere og lærere må møtes og samkjøre seg.

4.4 Verifisering

Har vi undersøkt det vi mente å undersøke i denne studien? Er våre funn gyldige og er de generaliserbare? Vi tok utgangspunkt i begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, se s. 55. For å si noe om validitet eller gyldighet, testet vi først resultatene ved selv å gå igjennom dem med et kritisk blikk. Imidlertid ser vi at vi er påvirket av vår forutforståelse, og kanskje ikke er åpne nok for at vår analyse og tolkning kan være feil. Vi kan ha kommet fram til resultatene våre ved å tolke data på en slik måte at de bekrefter våre antakelser og meninger som vi hadde med oss inn i undersøkelsen. Vårt eget kritiske blikk er med bakgrunn i dette sannsynligvis ikke nok til å si at resultatene er gyldige. Muligheten å validere mot respondentene har vi også benyttet oss av. Underveis i intervjuene fikk vi bekreftelse av respondenten på vår tolkning av deres utsagn. Vi mener at vår praksis med å tolke utsagn og presentere dem for respondenten underveis i intervjuet er med på å øke troverdigheten og dermed validiteten til våre funn. På den annen side vil andre forskere som skal etterprøve våre funn ved å gjennomføre samme intervju sannsynligvis ikke ha med den samme teoretiske og

erfaringsmessige forforståelse som vi. Studentene trenger ikke være på samme ståsted, og spørsmålene kan bli stilt med en annen betoning. De transkriberte intervjuene ble sendt til respondentene slik at de kunne sjekke om vi hadde forstått dem riktig, og om vi hadde fått med oss det vesentlige tross problemer med opptaksutstyret. I diskusjonsmøtet med lærere og praksisveiledere la vi fram våre funn basert på observasjoner og med en foreløpig analyse opp mot uttalelser i intervju, samt teori (se s. 68). Ifølge Jacobsen er dette heller ikke godt nok som test av intern gyldighet. Å teste mot andre undersøkere og undersøkelser vil gi en naturlig gyldighetstest. Gyldigheten blir styrket ved sammenfall med andre undersøkelser, særlig hvis andre forskere har brukt andre metoder enn oss (se s. 55). Vi har sammenlignet våre funn mot to andre studier. Vi ser at i Anvik og Westvigs prosjekt (se s. 15) skjedde veiledning av sykepleierstudenter i grupper. Fokuset var studentenes egne erfaringer som de skulle tenke igjennom og få utdypet i timen. Sykepleierveilederen ledet timen mens lærer kun deltok som observatør. Erfaringen fra prosjektet er at lærer burde deltatt i veiledningstimen da studentene trenger hjelp til undervisning og til å integrere teori. Dette samsvarer i stor grad med våre funn, som påpeker viktigheten av basiskunnskap og teoretisk forankring gjennom for eksempel undervisning i timene. Gammersviks prosjekt (se s. 15) konkluderte med at studentene opplevde det positivt å reflektere gjennom en skriveprosess og egne tanker, og at refleksjon i gruppe etterpå fikk dem til å forstå mer. Lærer må være til stede og stille de rette spørsmål slik at nye sammenhenger åpner seg. Vi mener dette samsvarer med våre funn angående viktigheten av skriftlig individuell refleksjon som forberedelse til refleksjon i gruppe. Viktigheten av å stille de rette spørsmål er også i tråd med våre funn.

Å validere gjennom å rette et kritisk blikk mot det utvalget av enheter vi har (se s. 55) er nok betimelig. I observasjonen i refleksjonstimene var vi i fire av fem grupper som hadde veiledede praksisstudier samtidig. Den femte ble valgt bort, noe vi i ettertid så kunne være uheldig (se s. 59). I intervjuene snakket vi med fire studenter, som ble valgt ut etter en vurdering av praksisveileder (se s. 66). Om kildene har evnet å gi riktig informasjon er vanskelig å si. Men det er stor grad av samsvar mellom det vi observerte og det respondentene ga av informasjon. Vi brukte også hele tiden førstehåndskilder, noe som øker gyldigheten. Tidspunkt for innhenting av data har vært hele veien gjennom arbeidet med studien. Noe informasjon er kommet uoppfordret, og noe er etterspurt. Når det gjelder kategorisering av data har vi gjort dette selv. Vi har diskutert kategorisering og meningsfortetting som analysemetoder mye med hverandre, men ikke med andre. Selv om vi er to ulike personer, er vi begge nært knyttet til arbeidet med Ny praksismodell (se s. 12) og kan tenkes å ha den

samme forutforståelse. Når det gjelder tidspunktet for validitetskontroll eller gyldighetskontroll, mener vi å ha drøftet dette jevnlig gjennom planlegging og gjennomføring av studien. Både ved valg av metodisk tilnærming med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål, utvalg av enheter, datainnsamling og analyse mener vi å ha drøftet den innvirkning vår forutforståelse og våre valg kan ha hatt på resultatet.

Påliteligheten av våre funn kan begrenses blant annet av intervjuereffekt, observatøreffekt og konteksteffekt (se s. 56). Vi observerte sammen i alle fire gruppene, og hadde en tilskuerrolle. Selv om vi ikke sa noe i timene og satt litt utenfor gruppa, kan vi ha påvirket på en måte som gjorde at deltakerne ikke oppførte seg som vanlig. I intervjuene hadde vi en mer aktiv rolle, og brukte spørsmål i intervjuguiden. Dersom spørsmålene er ledende, kan det påvirke svarene (se s. 56). Dette ser vi det er en mulighet for siden vi har tematisert intervjuene ved hjelp av spørsmål. Vi var på forhånd enige om å følge opp respondentenes svar dersom de tok opp ting vi ikke hadde tenkt på, og mener vi gjorde det. Likevel kan vår forutforståelse ha gjort oss så opptatt av spørsmålene vi hadde laget at vi ikke tok nok tak i det respondenten prøvde å ta opp. Når det gjelder konteksten observasjonene ble gjort i, var det i gruppas vante miljø i praksisfeltet. Intervjuene ble gjennomført på høgskolen eller sykehuset. Dette mener vi er en så naturlig kontekst som mulig i denne sammenhengen. Måten data er registrert og analysert på kan også påvirke resultatet av undersøkelsen (se s. 56). Hvordan vi gjorde dette har vi beskrevet tidligere i dette kapittelet. Det samme gjelder hvordan forutforståelse kan påvirke tolking av data. Det at vi har liten erfaring med forskning kan medføre feil både i registrering og analyse av data. Noe som taler for nøyaktig registrering i tilknytning til observasjonene er at vi i to av gruppene ikke fikk tillatelse til å benytte lydopptak. Vi hadde derfor forberedt oss grundig på hvordan vi skulle registrere data skriftlig innenfor våre valgte forhåndskategoriene (se s. 60). Likevel kan det være data vi ikke har registrert som ville ha hatt betydning for resultatene.

Begrepet ekstern gyldighet handler om generalisering eller overførbarhet (se s. 56). Et spørsmål i denne sammenhengen er hvordan enhetene er trukket ut. Muligheten for skjevfordeling er absolutt til stede i og med at vi har et lite utvalg både av enheter til observasjon og til intervju. I observasjonene var fire av fem grupper involvert. Men vi observerte hver gruppe bare en gang og muligheten for at denne situasjonen ikke var representativ for hvordan de pleide å gjennomføre timene er til stede. I intervjuene endte kriteriene på en fra hver gruppe, selv om en gruppe var mye større enn de andre, og en

mindre. Dette ser vi kan redusere overførbarheten. Likevel mener vi det er andre faktorer som kan påvirke resultatet i like stor grad. Lærer var ikke til stede i alle gruppene, veilederne hadde ulik bakgrunn innenfor veiledning og refleksjon og to av gruppene var kommet to uker lengre i praksisstudiet på undersøkelsestidspunktet. At vi lot praksisveileder foreslå hvilke studenter som skulle intervjues kan også ha betydning. Enkelte studenter kan være mer positive eller negative til refleksjonstimene, og praksisveileder kan ha hatt ønsker om hvilke resultater vi skulle få. Likevel tror vi dette ikke har ligget bak utvelgelsen da våre ønsker om taleføre studenter som var villige til å si sin mening til fulle ble innfridd. Praksisveilederne oppga også to navn hver, og de visste ikke hvem vi ringte til først. Vi ser at vårt utvalg av enheter vil gjøre det vanskelig å generalisere resultatene til andre enheter. Vi mener imidlertid at funnene kan brukes som et innspill til forbedring av praksismodellen og praksisstudier generelt i sykepleierutdanninga ved HINT (se s. 101).

Kombinasjonen av observasjon i refleksjonstimene og intervju med studenter, samt at vi valgte å gjennomføre et diskusjonsmøte med lærere og praksisveiledere ved andre årsenhet i sykepleierutdanningen, ga oss mulighet til å drøfte kvaliteten og påliteligheten ved de funnene vi har gjort. Vi ser imidlertid at fallgruvene er mange og at det er en utfordring å styre klar av såpass mange at resultatene har en viss grad av gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

4.5 Oppsummering empirisk del

For å belyse forskningsspørsmål 1 gjennomførte vi en observasjon i refleksjonstimer med fire ulike grupper. Vi utarbeidet en forhåndskategorisering som vi har begrunnet. Etter observasjonene så vi at det var nødvendig å endre kategoriene for å systematisere datamaterialet. Analysen av materialet vil vi presentere i kapittel 5.1

Den prestrukturerte intervjuguiden hadde bakgrunn i funnene fra observasjonene. Intervju med studenter gjennomførte vi med det formål å gå mer i dybden i undersøkelsen, og fremskaffe data for å besvare forskningsspørsmål 2 og 3. Intervju med en student fra hver gruppe ble gjennomført. Vi transkriberte intervjuene selv. Data fra intervjuene ble bearbeidet og fortolket gjennom meningsfortetting og meningskategorisering. Vi benytter datamaterialet i analysen i kapittel 5.2 og 5.3 for å besvare forskningsspørsmål 2 og 3.

Som et supplement til den metodiske tilnærming til feltet vi ville undersøke, gjennomførte vi et diskusjonsmøte med praksisveiledere og lærere i 2. studieår. Dette brukte vi for å kvalitetssikre de funn vi hadde gjort, gjennom å spørre om deres mening om disse. I tillegg var dette en måte å gi tilbake noe til feltet på; et bidrag som kunne være innspill til videre planlegging av refleksjonstimene i praksisstudiene. Vi har til slutt tatt utgangspunkt i begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet for å si noe om hvor gode vi mener resultatene våre er.

5.0 Analyse

I dette kapitlet vil vi ta for oss våre 3 forskningsspørsmål og forsøke å besvare dem. Dette vil vi gjøre ved å analysere og tolke våre funn med utgangspunkt i den teori vi har presentert i kapittel 2.

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke mønstre ser vi i samhandlingen i refleksjonstimene?

For å klargjøre og analysere de mønstrene vi observerte i refleksjonstimene, tar vi utgangspunkt i de tre nye hovedkategoriene (se tabell 5 s. 63).

Hovedkategori 1: Tema for refleksjon

Flere studenter tok som tema opp brudd på rutiner og behov for basiskunnskap knyttet til temavalg. Dette var hendelser de hadde observert med andre som aktører, de hadde ikke deltatt selv. Et eksempel er at hanskebruk ikke er i tråd med gjeldende rutiner for eksempel ved blanding av antibiotika. Brudd på taushetsplikten ved at informasjon fra lege og sykepleier ble gitt til pasienten fikk mens andre pasienter hørte på, er et annet eksempel. Tema knyttet til behov for basiskunnskap kan eksemplifiseres ved hvordan en skal forholde seg til smittevernrutiner knyttet til innleggelse av smittebærende pasient, undersøkelse og behandling av pasient som ikke vil samarbeide, og håndtering av pasient med utagerende, voldelig atferd. Studentene kom også inn på situasjoner de selv hadde vært deltakere i. Temaene dreide seg i stor grad om situasjoner som studenten, eventuelt sammen med annet helsepersonell, hadde opplevd i tilknytning til pasienter. Eksempler er hvordan rollen som pasientansvarlig sykepleier skal utøves og hvordan personalets forutinntatthet kan virke inn på tjenesteytelsen til pasienten. Pasientansvarlig sykepleier skal i denne sammenhengen forstås som den sykepleier som har hovedansvaret for pasienten, samt for å koordinere sykepleien pasienten har behov for. Opplevelser av hvor vanskelig det kan være å ivareta taushetsplikten i relasjon til pårørende var også tema. Når det gjelder samhandling student/helsepersonell og annet helsepersonell var det kollegiale i fokus. Andre sider ved rollen som pasientansvarlig sykepleier enn nevnt tidligere kom fram. For eksempel hvordan delegering av oppgaver til andre sykepleiere kan gjøres samt hvordan utføre rapportskrivning og muntlig rapport. Forutinntatthet overfor pasienten ble også tatt opp relatert til hva man sier og ikke sier om

pasienten til kolleger. Dette med fokus på hva som er viktig å meddele, og hvilken måte helsepersonellet gjør dette på.

Vi ser ut fra dette er at flere studenter tar opp situasjoner fra praksis som de selv ikke deltar i. De er veldig opptatt av feil som blir gjort av andre. Dette handler stort sett om brudd på gjeldende rutiner og retningslinjer. Når vi senere i analysen tar opp spørsmål som kan brukes for å oppnå refleksjon (se s. 83), ser vi at disse forutsetter studentenes egne erfaringer. Vi velger å ikke analysere temavalg nærmere i denne avhandlingen, da vi tidlig i undersøkelsen ikke så betydningen dette kan ha i læringssituasjonen. Det ble derfor ikke tatt med i intervjuene med studentene.

