

Viktige faktorer for studenters læring i sykepleierutdanningen

En studie av deltidssykepleiestudenters erfaringer over hva som har vært viktig for læring og læringsprosessen relatert til teoretisk- og praksisundervisning

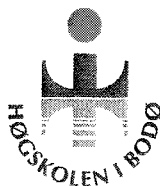
Kristin Skillingsstad

Masteroppgave i praktisk kunnskap

7. Mai 2010

Eksamenskode MP 300P 004

**Mastergrad i praktisk kunnskap
Senter for praktisk kunnskap
Profesjonshøgskolen**



FORORD

*Å undre seg er begynnelsen til større innsikt*¹ dette greske ordtaket har jeg erfart i arbeidet med denne masteroppgaven. Det har vært mange timer og tanker der undringen etter hvert har endret karakter og bidratt til større innsikt.

Ingen erfaring uten spørsmål, sier Gadamer og spørsmål har det vært mange av gjennom prosessen med å skrive ut denne masteroppgaven. Nå når jeg så er ferdig med denne runddansen mellom funn, analyse, tolkning, forståelse og ny innsikt er det mange personer som har bidratt til at denne masteroppgaven nå er ferdig skrevet.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min nærmeste familie, Bjarne, Vegar, Ida og Ive som også har vært med i denne runddansen. Solveig som har språkvasket alle tekstene jeg har skrevet gjennom studiet. De ansatte ved Biblioteket ved HINT, Anne-Lise, Anita og Turid for god støtte, hjelp og veiledning i å skaffe tilveie nødvendig og viktig litteratur.

Takk til studentene som gjorde dette prosjektet mulig og delte sine erfaringer med meg. Jeg vil også takke min veileder Venke Sørli for vennlighet, konkrete tilbakemeldinger og oppmuntring underveis.

Jeg vil avslutte med et sitat hentet fra Loris Malguzzi "det er fordi jeg har fått stå i stadig endring og motstand at jeg har utviklet meg"²

Rørvik 7.5.2010

Kristin Skillingstad

¹ Gresk ordtak

² Strandberg, 2007. s. 13

SAMMENDRAG

Hensikten med denne masteroppgaven er å se nærmere på deltidssykepleiestudenters erfaringer. Hvilke erfaringer har deltidsstudenter når det gjelder hva som er viktig for læring og læreprosess relatert til teoretisk- og praksisundervisning.

Studien er en kvalitativ undersøkelse, basert på en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Det er gjennomført intervjuer av 4 deltidssykepleiestudenter i 3 studieår.

Funnene viser at deltidsstudenten står overfor flere utfordringer med å gå deltid, å kombinere studier med andre hverdagsoppgaver. Utfordringene er i forhold til organisering av studiene og valg av pedagogiske verktøy. Gruppearbeid, basisgrupper, bruk av problembasert læring og mappe som lærings- og vurderingsform er det mest utfordrende for deltidsstudenten.

I forhold til funn å lære av forelesninger og å lære i praksis så har studentene gode erfaringer med at det skjer læring.

Funnene diskuteres opp mot studiens teoretiske referanseramme og relevant forskning. Jeg forsøker å tenke med teorien for å forstå studentenes opplevelser og erfaringer i situasjonen. Det har også vært nødvendig å tolke meningene i det studentene har uttrykt gjennom det de har fortalt.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to examine part-time nursing students' experiences. What experiences have part-time students when it comes to what is important for learning and learning related to the theoretical and practical instruction.

The study is a qualitative study, based on a phenomenological - hermeneutic approach. It is conducted interviews of four part-time nursing students in three year.

The findings show that part-time students are facing more challenges to go part time, combining study with other everyday tasks. The challenges are in relation to the organization of studies and selection of teaching tools. Group work, use of problem-based learning and portfolio assessments is the most challenging part-time student.

The student tells about experience of learning in relation to learning form *lectures* and learning *in practice*.

The findings are discussed up against this study's theoretical framework and relevant research. I attempt to use the theory for understanding students' experiences of the situation. It has also been necessary to interpret the meanings of what the students have expressed through their stories.

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	8
Bakgrunn	8
Hvordan høgskolen er organisert	9
Hensikten med masteroppgaven	10
Tema for studien og forskningsspørsmålet.....	11
Oppbygging av oppgaven	11
TEORETISK UTGANGSPUNKT	12
Forskning på dette område.....	12
Syn på læring.....	15
Problembasert læring	17
Mappe som vurderings og læringsform	18
METODE	20
Studiens design	20
Min forforståelse til feltet	20
Ethiske vurderinger i forskningsprosessen.....	22
Utvalgsriterier	23
Tilgang til feltet – praktisk gjennomføring.....	24
Intervju	25
Datainnsamlingsmetoden	26
Det kvalitative forskningsintervjuet	26
Dataanalysemetode	28
Å forstå erfaringer.....	28
Hva er en erfaring?	29
Hvordan jeg utførte tekstanalysen.....	30
Metodologisk vurdering	31
FUNN	33
Å være deltidsstudent.....	34
Familiesituasjon.....	34
Oppstykket læresituasjon.....	36
Endringer	36
Oppsummering av funn knyttet til det å være deltidsstudent.....	37
Å arbeide i grupper.....	38
Læringssyn.....	38
Gruppeprosess og samarbeidslæring.....	40
Refleksjon i gruppen	42
Oppsummering av funn knyttet til det å arbeide i grupper.....	43
Å anvende mappe som lærings- og vurderingsform.....	43
Å bli hørt.....	44
Revisjon av arbeidskrav	44
Respons.....	46
Oppsummering av funn knyttet til det å anvende mappe som lærings- og vurderingsform.....	47
Å lære av forelesninger	48
Foreleser.....	48
Dialog	49
Praktiske eksempler.....	51
Oppsummering av funn knyttet til det å lære av forelesninger	53
Å lære i praksis	53

Refleksjon	54
Erfaring og dialog	55
Teori og praksis	57
Oppsummering av funn knyttet til det å lære i praksis	58
TOLKNING OG DISKUSJON AV FUNN	58
Læring gjennom gruppearbeid	62
Læring av respons	68
Forelesning.....	72
Refleksjon over handling.....	77
Refleksjon i handling.....	82
Avslutning	84
Litteraturliste.....	85

Vedlegg

1. Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste
2. Forespørsel om å delta i prosjektet og samtykkeerklæring

INNLEDNING

Bakgrunn

Mitt valg av tema er blitt påvirket av flere forhold når jeg skulle skrive denne masteravhandlingen. Læring er et fenomen som har fasinert meg, og som jeg har undret meg over i mange år. Jeg har i de siste årene vært ansatt som lærer både i videregående skole og i høgskolen. Hverdagen min består i at jeg står overfor et antall studenter som har mange forventninger til meg som lærer. Det ble derfor naturlig at tema for masteravhandlingen skulle være om læring/undervisning.

I forbindelse med søk etter relevant forskning relatert til mitt tema i masteravhandlingen kom jeg over en artikkel skrevet av Britt Moen Kuven³ med tittelen: "Levende undervisning – hva er det?" Innledningsvis i denne artikkelen beskriver hun en hverdag som jeg gjenkjente godt. Det er mange utfordringer en daglig står overfor og undrer seg over. Hva er det som skal til for at studentene lærer om temaene som er satt som mål i undervisningen?

Det at det skal foregå læring i klasserommet/ forelesningssalen er viktig for studentene og for meg, og det bidrar til at jeg ofte stiller meg spørsmålet: Hvordan kan jeg som lærer i denne jobben og i dette systemet best legge til rette for at det virkelig skjer læring? Mange ganger har jeg undret meg over hva det er studentene trenger av meg. Hva er det som skal til for at de skal oppnå/oppleve læring? De samme spørsmålene leste jeg at Kuven stilte seg.