Hovedkategori 2: Veiledning

Observasjonene viste at det foregikk også andre ting enn refleksjon i timene. Først vil vi imidlertid ta for oss observasjoner som vi mener hører til refleksjon.

Det første eksemplet vi vil nevne observerte vi i særlig grad i en av gruppene. Dette er også knyttet til gruppemiljøet, men vi tar dem opp her fordi vi mener de også er relevant i forhold til det å reflektere. Veileder stilte spørsmål på en slik måte at hun fikk studentene til å tenke og reflektere høyt over temaet som var tatt opp. Hun inviterte til refleksjon gjennom å gi dem tid til å tenke, og stille utfordrende spørsmål. Studentene reflekterte over pasientsituasjoner, og hvordan de trodde pasientene kunne oppleve hendelser i avdelingen. De reflekterte over hvordan helsepersonells forutinntatthet overfor en pasient kan virke inn på den pleie pasienten får, men også hvordan det kan påvirke kollegers syn på pasienten. De reflekterte over begrepsbruk under den muntlige rapporten, eksempelvis det å kalle en pasient pillemissbruker. Veileder brukte spørsmål som innledet med: Hva skjedde? Hva tenker og føler du/dere? Hva annet kunne du/dere/den andre ha gjort? Et annet eksempel er hvordan sykepleieren kan ivareta pasienten i en situasjon hvor pasientens formidlede smerteopplevelse ikke blir tatt på alvor av annet helsepersonell. Gjennom spørsmål av typen Hva kunne du gjort annerledes? eller Hva ville du gjort i denne situasjonen og hvorfor? greide veileder å få studentene til å reflektere over situasjonen og hvordan de kunne ivaretatt pasienten på en bedre måte.

Noen studenter ga tydelig uttrykk for at temaet var noe de hadde bestemt umiddelbart før eller i refleksjonstimen. En student sa at hun på forhånd hadde reflektert skriftlig over sitt valgte tema, og hun hadde dette notatet med seg inn i timen. Vi observerte at denne studenten var

meget aktiv i gruppa, og knyttet teori både til sine egne og andres refleksjoner. Vi skulle gjerne visst om flere studenter hadde forberedt seg på en eller annen måte på forhånd. For eksempel i form av skriftlig refleksjon over sitt valgte tema, ved å lese teori eller ved å diskutere med andre.

Ut fra observasjonene konkretiserte vi noen faktorer som vi mener kan fremme refleksjon. Den første er studentenes forberedthet til timene. Kravet i Praksisdokumentet om å ta med en situasjon inn i refleksjonstimen oppfylles. Observasjonene synliggjør at det noen ganger er tilfeldig hva som blir tatt opp, siden studentene beskriver at de har bestemt seg for tema rett før eller i timen. Dette mener vi neppe kan kalles forberedelse, og vi ser at kravet muligens bør endres. Med forankring i Buber og Hessevaagbakke (se s. 38) kan vi se det slik at forberedelsen til timene ikke er god nok. Dette støttes av observasjonen av studenten som hadde forberedt seg skriftlig og deltok meget aktivt i timen. Spørsmålet blir hvilke forberedelser som er nødvendige for at studentene skal få læringsutbytte av timene. Dette kommer vi nærmere inn på s. 82-85.

Andre faktorer vi mener fremmer refleksjon er spørsmål som inviterer til å reflektere og tid til å tenke, at deltakerne utfordres vedrørende kunnskap og meninger, at andre følger opp ens refleksjoner og at veileder deler sin kunnskap og erfaring med studentene. Dette vil vi ta opp under hovedkategori 3 Gruppemiljø s. 80.

Vi observerte også tilfeller som vi mener ikke fremmer refleksjon. Gjennom spørsmålsstilling ble det invitert til refleksjon, men studentene ble avbrutt når de snakket. Det ble heller ikke gitt tid til å tenke i gjennom eller reflektere individuelt over spørsmålene. Vi fikk et inntrykk av at stillhet etter at et spørsmål var stilt ikke ble tolerert av veilederne. Forsøk på refleksjon fra studentenes side ble avbrutt. For eksempel prøvde studentene, på bakgrunn av gode spørsmål fra veileder, en refleksjon rundt temaet hygiene, smittevern og pasientopplevelse av isoleringsregime. Dette ble tidlig stoppet av veileder som ikke lot dem snakke ferdig, men tok fatt på et nytt tema. Det samme gjaldt når studentene prøvde å reflektere rundt håndtering av betroelser fra pasient og taushetsplikten, samt opplevelser og følelser i en situasjon hvor studenten ble pålagt av helsepersonell å dokumentere noe i pasientjournalen som hun selv mente ikke skulle dokumenteres. Dette gikk da over i en spørsmål-svar-utveksling om basiskunnskap vedrørende dokumentasjon i pasientjournal.

Vi konkretiserte dette i faktorer vi mener kan være hemmende for refleksjon. Studentene avbrytes når de snakker, og nytt tema bringes inn for tidlig, før refleksjonsnivået nås. Studentenes undringer og spørsmål blir ikke tatt tak i. Disse faktorene ser vi i stor grad er motstykkene til faktorene nevnt ovenfor som fremmer refleksjon. De vil derfor bli tatt opp under hovedkategori 3 Gruppemiljø s. 80.

Kategorien ikke-refleksjon omfatter spørsmål og svar vedrørende basiskunnskap, undervisning og rådgivning (se tabell 5 s. 63). Studentene etterspurte for eksempel sykdomslære og veileder svarte. Spørsmål og svar kunne også gå andre veien; at veileder spurte og studentene svarte. Dette opplevde vi som en slags kunnskapstesting. Et eksempel er at veileder etterspurte prosedyrer og rutiner vedrørende hanskebruk ved blanding av antibiotika og innleggelse av venflon. Spørsmål vedrørende væskebehandling og fysiologi og farmakologi knyttet til dette, ble stilt fra veileder i en annen gruppe. Vi fikk inntrykk av at veileder belyste nødvendigheten av teoretiske kunnskaper for å kunne reflektere. Et annet eksempel er at studenter etterspurte hvordan rutinene er for taushetsplikt ved informasjon til pårørende.

Med bakgrunn i Bjørk og Bjerknes forståelse av begrepene veiledning, undervisning, rådgivning, refleksjon og forholdet mellom dem (se s. 35) har vi i denne kategorien også plassert observasjoner hvor veileder holdt foredrag, eller kom med konkrete råd om hvordan studentene skulle løse en oppgave. Et eksempel er spørsmål fra studentene hvor de lurte på hvordan det var best å utøve rollen som pasientansvarlig sykepleier for ei gruppe pasienter og pleiepersonell. Veileder ga råd om å delegere oppgaver og hvordan de skulle forberede seg til vaktskifterapport. I dette tilfellet utfordret veileder studentene til å si noe om tanker rundt denne rollen, men fikk lite respons. Et annet eksempel på undervisning var at praksisveileder redegjorde for rutiner om gjenoppliving skal iverksettes eller ikke (HLR-) hos pasienter ved hjertestans. Hun refererte også fra yrkesetiske retningslinjer i denne sammenhengen. Ved å stille spørsmål til studentene fikk hun dem til å reflektere over temaet HLR-, etikk og verdig død. Dette eksempelet viser at en undervisningssituasjon i refleksjonstimen kan føre til refleksjon. Dette støttes av Anvik og Westvig som hevder at studentene også trenger undervisning og hjelp til å integrere teori (se s. 15). Vi stilte oss spørsmålet om det er behov for undervisning i refleksjonstimene. I følge prosjektplanen for Ny praksismodell skal studentene reflektere over egne erfaringer i disse timene. Men hva hvis studentene ikke kan delta i refleksjonene fordi at de mangler kunnskaper om det aktuelle temaet? Dette

konkretiseres i følgende spørsmål: Hvordan kan de basiskunnskaper studentene har virke inn på deres læring i refleksjonstimene? Dette utdyper vi i analysen i forhold til forskningsspørsmål 2 s. 85-88.

Hovedkategori 3: Gruppemiljø

I denne hovedkategorien samlet vi observasjoner knyttet til deltakelse, trygghet og gruppeledelse.

Det samla antall deltakende studenter i gruppene var 22. Av disse registrerte vi at 16 var meget aktive, 4 var mindre aktive og 2 vil vi betegne som lite aktive. En lærer og fem praksisveiledere deltok. De var noenlunde like aktive. Det at de aller fleste studentene var meget aktive i timene mener vi viser at refleksjon i gruppe engasjerer. Ved å hevde sine egne meninger i en gruppe vil studentene få innspill fra de andre gruppemedlemmene. Hvis de kun reflekterer individuelt kan det være en fare for at de kan bli ensidige i sin tilnærming. Eventuelle misforståelser og feiltolkninger blir ikke justert. Dette synet støttes av Askland (s. 35) og Nerland (s. 14). Dette gjør at vi stiller oss spørsmålet om hvordan refleksjon i gruppe kan bidra til læring? Dette spørsmålet tar vi opp igjen i analysen relatert til forskningsspørsmål 2 s. 88-93.

Stacey påpeker at sentrale faktorer i kommunikasjon mellom mennesker er følelser og kroppsrytme, samt hvilke signaler som sendes og hvordan disse virker på menneskene som er involvert (se figur 5 s. 27). En av veilederne ga studentene noen minutter i starten av timen til å kort fortelle hvordan de hadde det i avdelingen. Med bakgrunn i Staceys fokus på kroppsrytme og følelser, mener vi det kan være gunstig at deltakerne kommer i en kommunikasjonsmessig balanse slik at det blir sammenheng mellom den indre og den ytre samtale. Det kan være nyttig å få satt ord på ting en er opptatt av før timen tar til, slik at sorger og gleder over utenforstående ting ikke blokkerer den indre samtalen. En blokkering vil også påvirke den ytre samtalen.

I alle timene opplevde vi at stemningen mellom deltakerne var god. Selv om det i et par av gruppene var litt stivt i starten, tødde deltakerne fort opp. Det var både latter og litt småprat uten at vi opplevde dette som forstyrrende. I flere av gruppene opplevde vi at studentene støttet og roste hverandre. Sammen med en involverende holdning hos veilederne, gjorde dette at vi oppfattet det lett å ta ordet. Det virket ufarlig for studentene å stille spørsmål, og

det var rom for å se en sak fra ulike perspektiver. Det var lite forstyrrelser utenfra. Vi registrerte ett tilfelle av at en mobiltelefon ringte, ett tilfelle hvor veileder ble hentet ut av rommet, samt ett toalettbesøk utenfor pausen. Det virket ikke på oss som at dette forstyrret gruppa i særlig grad. Vi opplevde at gruppene fikk stor grad av arbeidsro.

Som vi tidligere har nevnt var det spesielt i en av gruppene studentene fikk tid til individuell refleksjon over spørsmål som ble stilt. Veileder tillot stillhet og lot studentene snakke ferdig. Samtalen bar preg av at mange innlegg fra de enkelte deltakerne var lange, noe som var unikt i denne ene gruppa. Vi så større grad av det vi forstår med refleksjon (se s. 34) her enn hos de andre. I to av de andre gruppene fikk studentene snakke ferdig, men vi observerte at nytt tema ble tatt opp før en kom til refleksjonsstadiet. I en gruppe ble studentene avbrutt før de var ferdige med å snakke. I den gruppen hvor vi opplevde størst grad av refleksjon var det ingen småprat studentene imellom. Når det oppsto tendenser til småprat i de andre gruppene, ble det ikke tatt tak i av veileder.

Momenter vi har nevnt tidligere i dette avsnittet som påvirker refleksjon er også relevante her. Spørsmål som inviterer til å reflektere, tid til å tenke, at studentene avbrytes når de snakker og at nytt tema bringes inn for tidlig er eksempler på dette. Andre momenter er at deltakerne utfordres vedrørende sin kunnskap og sine meninger, at andre følger opp ens refleksjoner og at veileder deler sin kunnskap og erfaring med studentene. Von Krogh et al sier at det å lede samtaler og aktivt oppmuntre til deltakelse er viktig i prosessen for å dele og skape kunnskap (se s. 37). Det er nedfelt i Praksisdokumentet at det er praksisveileder som har ansvaret for at alle studentene bidrar aktivt i refleksjonstimen (se s. 12). Vi mener dette synliggjør at veilederen har en viktig rolle i denne sammenhengen. Vi stiller derfor spørsmålet: Hvordan bør veilederrollen utøves for å fremme refleksjon?

Med bakgrunn i observasjonene konkretiserte vi fire mønstre vi så i samhandlingen i refleksjonstimen som vi ønsket å undersøke videre ved å bruke dem i analysen i forhold til forskningsspørsmål 2 og 3. Vi valgte å kalle dem funn og å formulere dem som spørsmål og ikke som påstander. Dette fordi vi mente en slik formulering lettere synliggjorde vår undring og usikkerhet heller enn å gi inntrykk av at vi hadde funnet sannheten. Funnene ble lagt til grunn for intervjuguiden vi utarbeidet før studentintervjuene. Vi skulle også på et senere tidspunkt presentere funnene i diskusjonsmøtet med veilederne, og mente vi ville få en bedre dialog ved bruk av spørsmålsformulering. De tre første funnene ligger til grunn for å kunne

besvare forskningsspørsmål 2, og blir tatt opp i kapittel 5.2. Det fjerde funnet ligger til grunn for å besvare forskningsspørsmål 3, og blir tatt opp i kap. 5.3. Vi oppsummerer funnene slik:

1. Hvilke forberedelser er nødvendige for studentene til refleksjonstimene?
2. Hvordan kan de basiskunnskaper studentene har virke inn på deres læring i refleksjonstimene?
3. Hvordan kan refleksjon i gruppe bidra til læring?
4. Hvordan bør veilederrollen utøves for å fremme refleksjon?