Jeg arbeider nå som lærer i sykepleierutdanningen og har ansvaret for et deltidskull med sykepleierstudenter som jeg skal følge i 4 år. Jeg ville derfor sette fokus på studenter som går deltid. Jeg ville søke etter erfaringer til deltids sykepleierstudenter over hva som har vært viktig for deres læring og læringsprosess relatert til teoretisk- og praksisundervisning.

³Kuven, 2002

Min interesse for temaet er også påvirket av at sykepleierhøgskolen jeg er ansatt ved står overfor en endring, det skal utarbeides en ny fagplan som skal vedtas våren 2010. Sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) gjennomfører i 2009/2010 et prosjekt kalt "**Ny sykepleierutdanning**".⁴

"Målet er å utvikle en fremtidsrettet fagplan for utdanningen. Samfunnet står overfor store kompetansemessige utfordringer når det gjelder å ivareta og møte framtidens behov for helsetjenester. Innholdet i sykepleierutdanningen må speile utviklingen i samfunnet og bidra til å sikre kvalitet og riktig kompetanse ut fra gjeldende behov for sykepleie. Høgskolen i Nord-Trøndelag ønsker å utdanne kunnskapsrike og reflekterte sykepleiere med relevant kompetanse i dag og for framtiden".⁵

Dette gjør at jeg har valgt dette temaet, og studien min kan derfor bli et nyttig bidrag i denne endringsprosessen som nå er startet ved Høgskolen i Nord - Trøndelag. Kanskje kan studien gi nyttige innspill i debatten som skal munne ut i en ny fagplan for Høgskolen i Nord – Trøndelag.

Hvordan høgskolen er organisert

Det er nasjonale bestemmelser vedrørende sykepleierutdanning i Norge, og på bakgrunn av dette er det fastsatt en rammeplan for sykepleierutdanning. Planen inneholder en felles innholdsdel for flere helse- og sosialfaglige utdanninger, og i fellesdelen er følgende nedfelt:

"Helse- og sosialfagutdanningene har som overordnet mål og utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum, og som kan

⁴ Sykepleier for framtiden, en kartlegging av fremtidige utfordringer av betydning for HINT's sykepleierutdanning utlast til rapport mai 2009 (upublisert) Eva Fiskum, Aud Moe, Kristin Eggen, Rose Mari Olsen.

⁵ ibid

planlegge, organisere og gjennomføre tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere”⁶

Studentene skal også oppøves i å stille spørsmål som utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det overordnede målet i den utdanningsspesifikke delen i rammeplanen er følgende:

”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.”⁷

De fire studentene som har vært mine informanter i studien følger denne rammeplanen av 2005.

Hensikten med masteroppgaven

Med min yrkesbakgrunn har intensjonen med denne masteroppgaven vært å se nærmere på deltidssykepleiestudenters erfaringer. Hvilke erfaringer har deltidsstudenter i sykepleie når det gjelder hva som er viktig for læring og læreprosessen relatert til teoretisk- og praksisundervisning når en går en deltidssykepleieutdanning?

I utvikling av nye fagplaner og endringer av studieopplegg er det vesentlig at også studenter får komme med sine bidrag til forbedringer. Dette kan gjøres på mange måter. Her i denne studien lar jeg studentenes stemme komme til uttrykk gjennom kvalitative intervju.

⁶ Rammeplan sykepleierutdanningen:3

⁷ Rammeplan sykepleieutdanningen :5

Tema for studien og forskningsspørsmålet

Masteroppgaven har temaet *viktige faktorer for studentenes læring i sykepleierutdanningen*. I forbindelse med intervjuene av 4 studenter i deltidsutdanningen stilles følgende spørsmål:

"Ut fra din erfaring som deltidsstudent, hva har vært viktig for din læring og læringsprosess relatert til teoretisk- og praksisundervisning?"

Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av 5 hovedkapitler. Hvert kapittel har en overskrift og er videre delt i underkapitler med egne overskrifter.

Kapittel 1 er viet en presentasjon av bakgrunn for valg av tema, hensikten med masteroppgaven og tema for studien og forskningsspørsmålet presenteres her.