5.2. Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer har betydning for studentenes læring?

Med bakgrunn i analysen av forskningsspørsmål 1 og de fire funnene som kom ut av den, vil vi her ta for oss de tre første og analysere dem ved hjelp av teori og empiri fra intervjuer og diskusjonsmøte.

5.2.1 Hvilke forberedelser er nødvendige for studentene til refleksjonstimene?

Som tidligere omtalt er kravet til studentene at de skal forberede seg til refleksjonstimen ved å ha med seg selvopplevd situasjon fra praksis som de skal legge fram i gruppa. Det er ikke stilt krav om individuell skriftlig refleksjon over temaet på forhånd, eller annen type forarbeid.

Bakgrunnen for å etablere refleksjonstimer for basisgruppene var blant annet at studentene skal lære av og med hverandre. Dette mener vi er i tråd med Dysthes syn på læring når hun hevder at læring er grunnleggende sosial (se s. 30), samt forankringen av Fagplanen i et sosiokulturelt læringssyn (se s. 29). Et spørsmål reiser seg: Hva med det individuelle nivået i læringsprosessen? Er forberedelsen til refleksjonstimene en viktig del av den enkelte students læringsprosess, altså for det individuelle nivået?

Buberg og Hessevaagbakke sier at det å kunne skrive godt faglig sett har betydning for å lære seg å tenke faglig (se s. 34). I Praksisdokumentet er det krav om at studentene skal skrive logg hver dag og reflektere skriftlig over en av hendelsene som er referert i loggen (se s. 13). Vår antakelse var at denne skriftlige refleksjonen ikke ble tatt med inn i gruppa. Vi tok opp dette med studentene som ble intervjuet, og de sa at de i meget liten grad hadde tatt med seg dette inn i refleksjonstimene. En av studentene sa at det hun hadde reflektert over i loggen for det

første var veldig prosedyrerettet og ikke egnet seg til å ta med. For det andre mente hun at det hun selv hadde reflektert over i loggen var ferdigdiskutert. Hun mente det ikke ville være hensiktsmessig å ta dette videre opp med gruppa. Dette synet støttes av Bjørk og Bjercknes som sier at situasjoner som allerede er bearbeidet fra før kan det oppleves meningsløst å ta opp på nytt (se s. 34). En annen student ga inntrykk av at loggen først og fremst ble brukt av praksisveileder og lærer som et grunnlag for vurdering, som en dokumentasjon på hva studenten hadde deltatt i. Det sentrale var ikke studentens egen refleksjon. I prosjektgruppa for Ny praksismodell ble det diskutert om refleksjonsdelen av loggen skulle utgjøre forberedelsene til refleksjonstimen. Det var stor uenighet om hvor hensiktsmessig dette var. Flere mente at studentene måtte få stå fritt til å ta med tema inn i refleksjonstimen. Blant annet måtte det være mulig å ta opp en hendelse som hadde skjedd samme dag, og da var det ikke tid til å skrive det. Studentene som ble intervjuet sa også at de ikke forberedte seg med skriftlig refleksjon på temaet de tok opp i gruppa.

Buberg og Hessevaagbakke hevder at å reflektere skriftlig er en god forberedelse til refleksjon i gruppene. De nevner også en del spørsmål som kan være til hjelp for studentene når de skal reflektere muntlig eller skriftlig (se s. 38). De seks første spørsmålene mener vi er nyttige når studentene skal reflektere individuelt. De fire siste spørsmålene forfatterne nevner mener vi godt egnet til bruk i refleksjonstimene. Dette vil vi argumentere for i analysen relatert til forskningsspørsmål 3 (se s. 96). I den skriftlige forberedelsen til refleksjonstimen kan det være hensiktsmessig at studentene bruker følgende spørsmål: Hva skjedde i situasjonen?, Hvordan opplevde jeg situasjonen?, Hva gjorde jeg?, Hvordan vurderte jeg situasjonen?, Hvordan velger jeg å forstå det som skjedde? og Hvilke kunnskaper anvendte jeg?

Bjørk og Bjercknes fremhever at refleksjon kan foregå når en skriver (se s. 34). Dysthe hevder at skriving fremmer faglig forståelse og tenkning (se s. 30). Vi mener dette kan forstås slik at individuell skriftlig refleksjon som forberedelse til refleksjonstimene kan øke utbyttet av timene. Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen (figur 6 s. 31) kan brukes som en forklaringsmodell på hvorfor det er en fordel med individuell skriftlig refleksjon før gruppa samles. Første nivå i modellen beskriver han som at individet blir utsatt for en påvirkning, og nivå to, som er innlæring, er når individet husker dette. Dette kan eksemplifiseres som at studenten leser selv, deltar på undervisning, blir fortalt noe av sykepleiere eller lærer en prosedyre i avdelingen. Når studenten husker dette har det skjedd innlæring. Dette underbygger vår antakelse om at det kreves noe individuelt for å oppnå kunnskapsutvikling,

som er det tredje nivået i Irgens modell. Vi mener den individuelle refleksjon vil høyne nivået på den kollektive kunnskapsutviklingen da prosessen allerede vil være i gang hos den enkelte student.

Staceys modell for forståelse av kunnskapsutvikling (figur 5 s. 27) viser at det foregår en indre og en ytre samtale eller rollespill samtidig. Dette forstår vi slik at det pågår en individuell prosess samtidig som det foregår en interaksjonen mellom individene. Dette støttes av Dysthe som hevder at det individuelle og det kollektive utfyller hverandre i kunnskapsutvikling (se s. 30). Kan skriftlig forberedelse til refleksjonstimen bidra til at den indre og den ytre samtale blir bedre? Staceys stemmebaserte signifikante symbol kan bli utfordret av å fokusere på skriftlig individuell refleksjon som en del av læringsprosessen. Dette på grunn av fokuset på det samtidige i den indre og ytre samtale. Vi kan imidlertid se på Staceys forståelse som en kommunikasjonsmodell i større grad enn en læringsmodell, men at den går inn som et element i refleksjonsprosessen.

Vi tok spørsmålet om skriftlig refleksjonsnotat som forberedelse til refleksjonstimen opp med veilederne i diskusjonsmøtet. Vår antakelse om at dette ville være et nyttig tiltak ble støttet av deres ønske om at studentene hadde vært mer nysgjerrig på temaene de skal ta opp. Imidlertid mente deltakerne i møtet at det å skulle reflektere skriftlig over situasjonen på forhånd ville innebære for mye merarbeid på studentene. Dette er i tråd med Næss når hun sier at studentene hadde vansker med å se på loggen som redskap for refleksjon (se s. 14).

Oppsummering av læringsfaktoren forberedelse

Vi ser at Staceys og Irgens forklaringsmodeller (se figur 5 s. 27 og figur 6 s. 31) viser ulike tilnærminger til læringsprosessen. Irgens modell viser at læringsprosessen starter på et individuelt nivå og går stegvis videre mot et kollektivt nivå. Staceys modell beskriver at individuelle og kollektive prosesser foregår samtidig i et ytre og indre rollespill. Vi forstår Stacey slik at hans modell kan hjelpe oss til en forståelse av det som skjer i selve refleksjonstimen, da læring skjer både på individuelt og kollektivt nivå samtidig. Irgens tydeliggjør at læringsprosessen starter individuelt. Flere innfallvikler hjelper oss til å forstå de prosesser som foregår på en mer helhetlig måte.

Analysen viser at studenter, lærere og praksisveiledere var lite positive til å innføre individuell skriftlig refleksjon som et krav i praksisstudiene. Imidlertid har vi gjennom

teoretisk tilnærming sett at flere forfattere argumenterer for skriftlig refleksjon som forberedelse til grupprefleksjon. Krav om skriftlig forberedelse kan bidra til økt basiskunnskap ved at relevant teori må kobles til studentens praksiserfaring. Dette vil medføre forankring mellom teori og praksis, og vil føre til at studentene får økt utbytte av refleksjonstimene.

Dette medfører at vi vil anbefale HINT og HNT å se på dagens bruk av logg og refleksjonsnotat. En mulighet vil være å benytte det refleksjonsnotatet som studentene skriver over en av situasjonene i loggen som forberedelse til refleksjonstimen. Da vil det ikke medføre merarbeid for studentene, loggen kan brukes av praksisveilederne slik den brukes i dag, og studentene er forberedt til refleksjonstimen. Hendelser som har inntruffet samme formiddag som refleksjonstimen vil da ikke kunne tas med inn som tema. Vi ser at det kan være en ulempe. Med bakgrunn i analysen mener vi det likevel er viktigere at den individuelle prosessen er i gang før studentene kommer til timen enn at opplevelser fra samme dag blir tatt med som tema.

5.2.2 Hvordan kan de basiskunnskaper studentene har virke inn på deres læring i refleksjonstimene?

Begrepet basiskunnskap er beskrevet av Gottschalk som nødvendig for at kunnskapsarbeideren skal kunne utføre arbeidsoppgavene sine, og kunne kommunisere med andre kunnskapsarbeidere (se s. 23). Vi velger å se på sykepleierstudentene som kommende kunnskapsarbeidere innenfor faget sykepleie. For å kunne utøve faget på en forsvarlig måte, må de tilegne seg fagrelaterte basiskunnskaper. Dette danner plattformen de skal bygge videre på både i utdanningen og i yrkeslivet. Anatomi, fysiologi, sykdomslære, etikk og sykepleieteori er eksempler på basiskunnskaper for sykepleierstudentene. For at en praksisperiode skal vurderes til bestått, må studentene inneha basiskunnskapene innenfor det feltet årsenheten og praksisperioden omhandler. Dette viser at det i studiet er nødvendig å ha disse kunnskapene for å bli offentlig godkjent sykepleier. Ødegård (se s. 33) hevder at det kreves faktakunnskaper i tillegg til skapende tenkning og handling for å få til en kreativ læreprosess. Dette mener vi støtter vår antakelse om at basiskunnskap er en viktig faktor for læring og kunnskapsutvikling.

I intervjuene sa en student at de burde ha hatt mer teoretisk forberedelse før praksisperioden tar til. Basiskunnskap om for eksempel kroppens funksjoner, mente han var nødvendig for å

kunne delta i refleksjonstimene. De studentene som hadde lest mest teori var mest aktive i gruppa, og ut fra diskusjonen kunne han identifisere hvem som hadde lest og ikke. En annen student mente at det var meget viktig å ha denne type basiskunnskap for å kunne delta aktivt. Den tredje studenten sa at det var viktig å ha noe å feste ting på. Han nevnte spesielt kjennskap til lovverket. Den fjerde studenten støttet også dette gjennom å si at teoretisk kunnskap er viktig, og at han selv måtte ha basiskunnskap for å ville si noe i timen.

Gottschalks inndeling av kunnskap (se s. 22) forstår vi slik at studenten har lest i fysiologiboka hvor data er lagret i bokstaver og satt sammen til ord som gir informasjon. Når studenten anvender denne informasjonen i relasjon til pasient blir den til kunnskap. Forfatterens hierarkiske modell som viser sammenhengen mellom kunnskapsbegrepene data, informasjon, kunnskap og visdom hjelper oss til å se at dette har en sammenheng med læring. Visdom har større nytte for læring enn data. Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen (se s. 31) forstår vi slik at data som er satt sammen til informasjon er det som påvirker individet i trinn 1, og som innlæres i trinn 2. Når studenten forstår hvorfor pasienten med blodpropp i høyre side av hjernen blir lam i venstre arm og ben, har han anvendt informasjonen på en slik måte at den er blitt til kunnskap. Gjennom å forstå Gottschalks kunnskapsinndeling på denne måten, mener vi at basiskunnskap kan ses på som en del av den individuelle læringsprosess. Det kognitive perspektiv på læring legger vekt på læring som individets indre prosesser og organisering av mønstre i mentale aktiviteter. Mønstrene endres når ny informasjon tolkes (se s. 28). Vi mener dette perspektivet tar innover seg at det må skje noe individuelt i læringsprosessen. Perspektivet har imidlertid ikke fokus på den kollektive læringsprosessen, som blant annet refleksjonstimene var ment å skulle ha.

At det finnes et kollektivt nivå i læringsprosessen argumenterer Dysthe for. Hun hevder at kunnskap konstrueres gjennom samhandling i en kontekst, ikke primært gjennom individuelle prosesser. Imidlertid kan vi ikke se bort fra individuell læring, og at individuell og sosial læring påvirker hverandre (se s. 30) Vi ser det derfor slik at det er viktig at alle innehar basiskunnskap og bidrar med denne i refleksjonstimen. Studentutsagnet om at det var de som hadde lest som var aktive, støtter dette.

Newell et al refererer til begrepene taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap finnes i individets hoder, ferdigheter og handlinger og kan vanskelig kommuniseres til andre (se s. 23). Dette forstår vi som et individuelt nivå. Eksplisitt kunnskap kan kodifiseres, lagres og

kommuniseres til andre (se s. 24). Dette forstår vi som et kollektivt nivå. Vi mener dette viser viktigheten av å ta hensyn til individet så vel som studentgruppen når gode læringsarenaer skal etableres. Imidlertid er skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap som to ulike typer kunnskap kritisert av andre teoretikere. Stacey hevder at det er meningsløst å snakke om omdanning fra en type kunnskap til en annen og hevder at taus og eksplisitt kunnskap er to sider av samme sak (se s. 24). Vi forstår det slik at selv om basiskunnskap kan knyttes til et individuelt nivå, kan det ikke automatisk betegnes som taus kunnskap. Dette fordi vi oppfatter at taus kunnskap kan være nedfelt i handlinger vi utfører som er basert på kulturelle, tradisjonelle og etablerte sannheter. Basiskunnskap tilegnes ofte gjennom bøker og prosedyrer. Eksplisitt kunnskap er gjerne kodifisert i bøker eller andre artefakter. Det studenten skaffer seg gjennom disse hjelpemidlene vil vi betegne som eksplisitt kunnskap når vi bruker Newell et al's inndeling. Dette argumenterer for at basiskunnskap er eksplisitt. På den annen side kan basiskunnskap også over tid nedfelles i sykepleierstudentens handlinger. Når for eksempel prosedyren for innleggelse av urinkateter er gjort mange ganger, vil den ligge i hendene til studenten. Basiskunnskapen blir dermed taus med bakgrunn i det eksplisitte. Vi mener derfor at Staceys uttalelse om at det er to sider av samme sak er mer relevant for oss i denne sammenhengen enn Newells todeling.

Vi forstår Irgens femtrinns læringsmodell (se s. 31) slik i denne sammenhengen at læringsprosessen starter med individet og dets kunnskap ervervet gjennom påvirkning, og slutter med organisasjonsnivået og organisatorisk læring. Studenten blir her individet og organisasjonsnivået blir praksisavdelingen. I denne avhandlingen vil vi ikke ha fokus på kunnskapsanvendelsen og organisatorisk læring, som er de to øverste trinnene i modellen. Dette fordi undersøkelsen vi gjør gjelder kunnskapsutvikling hos sykepleierstudenter i en begrenset ramme; refleksjonstimer i praksisstudiene. Irgens sier at individet blir utsatt for en påvirkning, og det skjer innlæring er når individet husker. Eksempel på dette er at studenten leser litteratur, deltar på undervisning, blir fortalt noe av sykepleiere eller lærer en prosedyre i avdelingen. Når studenten husker dette har det innlæringen skjedd. Dette mener vi støtter at studentene må ha basiskunnskap for å nå kunnskapsutvikling, som er neste trinn i læringsprosessen. Et eksempel på at det er viktig med kunnskap innenfor f.eks anatomi og fysiologi for å kunne delta aktivt i refleksjonsgruppen er følgende: Temaet for refleksjon er sykepleiefaglige utfordringer hos en hjertesviktpasient. Den enkelte student må vite hvordan hjertet og blodets kretsløp fungerer for å forstå hvordan pasientens problemer oppstår, og dermed hvordan de kan avhjelpe. En student som mangler disse basiskunnskapene har liten

forutsetning for å kunne delta i refleksjonen. En student som har denne kunnskapen, vil kunne oppnå større forståelse for årsakssammenhenger og begrunnelse for sykepleietiltak. Hvis vi relaterer dette til Irgens modell, mener vi studenten og gruppen sammen kan oppnå kunnskapsutvikling.

I diskusjonsmøtet med veilederne var det stor enighet om at basiskunnskap er viktig for både å kunne bidra og få utbytte av refleksjonstimene. Det ble hevdet at ikke nødvendigvis alle i gruppa måtte ha like mye basiskunnskap, men noen måtte ha gode kunnskaper. Veilederne mente at de med mindre basiskunnskap kunne ha utbytte av timen gjennom at veileder dro veksler på de med mye basiskunnskap for å høyne nivået hos alle.

Oppsummering læringsfaktor basiskunnskap

Analysen viser at basiskunnskap er en viktig faktor for læring og kunnskapsutvikling, og nødvendig for kunnskapsarbeideren. Vi har argumentert for at tilegnelse av basiskunnskap som en individuell læringsprosess danner plattformen for aktiv deltakelse i refleksjonstimene. Vi vil anbefale at studentene har solid teoretisk plattform i form av basiskunnskaper før de går ut i praksis. Videre er det nødvendig å sikre at basiskunnskapen utvikles og vedlikeholdes gjennom praksisstudiene. Dette krever at veilederne hjelper studentene med å holde fokus på relevant teori når de reflekterer over praksiserfaringer. Vi undret oss i forskningsspørsmål 1 på om undervisning bør ha en plass i refleksjonstimen. Vi ser at anbefalingen også bør inneholde en åpning for undervisning i refleksjonstimen som verktøy for å vedlikeholde og utvikle basiskunnskapen.

5.2.3 Hvordan kan refleksjon i gruppe bidra til læring?

I intervjuene spurte vi hvordan studentene forsto begrepet refleksjon. Vi vil referere noen utsagn som illustrerer at det var uklare oppfatninger av begrepet:

”Første gangen lurte alle studentene på hva vi skulle gjøre”, ”Jeg syntes refleksjonstimene var viktige, men vi brukte dem til undervisning”, ”Vi trodde det var slik at vi skulle spørre veilederen om teoretiske spørsmål vi lurte på. Men det var det jo ikke. Det var mer sånn...snakk om hvordan vi hadde det på avdelingen”.

Vi forstår dette slik at det var usikkerhet ved oppstart av praksisperioden om hvordan refleksjonstimene skulle gjennomføres. Dette ble bekreftet også i diskusjonsmøtet med lærere og praksisveiledere. Dette kan vi godt forstå, for det var lite beskrevet i Praksisdokumentet

hva som skulle forstås med refleksjon i denne sammenhengen, og hva timene skulle inneholde. Veilederne mente at det ikke er hensiktsmessig å avhjelpe usikkerheten ved å kurse studentene i å reflektere før praksisperioden starter. De peker på viktigheten av å avklare hva som skal skje i timene og lage kjøreregler. Intervjuutsagn tyder på at studentene etter hvert fikk en forståelse av hva refleksjon innebærer. Eksempel på dette er utsagnet: ”Andre måter å gjøre ting på kan være bedre for pasienten”.

Schøn skiller mellom begrepene refleksjon – i – handling og refleksjon – over – handling (se s. 36). Slik vi forstår dette kan refleksjon – i – handling for eksempel være en refleksjon over en urinkateterinnleggelse mens studenten utfører denne. Refleksjon – over - handling kan være refleksjon over situasjonen i ettertid mens han deltar i refleksjonstimen. Vi vil i denne avhandlingen konsentrere oss om refleksjon – over – handling. Dette fordi utgangspunktet for refleksjonstimene var studentenes opplevde situasjoner. Med refleksjon – i – handling forstår vi det som kan foregå i den praktiske utøvelsen av sykepleietiltak. Med bakgrunn i vår egen erfaring med veiledning av studenter mener vi at uerfarne studenter i liten grad er i stand til å reflektere - i - handling. Vi fortsetter med eksempelet med innleggelse av urinkateter hos en pasient. De første gangene studenten skal gjennomføre dette er han så opptatt av den tekniske prosedyren at han ikke greier å stille spørsmål ved den. Han skal bevare sterilitet ved utstyr, han skal legge inn kateteret uten at det medfører skade på pasienten og han skal få drenasjen til å fungere. Studenten blir så opptatt av å lære dette at han ikke greier å se prosedyren med kritiske øyne. En erfaren sykepleier som har utført dette mange ganger vil være i stand til å observere pasientens reaksjoner, se kritisk på om hun beskytter og informerer pasienten godt nok, og om prosedyren er hensiktsmessig akkurat i denne situasjonen. Imidlertid mener vi dette ligger utenfor problemstillingen i vår avhandling. Refleksjon – i - handling mener vi er mest relevant i individuelle veiledningssituasjoner hvor studenten går sammen med en sykepleier. Siden uerfarne studenter vil ha problemer med å reflektere – i – handling blir refleksjon – over - handling av stor betydning for deres læring.

Ved refleksjon – over – handling tenker vi tilbake på det som har skjedd og prøver å gjenskape hendelsesforløpet. Vi kan da ha en mulighet for å se etter årsakssammenhenger. Vi kan lære for ettertiden, men den aktuelle hendelsen kan vi ikke gjøre noe med.

Buberg og Hessevaagbakke (se s. 34) gir oss utgangspunkt for vår forståelse av begrepet refleksjon. Med studentenes læring i fokus forstår vi innholdet i refleksjonsbegrepet slik: Vi tar utgangspunkt i en situasjon eller hendelse studenten har opplevd. Denne hendelsen og de

problemstillinger den reiser kan drøftes ved hjelp av veileders og medstudenters kunnskap og eksisterende teorier, og utvikle ny kunnskap gjennom at det kollektivt stilles spørsmål, tenkes og snakkes om de ideer og tanker deltakerne har. Askland hevder at å reflektere er en personlig prosess, og når man reflekterer i gruppe blir man konfrontert med seg selv med andre til stede. Dette kan oppleves ubehagelig (se s. 35). Imidlertid ga alle studentene i intervjuene uttrykk for at de følte de kunne ta opp hvilket som helst tema og si hva de mente i refleksjonstimen. Dette begrunnet de med at de følte trygghet i gruppa. Dette kan illustreres med følgende utsagn:

”Jeg føler at i vår gruppe kunne vi gjøre det. Vi snakka om alt mulig rart fra A til Å liksom. I gruppa mi kunne vi snakke om alt.” og ”Jeg synes ikke det var ting som det var vanskelig å snakke om. Det er lettere i ei gruppe der du kjenner hver enkelt”

Med bakgrunn i studentenes utsagn virker det ikke som de følte det ubehagelig å reflektere i gruppe. Dette kan på den ene side skyldes at de reflekterte sammen med basisgruppa, som de kjente godt fra før. De kjente også praksisveileder og lærer, da disse fulgte basisgruppa. På den annen side satt vi etter observasjonene våre igjen med et inntrykk at det var en del andre ting enn det som vi forstår med refleksjon som foregikk i timene. Mye av tiden ble brukt på spørsmål og svar samt undervisning. Kan årsaken til studentenes manglende opplevelse av ubehag være at de i liten grad ble utfordret på egne verdier og holdninger, slik Askland sier man blir? Utsagnene fra to av studentene: ”Vi trodde det var slik at vi skulle spørre veilederen om teoretiske spørsmål vi lurte på. Men det var det jo ikke. Det var mer sånn...snakk om hvordan vi hadde det på avdelingen” og ”Jeg syntes refleksjonstimene var viktige, men vi brukte dem til undervisning” forsterker dette inntrykket. Vi mener at undervisning ikke vil utfordre studentene på holdninger og verdier i samme grad som refleksjon med en god veileder vil gjøre.

Et spørsmål som reiser seg er om det er riktig å innføre refleksjon i gruppe eller er det nok å lære studentene å reflektere individuelt? Nerland påpeker faren ved kun å benytte individuell refleksjon for å oppnå kunnskapsutvikling. Hun hevder at den kan legitimere egen praksis framfor å utfordre den. Egne valg bekreftes som logiske, og det bringes lite nytt inn i refleksjonen. For å slippe til nye perspektiver må en se på refleksjon som en kollektiv virksomhet (se s. 14). Asklands påstand om at det er umulig å reflektere i enerom hvis refleksjonen skal fremme en profesjonell utvikling (se s. 35) støtter dette. Det gjør også utsagnet fra en av studentene: ”Greit å drøfte en situasjon og høre hva de andre mener”. Vi

mener derfor at refleksjon i gruppe gir bedre læring for studentene enn om de kun hadde reflektert alene. Veilederne har en sentral rolle med å holde fokus og forsvarlig sykepleiefaglig nivå i refleksjonstimen. Vi vil utdype veilederrollen nærmere i relasjon til forskningsspørsmål 3, se s. 93.

Basisgruppene består av ulike individer. Enkeltstudenten har reflektert over en situasjon som han har opplevd som kompleks eller vanskelig. Den individuelle refleksjonen kan være at han tenker igjennom og stiller spørsmål ved måten han løste utfordringen på. I refleksjonstimen vil studentene få beskrevet situasjonen, og de deler sine oppfatninger, tanker og ideer med hverandre. Trenger alle studentene å være enig om hva som er den beste løsning på utfordringen? Individuelle forskjeller, f.eks ulikt teoretisk kunnskapsnivå, kan ha betydning for i hvor stor grad gruppa er enig. Det er ikke sikkert enighet er et mål i seg selv. Hvis vi sammenligner dette med et kor hvor hver sanger lærer sin egen stemme og blir god på den – det viktigste når koret synger sammen er ikke at stemmene er helt like, men at de harmonerer og utfyller hverandre. I refleksjonsgruppa kan kormetaforen overføres til at den enkelte student kan ha sin måte å utføre en prosedyre på. Det viktige er imidlertid at prinsippene som ligger til grunn for prosedyreutførelsen er de samme. For eksempel kan hygieniske prinsipper ivaretas selv om hendene ikke vaskes på nøyaktig samme måte. Vi mener at så lenge pasienten opplever kontinuitet i sykepleien, bør det være rom for individuelle forskjeller. De grunnleggende prinsippene er i stor grad nedfelt som tradisjoner og faglige standarder i sykepleiefaget. Her støtter vi oss på Stacey og hans begrep foredlede symboler (se s. 26). Dette begrepet forklarer han som standarder eller sannheter nedfelt i artefakter. Artefakter kan for eksempel være yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere, sykepleielitteratur, samt sykehusets og avdelingens vedtatte prosedyrer.