Kapittel 2 inneholder oppgavens teoretiske utgangspunkt, hva finnes det av relevant forskning på område. Her presenteres kort sosiokulturelt læringssyn, problembasert læring og mappe som vurderings og læringsform.

Kapittel 3 omhandler metode, studiens design, her kommer min forforståelse til feltet, etiske vurderinger som er gjort samt utvalgsriterier og tilgang til feltet. Hvordan jeg gikk frem i feltet og datainnsamlingsmetoden samt analysemetoden jeg brukte.

Kapittel 4 her presenterer jeg funnene, her kommer de funn jeg velger å presentere på bakgrunn av den analyseprosessen jeg har gjennomført. Jeg presenterer 4 hovedtema som har undertema, etter hvert hovedtema kommer det en oppsummering.

Kapittel 5 omhandler tolkning og diskusjon av funn. Disse presenteres i en viss ordnet sammenheng til presentasjonen i kapittel fem.

Kapittel 6 avsluttende betraktninger av oppgaven blir presentert her.

TEORETISK UTGANGSPUNKT

Forskning på dette område

For å finne ut hva som finnes av forskning innenfor dette temaet, har jeg søkt aktuell litteratur forskning relatert til mitt tema. Jeg har søkt gjennom følgende databaser: Pubmed, Norart, ProQuest, Bibsys, Medline, Eric og Iduun.

Søkeord: Sykepleiestudenter, utdanning, erfaring, læring, teoriundervisning, praksisundervisning og deltidsstudent.

Keywords: nursing students, education, learning, theory-practice, part time student.

Som jeg har nevnt innledningsvis så har Britt Moen Kuven⁸ skrevet en hovedfagsoppgave i helsefag med tittelen "Levende undervisning". Denne avhandlingen synliggjør hva det er som kjennetegner levende undervisning, og hovedfokuset i studien er undervisning i klasserommet i sykepleierutdanningen for å finne ut hvilke forutsetninger som må være tilstede for at studentene skal oppleve undervisningen som levende. Levende undervisning defineres som en undervisning som gjør inntrykk på og berører studentene. Studien er en kvalitativ empirisk undersøkelse.

⁸ Kuven 2002

”Mappe som redskap for læring i høyere utdanning - Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner” er tittelen på doktorgradsavhandlingen til Anne Line Wittek⁹. Hensikten med hennes avhandling har vært å trenge inn i begrepet mappevurdering og å foreslå en innledning av ulike fremtredelsesformer. Den empiriske delen av studien tar sikte på å analysere den aktiviteten som utspiller seg når sykepleierstudentene jobber med å fremstille innholdet i sine mapper. Videre så ønsket hun å nærme seg en forståelse av kollektiv og individuelle læringsbaner i lys av et sosiokulturelt perspektiv.

Bjørg Aasen og Kristin Bratseth¹⁰ har skrevet en masteravhandling som har tittelen: ”Bruk av refleksjon i sykepleierstudentenes kunnskapsutvikling”. Denne avhandlingen har fokus på hvordan gruppebasert refleksjonstimer i praksisstudiene kan bidra til læring og kunnskapsutvikling hos sykepleierstudenter. Avhandlingen har innhentet data ved kvalitativ tilnærming med observasjon og intervju som metode.

Masteravhandlingen til Vera Johnsen¹¹ med tittelen ”.....lærerikt å høre på andres opplevelser ...” har jeg også sett på. Hun har i denne masteravhandlingen sett på hvordan sykepleierstudenters erfaringer med å fortelle fra praksisstudiet kan forstås. Det er studenters opplevelser og erfaringer av å være i refleksjonsmøte som danner grunnlaget for avhandlingen. Hun har prøvd å forstå hvordan deres erfaringer har bidratt til læring i praksisstudiet. Hun har brukt kvalitativ metode som forskningsstrategi.

Agnes Tiwari¹² har skrevet en artikkel på bakgrunn av en studie der hensikten var å evaluere effektiviteten av mappevurdering i forhold til å forbedre studentenes læring. Studien benyttet både kvalitative og kvantitative metoder. Det var tre hovedfunn som kom frem:

- Studentene favoriserte bruk av mappevurdering.
- Prosessen med å utarbeide porteføljer gav positive faglige utfall.

⁹ Wittek 2007

¹⁰ Aasen og Bratseth 2007

¹¹ Johansen 2009

¹² Tiwari,2003

- Det medførte spontan samarbeidslæring og tilsynelatende økt interesse for å lære under prosessen med å forbedre porteføljen for de studentene som mangler motivasjon.

I en studie gjort av Mirjam McMullan¹³ der hun undersøkte studentenes oppfatninger om bruk av porteføljer i sykepleierutdanningen. Metoden hun brukte er en postal spørreundersøkelse. McMullan viser til at studentene følte at porteføljene var svært tidkrevende, de skapte mye angst og de var ikke særlig effektive for å utvikle og vurdere deres læring og kompetanse. Videre så ble studentene mer demoralisert av porteføljebruk når de fikk mer erfaring og hadde brukt det over tid. Det var tre grunner til dette som gikk på at konflikt mellom å bruke portefølje for både vurdering og læring. Utforming av porteføljen var avgjørende og hvor mye støtte og veiledning studentene følte de fikk ved arbeidet med porteføljen

En omfattende litteraturgjennomgang er blitt gjennomført av McMullan mfl.¹⁴ Bakgrunn for litteraturgjennomgangen var å evaluere bruken av portefølje i vurderingen av læring og kompetanse til sykepleiestudenter. De konkluderer blant annet at en helhetlig tilnærming til kompetanse synes å være forenlig med bruk av portefølje, men konseptet og gjennomføringen er enda under utvikling. Refleksjon er en vesentlig komponent i portefølje. Det trengs eksplisitte retningslinjer for å konstruere porteføljen. Det trekkes også frem at bruk av portefølje fører til en mer helhetlig tilnærming til kompetansen.

Brit Næss-Andersen¹⁵ har skrevet en artikkel med tittelen "Problembasert læring i en tverrfaglig videreutdanning – nye utfordringer for lærer og student." Formålet med studien var å undersøke studenters og læreres erfaringer med den nye lærer- og studentrollen i den problembaserte læringsmodellen. Hun konkluderer med at denne læringsformen fremmer selvstyrt læring og gruppeprosess og studentene opplever å bli behandlet som voksne mennesker.

¹³ McMullan, 2005

¹⁴ McMullan mfl (2002)

¹⁵ Næss-Andersen, 2004

I Sylvi Monika Flatlands¹⁶ artikkel med tittelen ” Refleksjonsgrupper i praksis – sykepleiestudenter, kontaktsykepleiere og lærer” viser hun til et utviklingsprosjekt som innebærer en implementering av en lærings- og fagutviklingsmodell som er basert på refleksjonsgrupper der både sykepleiestudenter, sykepleiere og lærer deltar.

Syn på læring

Innenfor pedagogikken de siste 20 årene har det skjedd en endring i holdningene på kunnskap og læring. Det har skjedd en forskyvning i fokuset på læring, fra individet til konteksten individet befinner seg i. Læring dreier seg om samspill og relasjoner mellom mennesker og om det å være delaktig, der språk og kommunikasjon er viktige elementer i læringsprosessen. Utgangspunktet for det sosiokulturelle perspektivet på læring er at mennesket er født som et sosialt individ, at læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet. Vi er skapt til samspill med våre omgivelser. I dette samspillet mellom det kollektive og det individuell som er det sentrale i dette synet på læring.¹⁷

Den russiske psykologen Lev S. Vygotsky¹⁸ blir omtalt som en pioner innen for sosiokulturelt læringssyn. Han presenterer en personsentrert forståelse på læring. Som mennesker vil vi til enhver tid befinne oss på et ”aktuelt” utviklingsnivå med muligheter til å utvikle oss videre mot et ”potensielt” utviklingsnivå, hvis vi får hjelp av andre. Et sosiokulturelt læringssyn innebærer at man ser at læring har gjøre med relasjoner mellom mennesker, at læring skjer gjennom samspill og deltakelse. Læring ut fra et sosiokulturelt perspektiv, er å tilegne seg begreper og å kunne anvende de redskaper som passer i en viss situasjon med deres kommunikative og fysiske forutsetninger. Deltakelse i sosiale praksiser hvor læring skjer, blir sentralt i det å lære.