Staceys kommunikasjonsmodell (se s. 27) forstår vi slik at det foregår en indre samtale på individnivå samtidig som det foregår en kollektiv samtale i gruppen. Det er når mennesker møtes at kunnskap oppstår, sier han. Samtidig med at man deltar i et sosialt rollespill i form av samtaler og lytting, foregår det et indre rollespill hvor neste innlegg forberedes. Følelser, vaner, spontanitet og samtidighet er sentrale elementer i kommunikasjonsprosessen. Dette gjelder både individuelt og kollektivt. Et eksempel på utsagn fra intervjuene som støtter tilstedeværelsen av følelser er følgende: ”Handler om hva man føler og tenker”. Vi mener det kan være en fare dersom enkeltindividet blir for opptatt med sitt private rollespill og ikke deltar i det kollektive. Dette fordi studenten ikke når det kollektive nivå i læringsprosessen (se

s. 31). Irgens beskriver at det finnes kontekstuelle og individuelle barrierer i læringsprosessen. Disse er benevnt i modellen som filter som må passeres for å nå neste nivå. Kontekstuelle barrierer tar vi for oss i relasjon til forskningsspørsmål 3. Vi mener at det å forbli i sitt eget rollespill er eksempel på en individuell barriere. Det å være fornøyd med individuell refleksjon kan illustreres av følgende sitat fra et intervju: ”Det jeg har reflektert over i loggen er jo opplagt. Det der er en ferdigdiskutert sak. For meg.” Vi mener dette viser at studenten ikke ser verdien av å kombinere individuell og kollektiv refleksjon for å lære. Et tenkt eksempel på å bli værende i det indre rollespillet kan være studenter som har fokus på andre ting enn temaet som tas opp, og ikke deltar aktivt i den kollektive samtalen. Ødegård snakker om en indre psykisk tilegnelses- og bearbeidingsprosess (se s. 32). Dette forstår vi som en parallell til Staceys indre samtale. Hun trekker også fram samspillprosessen som må foregå mellom den lærende og omgivelsene. Dette oppfatter vi som parallell til det Stacey benevner som sosial eller kollektiv samtale. Ødegård sier at disse prosessene er integrert i hverandre. Vi forstår dette som en argumentasjon for at den individuelle og den kollektive prosessen skjer parallelt i læringssammenheng.

Den undervisning som foregikk i refleksjonstimene kobler vi til begrepet enkeltkretslæring, og refleksjon til dobbeltkretslæring (se s. 33). Enkeltkretslæring beskrives som en justering av det vi kan fra før. Hvis det skjer bare undervisning og ikke refleksjon i timene, er det fare for at det bare blir en reproduksjon av den etablerte kunnskapen veilederne innehar. Dette begrunner vi med at i undervisning ligger nøkkelen til problemløsning hos lærer. Dette fører til at lærer blir hovedperson og har en fortellende og kontrollerende rolle. Vi mener det er viktig at studentene får ta del i den etablerte kunnskapen i sykepleiefaget. Det er imidlertid nødvendig med kritiske blikk på det eksisterende hvis kunnskapsutvikling skal skje. Dersom vi på samme måte tar for oss refleksjon og dobbeltkretslæring, mener vi at parallellen her kan synliggjøres ved at refleksjon kan føre til kunnskapsutvikling. Dobbeltkretslæring forklares som det å undersøke forutsetningene for en hendelse og gjøre noe med dem. Eksempler på utsagn fra studentene som bekrefter dette er: ”Jeg resonnerer og tenker over ... og tenker på å kunne sette kunnskapen jeg har i en sammenheng” og ”Tenker over om jeg gjorde det rett eller om jeg kunne gjort det annerledes”. Vi mener denne argumentasjonen viser at refleksjon er en viktig faktor for studentenes læring og utvikling av kunnskap.

Oppsummering av læringsfaktoren refleksjon

Analysen har vist oss at det tidlig i praksisperioden var uklart for deltakerne hva som skulle skje i refleksjonstimen. Dette bedret seg utover i perioden. Å lære å reflektere skjer kanskje best i praksis, men hva som skal skje i timene kan avklares på forhånd. Vi vil derfor anbefale at dette blir gjennomgått med studenter og veiledere før praksisperioden starter.

Det foregikk en del undervisning i refleksjonstimene. Vi har pekt på at dette kan være en årsak til at studentene ikke i særlig grad ble utfordret på verdier og holdninger. Analysen viser også at grupprefleksjon er viktig for å slippe til nye perspektiver og sikre en profesjonell utvikling.

Vi har påpekt at det bør være rom for individuelle forskjeller i utøvelsen av sykepleien så lenge grunnleggende prinsipper overholdes. Det trenger derfor ikke alltid være enighet i gruppa om hva som er den beste løsningen på en problemformulering.

Vi mener også å ha belyst at det i studentenes læringsprosess er viktig både med individuell og kollektiv refleksjon og at begge disse prosessene pågår samtidig. Vi har synliggjort parallellen mellom refleksjon og dobbeltkretslæring, og ser at refleksjon dermed har en viktig rolle i studentenes læringsprosess. Vi anbefaler at høgsolen velger en teoretisk utgangspunkt for refleksjonstimene som pedagogisk verktøy.

5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilken betydning har veilederrollen i refleksjonstimene?

På bakgrunn av observasjonene våre var vi interessert i utøvelsen av veilederrollen i refleksjonstimen. Vi ønsket derfor å få informasjon om studentenes opplevelser av denne. Veilederne; som er praksisveileder og lærer, har begge et veiledningsansvar overfor studentene. Dette er beskrevet i Rammeplan (se s. 11).

Slik vi ser det kan nesten enhver praksissituasjon egne seg for refleksjon. Ifølge von Krogh må samtaler redigeres på en god måte. Dette betyr blant annet at samtalelederen griper inn til rett tid. For mye redigering tidlig i prosessen vil drepe samtalen (se s. 38). Slik vi forstår dette betyr det at de rette spørsmålene må stilles slik at studentens erfaringer blir brukt som grunnlag for den enkelte students og gruppas kunnskapsutvikling. Et eksempel er temaet at

hanskebruk ikke er i tråd med gjeldende rutiner ved blanding av antibiotika Dette kan brukes til å reflektere rundt temaet hygieniske prinsipper i sykehuset. Slik vi ser det er veiledernes oppgave å trekke fram gjeldende rutiner og hvordan studentene kan gjøre seg kjent med dem, samt å trekke relevant teori inn i problemstillingen. I dette tilfelle for eksempel mikrobiologi. Dette mener vi viser at mange hendelser som studentene har opplevd kan egne seg som grunnlag for refleksjon. Observasjonene viste imidlertid at denne typen situasjoner ikke alltid nådde refleksjonsnivået i timen. Studenter fikk for lite tid til å tenke seg om, de fikk i noen tilfeller ikke snakke ferdig, spørsmålene som veileder stilte inviterte ikke til refleksjon og nytt tema ble brakt opp på et tidlig tidspunkt. Dette kan illustreres ved følgende utsagn fra intervju: ”Det er veldig viktig at du får snakke ferdig og blir hørt”. Vi har her prøvd å synliggjøre veileders rolle i redigering av samtalen. Vi mener det er viktig at studentene får hjelp av veilederne gjennom at de stiller spørsmål som inviterer til refleksjon rundt hendelsen. Vi vil utdype temaet spørsmålsstilling senere i dette kapittelet (se s. 96).

Studentene ga uttrykk for at utøvelsen av veilederrollen ikke alltid var gunstig. Uttalelsene ”Veileder dominerte over lærer. De burde samkjørt seg bedre før møtet” og ”Veileder ble litt for dominerende og jeg skulle ønske at hun ikke hadde grepet inn så mye” mener vi er eksempler på dette. En student ga uttrykk for at hun syntes dette var ekkelt, og at det påvirket studentenes læring. Vi mener dette synliggjør behovet for samkjøring av praksisveileder og lærer som et veilederpar. Selv om de har sine definerte oppgaver som lærer og praksisveileder (se s. 12), mener vi det felles ansvaret de har som veiledere i refleksjonstimen må prioriteres. Dette fordi studentene trenger hjelp for å oppnå refleksjon. Ødegård hevder at kunnskap er noe den enkelte må konstruere, sammen med andre og under ledelse av noen som kan mer. Hun sier også at hvordan kommunikasjonen organiseres er viktig for læring. Dette taler for at veileders rolle i refleksjonstimen er sentral. I diskusjonsmøtet med praksisveiledere og lærere ble det hevdet at veileders egne refleksjoner bør komme mot slutten av timen uten nødvendigvis å gi noen svar. Dette kan tyde på at veileders rolle ikke skal være veldig framtrædende. På den annen side ble det tydelig gitt uttrykk for at veileder må styre spørsmålene. Vi mener det er behov for å skape en felles forståelse av veileders rolle slik at studentene ikke opplever at lærer og praksisveileder er konkurrenter med hverandre eller med dem. Veilederne vil da kanskje få større anledning til å undre seg sammen med studentene.

Ødegård sier at dialogen, gjennom spørsmål, svar og refleksjon, har til hensikt å gjøre kunnskap og innsikt som ikke er reflektert, tilgjengelig. Hun bruker begrepene det autorative

ordet og det indre overbevisende ordet. For å tilrettelegge for en dialog hvor den indre overbevisende ordet kan skapes, må en forlate fasitkulturen og fremme undringskulturen (se s. 38). Gammersvik sier at lærer må våge å undre seg sammen med studentene og stille kloke spørsmål (se s. 15). Dette vil i denne sammenheng gjelde både lærer og praksisveileder. Slik vi oppfatter dette betyr det en form for likeverdighet i dialogen. På den annen side er det i de fleste tilfeller slik at veilederne har mer profesjonskunnskap og erfaring enn studentene. Det er et viktig moment at de deler dette med studentene i gruppa. Dette må skje på en måte som utfordrer disse til å tenke selv ved å stille de rette spørsmål. På bakgrunn av dette mener vi det er av stor betydning at lærer og praksisveileder på forhånd diskuterer rollene seg i mellom.

Von Krogh et al trekker fram regler for samtaleetikette. Med etikette mener de en høflig omgangstone, og at hvordan ting blir sagt er like viktig som hva som blir sagt (se s. 37). Vi vil i denne sammenhengen trekke fram tre av punktene forfatterne nevner som viktig for god etikette. Det første punktet er å unngå å avslutte samtalen for tidlig. Som vi redegjorde for i forrige avsnitt observerte vi at veileder avsluttet diskusjonene rundt et tema før studentene kom til refleksjonsstadiet. Vi har allerede argumentert for at dette er uheldig i læringssammenheng. Det neste punktet vi vil se på er å unngå å utøve autoritet. Dette kan underbygge vår betraktning rundt likeverdighet i dialogen. Å hjelpe de andre deltakerne til å være dristig er det tredje punktet. I intervjuene pekte flere av studentene på viktigheten av trygghet i gruppa som en forutsetning for åpenhet. De sa at det var viktig å være i basisgruppa hvor en kjenner hverandre fra før. Vi tolker dette slik at gruppas trygghet kan muliggjøre dristighet gjennom å utfordre hverandre. Det synes å ha stor betydning at studentene og læreren kjenner hverandre fra før. Dette illustreres av følgende utsagn: ”Viktig å kjenne hverandre før en åpner seg. Tror det blir mer volum på timene” og ”Fordel å bli fulgt av samme lærer i praksis”. Dette understøttes også av Ødegård som hevder at klimaet må preges av åpenhet og gjensidig respekt. Følelsesmessige dimensjoner er knyttet til kreative læreprosesser (se s. 33). Vi mener veilederens oppgave blir å legge til rette for en god atmosfære hvor det tas hensyn til deltakernes følelser. At følelser har betydning i kommunikasjonsprosessen støttes av Stacey som sier at kropper og følelser er involvert (se s. 25). Von Krogh et al støtter også viktigheten av åpenhet og trygghet idet de hevder at det skal tillates å leke med ord og si dumme ting (se s. 38). Dette kan utvikle nye betydninger og begreper. Et nyskapende språk kan også sette deltakerne i stand til å formulere tanker og ideer. Utsagnet ”dem var veldig opptatt av å høre hva vi mente, det var liksom ikke noe galt det vi sa” er et eksempel på at studenten opplevde at alle typer betraktninger var tillatt. Von

Krogh bruker begrepet *ba* og forklarer dette som en kunnskapshjelpende kontekst som et bidrag til kunnskapsutviklingen. *Ba* kan utvikles planlagt eller spontant, og er ikke begrenset til et fysisk sted. Det kan forstås som et nettverk av samhandling (se s. 23). Vi mener refleksjonstimen kan ses på som *ba*. Interaksjonen mellom deltakerne vektlegges, og læring og kunnskapsutvikling er satt i fokus.