¹⁶ Flatland, 2009

¹⁷ Sælsjø, 2000

¹⁸ Vygotsky, 2007

Dysthe¹⁹ presenterer seks sentrale aspekter ved læringsprosessen sett i lys av en sosiokulturell teori:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap²⁰

Med *situert* læring menes det at læring alltid er forankret i en kontekst, som har betydning for både innhold, produksjon og vurdering av kunnskap. I et situert læringssyn sees læring som noe som skjer gjennom deltakelse i sosial praksis.

At læring er *grunnleggende sosial* menes det at den som lærer er en integrert del av en sosial kontekst og at læring bare kan forstås i denne sammenhengen.

Når det hevdes at læring er *distribuert*, innebærer det at læring som kunnskap kan distribueres mellom ulike deltakere – for eksempel i en studentgruppe. Kunnskapsproduksjonen skjer ved at de ulike deltakerne deltar med ulike ferdigheter og ulike styrker som sammen skaper en helhetsforståelse.

Det at læring er *mediert* er sentralt i den sosiokulturelle tradisjon, fordi det innebærer at vår kultur og de intellektuelle og fysiske redskaper som den innehar er utgangspunktet for vår tenkning og våre forestillingsverdener.

Språket er sentralt i læringsprosesser. I det ligger det at kommunikative prosesser er sentrale i menneskelig utvikling og læring. Språket og kommunikasjonen er selve grunnlaget for at tenkning og læring skjer. Meningen blir skapt i interaksjon mellom den som snakker og den som lytter og mellom den som skriver og den som leser.

¹⁹ Dysthe, 2001

²⁰ Dysthe, 2001:43

Når det hevdes at læring er *deltakelse* i praksisfellesskap bygger Dysthe²¹ på Lave og Wengers forståelse av læring. At det er grunnleggende et sosialt fenomen, og at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskapet. I deltakelse er det aktiv handling i samhandling. Dette åpner opp for at studentene aktivt kan nytte det sosiale miljøet i utdanningsprosjektet som redskap i egen læringsprosess.

Sälsjö²² argumenterer for at læring i er å gjøre erfaringer i miljøer der intellektuelle og fysiske redskaper er hensiktsmessig tilgjengelige for individet, hvor erfaringene brukes som en del av konkrete virksomheter og hvor menneskers ferdigheter og forståelser er i stadig utvikling.

Problembasert læring

Kjennetegn på problembasert læring er utstrakt bruk av oppgaver fra praksis. Oppgavene har vanligvis ikke et gitt svar, men skal utfordre studentene til å stille spørsmål ved sitt eget kunnskapsgrunnlag. Problembasert læring skal motivere studenten til å skaffe seg den kunnskapen de gjennom arbeidet med oppgaven forstår at de mangler.²³

Problembasert læring som arbeidsform samsvarer med sosiokulturell lærings syn. Gjennom samarbeid og dialog med andre skal studentene utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til en kompetanse som sykepleiere med beredskap til å løse oppgaver og handtere aktuelle situasjoner.²⁴

Problembasert læring er en av flere tilnærminger som har som siktemål å bidra til at den enkelte student kan delta, resonnerer og løse problemer i et faglig fellesskap.²⁵ En praktisk situasjon eller en problemstilling som danner utgangspunktet for aktiviteten og som skal skape relevante læringsprosesser for studentene.