Irgens beskriver at læring kan hindres av barrierer mellom nivåene i læringsprosessmodellen. Han kaller dette filter som må passeres for å nå neste nivå. Barrierene kan være individuelle eller kontekstuelle (se s. 32). Individuelle barrierer har vi tatt for oss i forskningsspørsmål 2 (se s. 92). Kontekstuelle barrierer kan etter vår mening reduseres ved god utøvelse av veilederrollen. Et eksempel på slik barriere er spørsmål som stenger for studentenes mulighet til refleksjon. Dette støttes av Ødegård som sier at den som vet mer kan åpne eller stenge for læring bl.a. ved sin spørsmålsstilling. Spørsmål må bygge på studentenes innlegg (se s. 33). I intervjuene spurte vi studentene om viktigheten av hvordan spørsmål ble stilt for at de skulle reflektere. Et utsagn som signaliserer hva de så på som viktig er som følger: ”Hun stilte spørsmål som hadde flere svar. Som hun nødvendigvis ikke hadde svar på heller, men som kanskje kunne hjelpe oss på vei til å tenke”. Med bakgrunn i dette utsagnet mener vi at for å kunne reflektere er det sentralt at det ikke nødvendigvis er et fasitsvar på spørsmålet som stilles. Spørsmålene må hjelpe studentene til å se nye løsninger og muligheter. En av studentene uttalte følgende: ”Veileder var flink til å stille oss spørsmålet hvorfor”. Dette spørsmålet mener vi oppfordrer til at studenten skal begrunne sine handlinger.

Rammeplanens fellesdel sier at studentenes evne til å stille spørsmål som utvikler kunnskaper skal oppøves (se s. 11). Vi mener at refleksjonstimene er en god arena for studenten å trene på dette. Derfor er det viktig at deltakerne får introdusert og brukt de gode spørsmålsstillingene, noe som krever at veilederne går foran som gode rollemodeller.

Buberg og Hessevaagbakke har nedfelt spørsmål som de mener er nyttige for å kunne reflektere skriftlig (se s. 38). Dersom studentene allerede har brukt noen av disse spørsmålene i sin forberedelse til refleksjonstimen, vil den enkelte student ha tenkt igjennom mye av dette på forhånd. Vi mener at de seks første spørsmålene egner seg til den individuelle refleksjonen (se s. 83), mens de fire siste kan brukes i refleksjonstimen. Spørsmålet om hva som er det sykepleiefaglige i situasjonen mener vi er meget relevant å ta opp. Da kan veileder bidra med sin kunnskap og sine erfaringer, og hjelpe studentene til å se dette. Det samme gjelder

spørsmålet: ”Hva trenger jeg å søke kunnskap om?”. Spørsmålet ”Hvordan kan jeg anvende det jeg har lært videre?” egner seg også i refleksjonstimen. Her må veilederne hjelpe studentene til å trekke paralleller til andre situasjoner som kan oppstå i praksis. Andre studenter i gruppa kan ha erfaringer som gjør at de hjelper hverandre i forhold til disse spørsmålene.

Oppsummering

Med bakgrunn i analysen mener vi at utøvelse av veilederrollen har betydning for studentenes læring i refleksjonstimen. For å oppnå kunnskapsutvikling gjennom refleksjon, ser vi at samkjøring mellom lærer og praksisveileder i forhold til veilederrollen er sentralt. Samtidig har vi argumentert for at tilrettelegging i gruppesituasjonen og spørsmålsstilling har betydning for at studentene skal komme til refleksjonsstadiet i timene. Dette innebærer også at veilederne må våge å undre seg sammen med studentene.

Vi anbefaler med bakgrunn i dette at det settes av tidsressurser slik at lærer og praksisveileder kan planlegge refleksjonstimen og rolleutøvelsen sammen. Det er viktig med kontinuerlig fokus på veilederrollen som et sentralt element i læringsprosessen i refleksjonstimen. Høgskolen og helseforetaket bør vurdere opplæring av veiledere som skal delta i refleksjonstimen. Eksempelvis bør spørsmål som fremmer refleksjon gjøres kjent og benyttes aktivt.

For å opprettholde en uformell og trygg atmosfære i refleksjonstimen, kan et forslag være å innføre følgende regel: Ta ordet såfremt du ikke tar det fra noen. Dette vil gi en god flyt i samtalene da deltakerne kan komme med innspill spontant samtidig som en høflig omgangsform opprettholdes.

6.0 Avslutning

Vi har i denne masteravhandlingen tatt utgangspunkt i prosjektet Ny praksismodell, og satt fokus på bruken av gruppebasert refleksjon i praksisstudiene. Innføring av ukentlige refleksjonstimer var et av flere tiltak i den nye modellen. Vi vil i denne oppsummeringen besvare problemstillingen ved hjelp av forskningsspørsmålene våre.

6.1 Oppsummering av funn i undersøkelsen

6.1.1 Forskningsspørsmål 1

Hvilke mønstre ser vi i samhandlingen i refleksjonstimene?

Basert på observasjoner av mønstre i samhandlingen mellom aktørene i refleksjonstimene konkretiserte vi fire funn. Det første dreide seg om behovet for forberedelser til refleksjonstimene. Vi så at mange av studentene ikke hadde gjort noen form for forberedelser ut over å medbringe en selvopplevd situasjon til timen. Det andre funnet dreide seg om studentenes basiskunnskap. Vi observerte at det var mye spørsmål fra studentene til veilederne på grunn av manglende basiskunnskap. Studentene spurte både om teoretisk kunnskap, gjeldende retningslinjer og prosedyrer. Veileder hadde også en del undervisning i timene. Det tredje funnet omhandlet refleksjon. Vi opplevde at gruppene var ulike med hensyn til hvor mye refleksjon som foregikk. I noen tilfeller så vi at studentene reflekterte over tema som ble tatt opp, mens i andre tilfeller kom de imidlertid ikke til refleksjonsstadiet. Vi så at dette var avhengig av hvordan veilederne stilte spørsmål, om studentene fikk tid til å tenke og til å snakke ferdig uten å bli avbrutt. Det siste funnet dreide seg om veilederrollen. Gjennom analysen av våre observasjoner kom vi fram til at det har stor betydning hvordan veilederen utøver sin rolle i refleksjonstimene.

Funnene danner grunnlag for analysen, og dermed besvarelsen av forskningsspørsmål 2 og 3.

6.1.2 Forskningsspørsmål 2

Hvilke faktorer har betydning for studentenes læring?

Med bakgrunn i besvarelsen av forskningsspørsmål 1 identifiserte vi fire faktorer som vi mener har betydning for studentenes læring: forberedelse, basiskunnskap, refleksjon og

veilederrollen. De tre første er tatt opp i analysen under forskningsspørsmål 2. Den fjerde faktoren dannet forskningsspørsmål 3.

Både studenter, lærere og praksisveiledere var lite positive til å innføre individuell skriftlig refleksjon som et krav til refleksjonstimene, mens flere av forfatterne av teori vi har valgt å bruke anbefaler dette. Basiskunnskap er en viktig faktor for læring og kunnskapsutvikling, og er nødvendig for kunnskapsarbeideren. Videre kan basiskunnskap være plattform for aktiv deltakelse i refleksjonstimene. Det var uklart for deltakerne hva som skulle skje i timene. Det foregikk en del undervisning, både planlagt og fordi studentene etterspurte dette.

Grupprefleksjon er sentralt for å slippe til nye perspektiver og sikre en profesjonell utvikling. Det er viktig både med individuell og kollektiv refleksjon. Dette kan skje ved en individuell skriftlig refleksjon som en forberedelse til den kollektive, men også ved at individuell og kollektiv prosess pågår samtidig i refleksjonstimene. Dette samsvarer med Nerland (se s. 14) som fant at refleksjon kan forstås som et kollektivt anliggende som kan muliggjøre og utfordre individuell refleksjon. Ved hjelp av refleksjon kan dobbeltekretslæring oppnås, og refleksjon har dermed en viktig rolle i studentenes læringsprosess.

6.1.3 Forskningsspørsmål 3

Hvilken betydning har veilederrollen i refleksjonstimene?

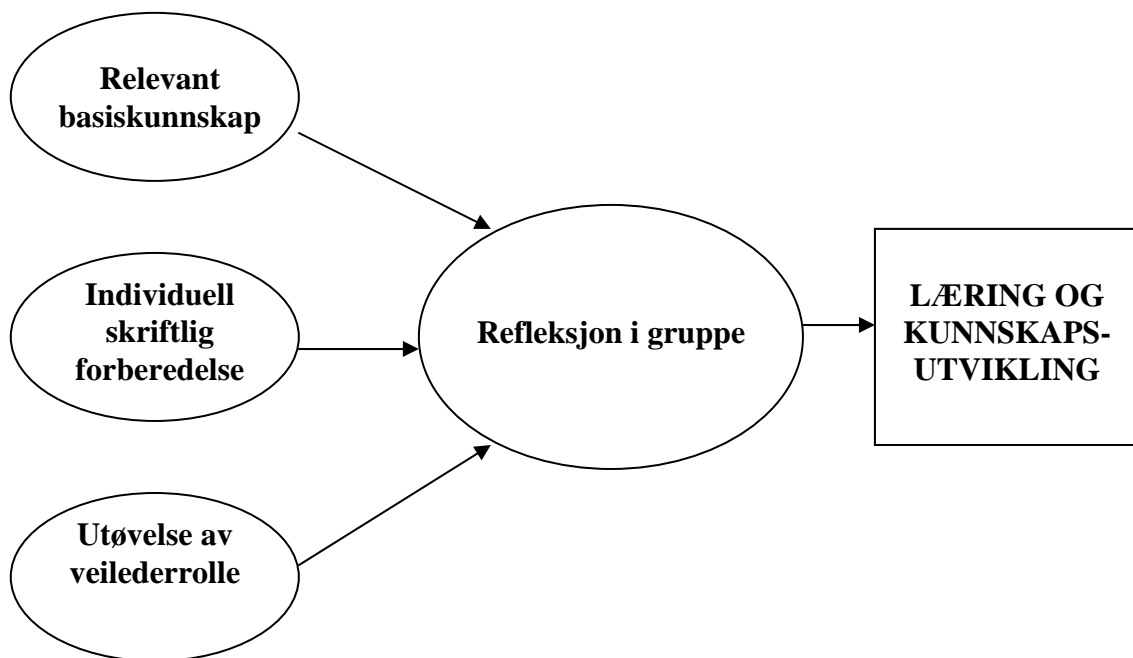
Våre funn viser at utøvelse av veilederrollen har betydning for studentenes læring i refleksjonstimene. Det er viktig at det er samkjøring mellom lærer og praksisveileder i forhold til utøvelse av veilederrollen. Tilrettelegging i gruppesituasjonen og hvilke spørsmål som blir stilt, har betydning for at studentene skal komme til refleksjonsstadiet i timene. Spørsmål som inviterer til refleksjon er presentert i avhandlingen. Veilederne må våge å undre seg sammen med studentene for å fremme ideer, tanker og dialog. Å sikre at alle studentene føler seg trygge nok til å delta i samtalen er også en veilederoppgave som har betydning for læring. Det synes som om videreføring av basisgruppene fra teoristudiene inn i praksisstudiene er gunstig, da deltakerne kjenner hverandre og er trygge på hverandre fra før.

Næss (se s. 14) har funnet at det er utydlig hvilket ansvar veilederne har i praksisstudiene. På bakgrunn av vår undersøkelse mener vi at veilederrollen ikke har vært godt avklart i refleksjonstimene, noe som samsvarer med Næss sitt funn.

6.1.4 Svar på problemstillingen

Hvordan kan gruppebaserte refleksjonstimer i praksisstudiene bidra til læring og kunnskapsutvikling hos sykepleierstudenter?

De funn som er presentert i forskningsspørsmål 1 danner grunnlaget for den videre undersøkelsen vi gjennomførte. På bakgrunn av dette samt analysen under forskningsspørsmål 2 og 3 er vi kommet fram til følgende oppsummering av svar på problemstillingen vår: For at refleksjonstimer skal være en god læringsarena for studentene, er det tre viktige faktorer som danner grunnlaget for den fjerde. For det første må studentene ha den nødvendige basiskunnskap. For det andre må de forberede seg til timen med individuell skriftlig refleksjon. Den tredje faktoren er utøvelsen av veilederrollen. Disse tre utgjør sammen det grunnlaget vi anser som nødvendig for at refleksjon skal være en faktor som påvirker læring. Dette viser at alle de fire læringsfaktorene er viktige for at gruppebaserte refleksjonstimer i praksisstudiene skal bidra til læring og kunnskapsutvikling hos studentene. Dette kan framstilles slik:



Figur 11: Gruppebaserte refleksjonstimer og læring

6.2 Oppsummering av anbefalinger

På bakgrunn av de funnene vi har presentert i denne avhandlingen har vi gitt noen anbefalinger til HINT og HNT. Vi mener at anbefalingene kan bidra til forbedringer, og dermed til praksisstudier av god kvalitet i sykepleierutdanningen ved HiNT.

Vi har pekt på at forberedelsene studentene gjør før refleksjonstimen kan forbedres. De skriver i dag et refleksjonsnotat i loggen. Vi anbefaler at dette skal utgjøre den individuelle skriftlige forberedelse til refleksjonstimen. Det bør nedfelles i Praksisdokumentet at kravet til forberedelse innebærer både det å bringe med seg en selvopplevd situasjon fra praksis, og at studentene skal ha reflektert skriftlig over denne ved hjelp av spørsmål som fremmer refleksjon.

Undersøkelsen viser at det er ulikt hvor mye basiskunnskap den enkelte student har. Å sikre at studentene har en god teoretisk plattform når de går ut i praksisstudier er viktig. I tillegg må basiskunnskapen utvikles og vedlikeholdes, for eksempel ved bruk av undervisning. Vi anbefaler derfor at det i tillegg til de formelle krav til basiskunnskap hos studentene også fokuseres på relevant teori i refleksjonstimene. Dette innebærer at det bør være en åpning for undervisning knyttet til det aktuelle temaet i refleksjonstimene.

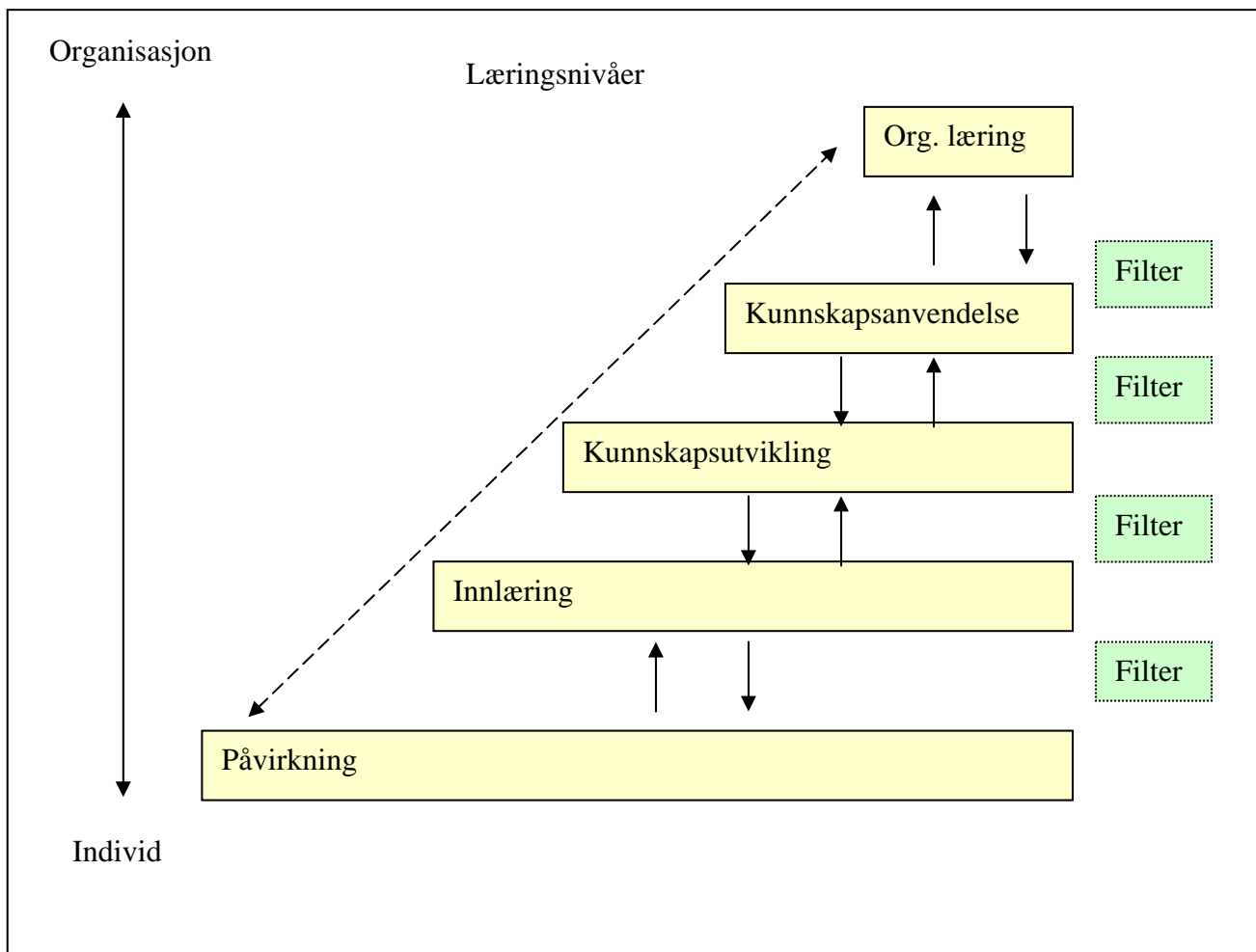
For å sikre at studenter og veiledere har forståelse av hva som skal skje i refleksjonstimene, bør dette avklares på forhånd. Vi vil derfor anbefale at mål og rammer for refleksjonstimene blir gjennomgått med studenter og veiledere før praksisperioden starter. Høgskolen bør velge en teoretisk utgangspunkt som sikrer en felles forståelse av hva refleksjon innebærer. Eksempelvis bør spørsmål som fremmer refleksjon gjøres kjent og benyttes aktivt. Høgskolen og helseforetaket bør vurdere opplæring av veiledere som skal delta i refleksjonstimene. Det bør settes av tidsressurser slik at lærer og praksisveileder kan planlegge refleksjonstimene og rolleutøvelsen sammen.

6.3 utfordringer til teori

I arbeidet med masteravhandlingen har vi erfart at modeller ikke representerer den fulle virkelighet, men må brukes som verktøy for å forstå fenomener eller systematisere kunnskap. Vi har sett behov for å justere noen av de modellene vi har brukt, noe som har bidratt til å øke vår forståelse.

6.3.1 Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen

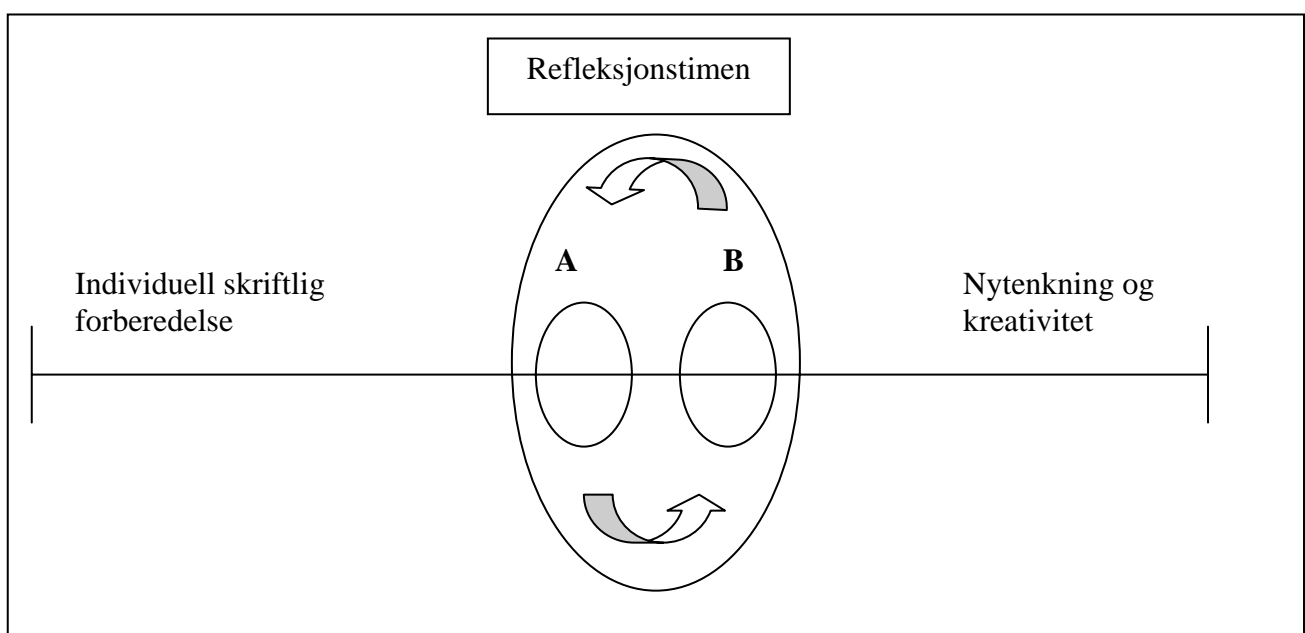
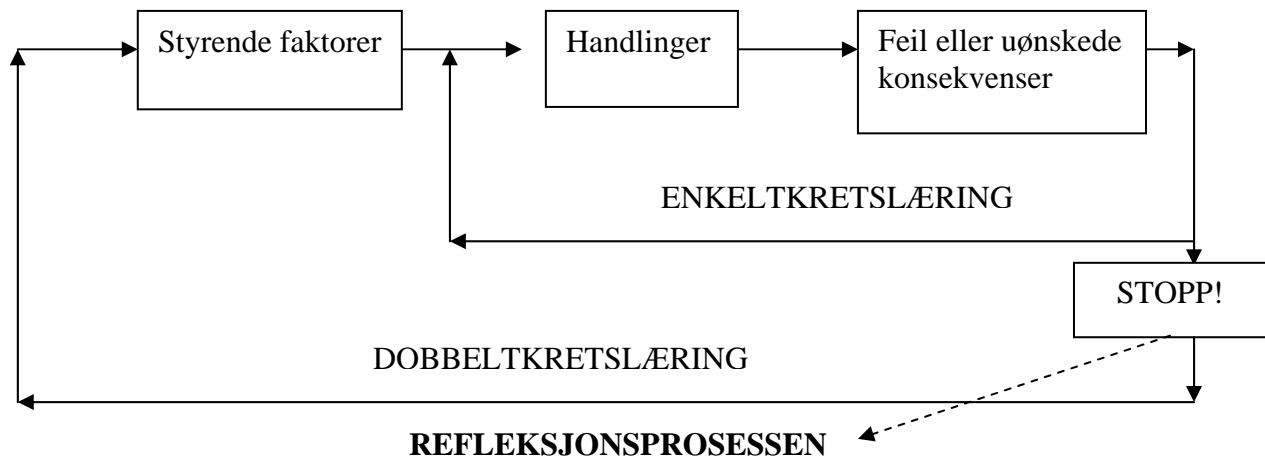
Vi har brukt Irgens femtrinnsmodell for læringsprosessen i analysen i forskningsspørsmål 2. Vi har funnet den relevant når det gjelder spørsmålet om individuelt og kollektivt nivå i læring og kunnskapsutvikling. Når det gjelder begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom har vi brukt modellen for å skape oss en forståelse av sammenhengen mellom disse. I arbeidet med analysen så vi at vi hadde behov for å kunne bevege oss mellom læringsnivåene i begge retninger da vi kan ha behov for å gå tilbake til kunnskapsutvikling igjen etter kunnskapsanvendelse. Vi mener også at læringsprosessen pendler mellom det individuelle og det kollektive i en runddans. Dette fordi vi opplever at prosessene i nivåene ikke er adskilt, men går over i hverandre. Individet bidrar til organisatorisk læring og organisasjonen bidrar til individets læring gjennom den påvirkning deltakerne i refleksjonsgruppa har på hverandre. Vi har i figur 12 synliggjort den glidende overgangen mellom nivåene med piler i begge retninger.



Figur 12: Irgens femtrinns læringsmodell – justert av forfatterne

6.3.2 Staceys kommunikasjonsmodell og dobbeltkretslæring

Vi har benyttet Staceys kommunikasjonsmodell i analysen av forholdet mellom individuelt og kollektivt nivå i læringsprosessen under forskningsspørsmål 2. Hans fokus på symboler, følelser, kroppsrytme og rollespill har vi også brukt i dette forskningsspørsmålet. Irgens modell for enkelt- og dobbeltkretslæring har vi brukt for å forstå hvordan dobbeltkretslæring kan oppnås. Dette er tatt opp i analysen i forskningsspørsmål 2. Vi ønsker med denne justeringen av modellen for dobbeltkretslæring å synliggjøre at refleksjonsprosessen kan være det stoppskiltet som kreves for å oppnå dobbeltkretslæring. Refleksjonsprosessen innebærer i denne sammenhengen en individuell skriftlig refleksjon som forberedelse til refleksjonstimen. Refleksjonstimen er symbolisert ved en stilisert utgave av Staceys kommunikasjonsmodell, og inngår som en del av prosessen.



Figur 13: Refleksjonsprosessen som stoppskilt i læringsprosessen

6.3.3 Spørsmål som fremmer refleksjon

Buberg og Hessevaagbakke beskriver spørsmål som kan være til hjelp i refleksjon. Disse er brukt i analysen under forskningsspørsmålene 2 og 3. Det vi savner er imidlertid spørsmål som ivaretar nytenkning og kreativitet. De sju første spørsmålene dreier seg om ettertanke og refleksjon over den hendelsen som har skjedd, og kan bidra til å analysere dette. Spørsmål åtte og ni er etter vår mening mer framtidsrettet ved at det å søke kunnskap og anvende det en har lært videre kan bidra til en bedre håndtering av liknende situasjoner i framtida. Det siste spørsmålet er generelt og åpner for tanker blant annet om det som har skjedd, hvorfor det skjedde, om løsningene var gode og om hva som er fordelaktig å ta med seg videre. Vi har i analysen argumentert for at disse spørsmålene kan være til hjelp både i individuell og i kollektiv refleksjon. Vi mener likevel at listen kunne vært supplert med spørsmål som i større grad fremmer kreativitet og nytenkning med ettertanken over situasjonen som grunnlag. For å oppnå kunnskapsutvikling i sykepleietjenesten generelt og i studentenes praksisstudier spesielt, trenger vi verktøy som kan hjelpe deltakerne til å være kreative. Siden vi har argumentert for at Buberg og Hessevaagbakkes bidrag er nyttig, vil vi foreslå to ekstra spørsmål som vi mener vil fremme nytenkning. Dette blir spørsmål 11 og 12 i listen, som vi presenterer i sin helhet:

1. Hva skjedde i situasjonen?
2. Hvordan opplevde jeg situasjonen?
3. Hva gjorde jeg?
4. Hvordan vurderte jeg situasjonen?
5. Hvordan velger jeg å forstå det som skjedde?
6. Hvilke kunnskaper anvendte jeg?
7. Hva er det sykepleiefaglige i denne situasjonen?
8. Hva trenger jeg å søke kunnskap om?
9. Hvordan kan jeg anvende det jeg har lært videre?
10. Hvilke tanker har jeg ellers om denne situasjonen?
11. Hvilke andre løsningsmuligheter finnes i slike situasjoner?
12. Hvordan kan jeg som student bidra til forbedringer i sykepleiefaget?