²¹ Dysthe, 2001

²² Sälsjö, 2000

²³ Lycke, 1997

²⁴ Lauvås og Handal, 2000

²⁵ Ludvigsen og Handal, 2002

Kunnskap konstrueres gjennom tilgang til blant annet erfaring, begreper og eksempler som kobles til hverandre og til tidligere kunnskap på måter som er særegne for den lærende.

Struktur er et nøkkelbegrep i problembasert læring. Denne arbeidsmåten vektlegger studentenes regulering av eget arbeid og at læreren skal være en ressursperson og veileder i prosessen de skal gjennom med arbeidet med å utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det er i grupper dette arbeidet systematiseres, de møtes sammen med veileder for å jobbe med oppgaven. Arbeidsmåten skifter mellom idédugnader og mer systematisk arbeid, mellom utdypning av forståelse og anvendelse av kunnskaper, og mellom arbeid i grupper og individuelt arbeid. Tanken er at studentene identifiserer sine læringsbehov og bearbeider sine nye kunnskaper i gruppen.²⁶

Som nevnt tidligere i oppgaven så har Brit Næss-Andresen²⁷ gjort en studie der hun undersøker studenters og læreres erfaringer med problembasert læring. En av konklusjonene i en artikkel hun har skrevet er at denne læringsformen fremmer selvstyrt læring og gruppeprosess. Studentene opplever å bli behandlet som voksne mennesker. Den teoretiske referanserammen studien bygger på teorier og forskning hvor forståelse, mening, kontekst, indre motivasjon og selvstyrt læring står sentralt.

Mappe som vurderings og læringsform

Anne Line Wittek²⁸ trekker frem i sin doktorgardsavhandling at det er skrevet mye om mappevurdering. Hun påpeker at mye av det som er skrevet forsøker å favne ulike hensikter og anvendelsesmåter på engang. Hun foreslår at en kan dele inn forståelsen av mappevurdering i tre ulike fremtredelses former. Mappe som *pedagogisk redskap* er den første, neste er mappe som *struktur for aktivitet* og den siste er mappe som *struktur for kunnskap*.

²⁶ Lykce, 1997

²⁷ Næss-Andersen, 2004

²⁸ Wittek, 2007

Dysthe og Engelsen²⁹ presenterer fire karakteristika ved mappevurdering.

- Mappe er en samling av arbeider som er gjort over en lengre tidsperiode - Arbeidene preges av variasjon i forhold til sjanger, arbeidsprosess og deltakere
- Kan inneholde alle typer av produkter som blir utarbeidet i utdanningsløpet – ikke bare tekster
- Det er organiserte aktiviteter i forhold til utarbeidelse av mappearbeidene – refleksjon, selvvurdering, respons og veiledning vektlegges
- Både prosess og produkt vektlegges.

Å være noe mer enn bare en dokumentasjon på noe som er gjort er hensikten med mapper som pedagogisk redskap. Det er like relevant å bruke mappene for å dokumentere utvikling over tid. En mappe vil også inneholde studentenes refleksjoner over selve læringsprosessen.

Wittek³⁰ vil i tillegg til disse fire karakteristika fremheve et femte punkt, *utarbeidelse og anvendelse av kriterier*. Dette gjør hun på bakgrunn av hennes kjennskap til mappevurdering rundt om i Norge de senere årene. Bakgrunn for dette er nyere tekster som understreker betydningen av eksplisitte kriterier og at studentene arbeider med dem underveis.

”En mappe er en systematisk samling av arbeider (...) som til sammen gir et bilde av en students utvikling og læring innenfor et visst område.”³¹ Mappen kan inneholde alt fra individuelle studiekraav og gruppestudiekraav, samt egne og andres vurderinger over teoretiske og praktiske arbeid og ferdigheter.

²⁹ Dysthe & Engelsen, 2003

³⁰ Wittek, 2007

³¹ Taasen, Havnes og Lauvås 2004:20

METODE

Studiens design

Jeg ønsker med denne studien å utforske, få innblikk i og kunnskap om deltidssykepleiestudenters erfaringer med hva som er viktig for deres læring og læreprosessen relatert til teori- og praksisundervisning.