Ved å bruke disse to suppleringssspørsmålene i refleksjonstimen kan studentenes ideer fremmes og generere atter nye ideer hos de andre deltakerne.

6.4 Etterrefleksjon

Ved veis ende i denne masteravhandlingen har vi gjort oss noen refleksjoner om perspektiv og betydningen av de funn vi har gjort. Særlig hvordan disse kan brukes videre i arbeidet med forbedring av sykepleierutdanningen. Imidlertid vil vi først ta opp noen momenter vi er blitt kjent med gjennom arbeidet med masteravhandlingen, men som vi mener ikke er innenfor problemstillingen. Disse er så viktige i forhold til den nye praksismodellen at de må nevnes i denne etterrefleksjonen.

Både studenter, lærere og praksisveiledere har gitt klart uttrykk for at det å øke lengden på praksisperioden i samme sengepost i sykehuset fra 8 til 12 uker er positivt. Studentene får bedre tilhørighet i avdelingen, bedre kontinuitet i sin læringsprosess og større faglig utbytte. De når praksisperiodens mål i større grad enn tidligere, og blir mer selvstendige. Når det gjelder videreføring av basisgruppe gjennom hele studieåret, er studentene og veilederne meget fornøyd med dette. Det fremmer en god læringsprosess og fører til godt samarbeid mellom studentene, samt at det er lettere å fange opp svake studenter på et tidlig tidspunkt.

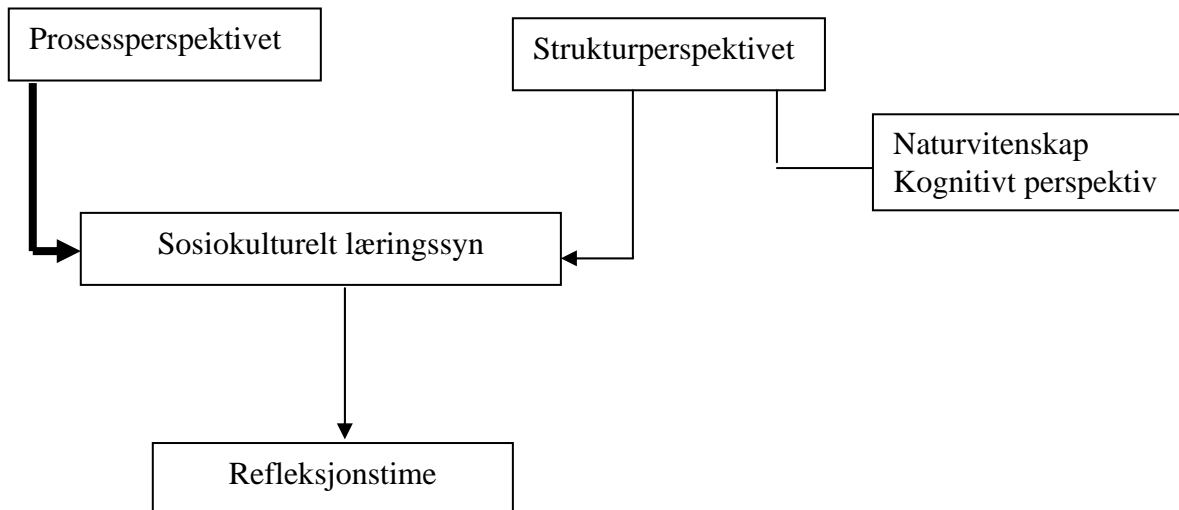
6.4.1 Det strukturelle og det prosessuelle perspektiv på refleksjon

Irgens skisserer to perspektiver for å forstå kunnskapsbegrepet (se s. 24). Vi ser det slik at kunnskapsbegrepet relatert til refleksjonstimene er påvirket av det prosessuelle perspektiv. Samhandlingen i timene er preget av dynamikk og subjektivitet gjennom fokuset på den enkeltes opplevelser og viktigheten av disse. Det er samhandlingen mellom deltakerne som gjør at kunnskap skapes. Det strukturelle perspektiv er imidlertid også med og påvirker oss gjennom at vi mener den individuelle, intellektuelle tenkning er viktig for kunnskapsutvikling og læring. Dette har vi argumentert for både ved å anbefale skriftlig forberedelse før refleksjonstimene, og nødvendigheten av å inneha basiskunnskap for å kunne delta aktivt. Vi mener det ene perspektiv ikke utelukker det andre. En fagplan som forfekter et sosiokulturelt læringssyn gjør oss preget av det prosessuelle perspektiv i valg av forbedringstiltak i sykepleierutdanninga.

Det strukturelle perspektiv tar innover seg at det i læringssammenheng kan være nyttig med struktur og artefakter. For studentene kan dette for eksempel være tilgang på utstyr de bruker for å gjennomføre prosedyrer, litteratur og selve prosedyrebeskrivelsene. Naturvitenskapen

har, slik vi beskriver s. 44, påvirket sykepleierfaget i stor grad. For sykepleierutdanninga som helhet er dette viktig.

Vi vil i modellen nedenfor illustrere hvordan vi mener sammenhengen mellom perspektivene og refleksjonstimene er.



Figur 14: Sammenheng mellom prosess-, strukturperspektivet og refleksjonstimene

6.4.2 Nye spørsmål og videre forskning

Med bakgrunn i undersøkelsen vår og skriving av avhandlingen har vi gjort oss noen tanker om Rammeplanens mål om å utdanne reflekterte yrkesutøvere. Beskrivelsen av en reflektert yrkesutøver ser vi som en parallell til beskrivelsen av kunnskapsarbeideren.

Vi ser at nye spørsmål dukker opp etter arbeidet med masteravhandlingen:

- Hvordan kan vi få studentene til å benytte seg av refleksjon som pedagogisk verktøy også i det siste studieåret, og når de kommer ut i yrkeslivet?
- Hvordan sette studentene i stand til å lære bort metoden for grupprefleksjon til andre?
- Hvordan kan praksisveileder og lærer få faglig utbytte av refleksjonstimen?
- Hvordan kan forsknings- og utviklingsprosjekter utledes av refleksjonstimene?
- Hvordan skape en kultur for å bruke refleksjon i helsetjenesten?

Disse spørsmålene kan danne grunnlag for nye forsknings- og utviklingsprosjekter. Både helsefagutdanningene og tjenesteytelsen innenfor dette området må være i utvikling for å kunne møte de skiftende krav i samfunnet, nye organisasjonsformer og pasienters forventninger til medisinsk og annen helsefaglig behandling. En kontinuerlig kunnskapsutvikling er påkrevd på alle nivå i organisasjonene for å møte disse kravene. Vårt ønske er at denne avhandlingen, samt fremtidige forsknings- og utviklingsprosjekter, kan bidra til at sykepleierstudentene i større grad enn før blir kunnskapsarbeidere og reflekterte yrkesutøvere etter endt utdanning.

Litteraturliste

- Anvik, V.H. & Westvig, L. (2005): *Praksis som læringsarena*
Bodø, Høgskolen i Bodø
- Askland, L. (2006): *Det personlige i det profesjonelle*
Oslo, Gyldendal Akademisk
- Bjørk, I.T. & Bjercknes, M.S. (2003): *Å lære i praksis*
Oslo, Universitetsforlaget
- Blåka, G. & Filstad, C. (2007): *Læring i helseorganisasjoner*
Oslo, J.W. Cappelens Forlag AS
- Buberg, L.I. & Hessevaagbakke, E. (2004): *Røde tråder i praksisstudiet*
Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*
Oslo, Abstrakt forlag as
- Gammersvik, Aa. (2001): Jeg visste ikke at sykepleiere måtte tenke så mye
I *Tidsskriftet Sykepleien*, nr 21 s.46-50
- Gottschalk, P. (2004): *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*
Oslo, Universitetsforlaget
- Gotvassli, K. Å. (1999): *Case-studier – bakgrunn og gjennomføring*
Arbeidsnotat nr 81
Steinkjer, Høgskolen i Nord-Trøndelag
- Irgens, E. J. (2007): *Profesjon og organisasjon*
Bergen, Fagbokforlaget

- Jacobsen, D.I. (2000): *Hvordan gjennomføre undersøkelser*
Kristiansand, Høgskoleforlaget AS
- Johansen, O. (2007): Praksisfeltet, NOKUT og høgskolene
I *Uniped, Nr. 1* s. 15-23
- Krogh, G.v, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2005): *Slik skapes kunnskap*
Oslo, N.W. Damm & Søn
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*
Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Mathisen, J. (1993): *Sykepleiehistorie*
Oslo, Universitetsforlaget
- Nerland, M. (2006): Vilkår for reflektert praksis I utdanningsinstitusjoner
I *Nordisk Pedagogikk, Nr 01*, s. 48-60
- Ness, H. (2003): *Den sosiale konstruksjon av aktører og organisasjonsoppskrifter ved Aker Verdal 1971 – 2002*
Rapport nr 12
Levanger, Høgskolen i Nord-Trøndelag
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002): *Managing knowledge work*
Houndmills, Palgrave Macmillan
- Næss, G. B. (2006): *Vil du være med så heng på!*
Steinkjer, Høgskolen i Nord-Trøndelag
- Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker*
Århus, Forlaget Klim
- Stacey; R. A. (2001): *Complex Responsive Processes in Organizations*
London/New York, Routledge

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*
Flekkefjord, SEEK AS

Ødegård, I. K. (2002): *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap*
Kap 1 og 2
Høyskoleforlaget

Andre dokumenter:

Fagplan Bachelor i sykepleie v/Høgskolen i Nord-Trøndelag
http://www.hint.no/studier/vis.php?id=id&kol=311&tbl=studie_filer (21.08.2007)

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2006
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer> (21.08.2007)

Lov om spesialisthelsetjenesten
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19990702-061.html> (21.08.2007)

Lov om universiteter og høyskoler
<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050401-015.html> (21.08.2007)

Praksisdokument for Bachelor i sykepleie 2.år v/Høgskolen i Nord-Trøndelag
[https://fronter.com/hint/links/files.phtml/46ca9aa4b43d6.465111859\\$503997444\\$/Dokumenter/Praksisdokumenter/Praksisdokument](https://fronter.com/hint/links/files.phtml/46ca9aa4b43d6.465111859$503997444$/Dokumenter/Praksisdokumenter/Praksisdokument) (21.08.2007)

Rammeplan for Sykepleierutdanning 2005
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_for_sykepleierutdanning_05.pdf (21.08.2007)

Undervisningsplan for bachelor i sykepleie 2.år v/Høgskolen i Nord-Trøndelag
http://www.hint.no/studier/vis.php?id=id&kol=896&tbl=studie_filer (21.08.2007)

Liste over tabeller

Tabell 1: Forholdet mellom læring i skole og arbeidsplass

Tabell 2: Strukturelt og prosessuelt perspektiv på kunnskap

Tabell 3: Grunnleggende antakelser ved forskjellige forskningsparadigmer

Tabell 4: Intervjuundersøkelsens syv stadier

Tabell 5: Oversikt over kategorisering før og etter feltobservasjonene

Liste over figurer

Figur 1: Det hierarkiske perspektivet på kunnskap

Figur 2: Protosymboler

Figur 3: Signifikante symboler

Figur 4: Foredlede symboler

Figur 5: Staceys kommunikasjonsmodell

Figur 6: Læringsprosessen

Figur 7: Enkelt- og dobbeltkretslæring

Figur 8: Intensivt og ekstensivt undersøkelsesdesign

Figur 9: Selektiv observasjon og tolkning

Figur 10: Antall involverte informanter og grad av personlig involvering

Figur 11: Gruppebaserte refleksjonstimer og læring

Figur 12: Irgens femtrinns læringsmodell – justert av forfatterne

Figur 13: Refleksjonsprosessen som stoppskilt i læringsprosessen

Figur 14: Sammenheng mellom prosess-, strukturperspektivet og refleksjonstimene

Liste over vedlegg

- Vedlegg 1: Brev fra Utdannings- og Forskningsdepartementet datert 22.12.05 vedr. Praksisveiledningsmidler
- Vedlegg 2: Strategi og handlingsplan for samarbeidsorganet mellom Helse Midt-Norge RHF og høgskolene 2005-2007
- Vedlegg 3: Svar på søknad om dispensasjon fra forskrift til Rammeplan for sykepleierutdanningen, datert 04.04.06
- Vedlegg 4: Prosjektplan for Ny praksismodell, datert 24.10.06
- Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i undersøkelse og samtykkeerklæring
- Vedlegg 6: Intervjuguide