For å få kunnskap og innblikk i dette så har jeg valgt å gjøre en kvalitativ studie med et utforskende design³². Datamaterialet er basert på individuelle åpne intervju ved bruk av narrativer for å beskrive informantenes erfaringer.³³ Når betydningen i erfaringer skal bli tydelig, må vi stille spørsmål vedrørende erfaringene. Når vi stiller spørsmål til erfaringen forbedrer vi forståelsen av erfaringen.³⁴ I analysen av intervjueteksten er fenomenologisk hermeneutisk metode anvendt.³⁵

Min forforståelse til feltet

Mine erfaringer, min teoretiske forståelse, hypoteser, faglige perspektiver og hvordan jeg forholder meg til verden preger min forforståelse. "Forforståelsen er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter," skriver Malterud.³⁶ Forforståelsen kan på den måten bidra med å gi meg næring og støtte eller bli en tung stein å bære med seg.

Wadel³⁷ skriver om feltarbeid i egen kultur. Å gjøre feltarbeid innen egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet. Å utføre feltarbeid i eget felt er på mange måter både lettere og enklere rent praktisk å gjennomføre. Det er ikke faglig innsikt som i først rekke gjør at feltarbeideren i egen kultur blir i stand til å forstå hva han observerer, men den gjensidige felles – kunnskapen som han deler med dem han studerer.

³² Fagermoen 1998

³³ Mishler 1986

³⁴ Montaigne 1996

³⁵ Lindsth 2004

³⁶ Malterud ; 2004

³⁷ Wadel 1991

Studiens validitet og reliabilitet er også knyttet til min forforståelse. Som forsker må jeg tørre, våge å sette min forforståelse på prøve. Når jeg nå skriver denne masteravhandlingen i etterkant av et feltarbeid, så må jeg anta at min forforståelse har utviklet seg gjennom denne prosessen. En må ikke forstå dette slik at min forforståelse har blitt helt annerledes, men ut fra den erfaring jeg nå sitter inne med så har jeg et mer utdypet og nyansert bilde enn det som jeg hadde i utgangspunktet.

Gadamer³⁸ sier noe om hvilken rolle denne for-forståelsen spiller i vår forståelse. Det er et faktum at vi er nedsunket i en tradisjon som vi ikke kan fri oss helt fra. Dette vil virke inn på hvordan vi tolker hendelser, og det gir oss visse fordommer i forhold til det vi tolker (tekster). Vi forstår innenfor bestemte rammer, innenfor en bestemt horisont. Vi forstår alltid ut fra noe. Forskerens fortolkningsdyktighet og bevissthet i forhold til sine for-forståelser og fordommer blir avgjørende for den forståelse og mening man er i stand til å trekke ut av sine tolkninger.

Når jeg som forsker i min studie skal samle inn data fra informantene, så påvirkes jeg av min forforståelse til temaet. Jeg er lærer i høgskolen og har erfaring selv fra den verden informantene forteller fra. Jeg har erfaring fra mitt sted å se fra, og som Meløe³⁹ skriver: "Det er gjennom våre egne virksomheter vi settes i stand til å forstå andres virksomhet." Jeg har en oppfattelse av den verden informantene forteller sine erfaringer om.

Jeg kan bruke min kjennskap til temaet ut fra mitt ståsted, jeg må være bevisst på at mitt perspektiv ikke er det samme som det informanten har. Jeg er kjent med den måten skolen organiserer undervisning og de pedagogiske metodene som informantene forteller om. Intervjuene preges av min forforståelse på den måten at jeg gjenkjenner begreper og det studenten snakker om slik at jeg kan bli blind for feltet. Denne fortroligheten og kunnskapen om miljøet, setter meg i stand til å forstå det informanten forteller om.

³⁸ Gadamer

³⁹ Meløe, 1979

I etterkant av intervjuene så hører jeg enkelte steder at nærheten blir for stor på den måten at jeg ikke følger opp og stiller spørsmål om det informantene sier, men svarer selv ut fra min kjennskap til temaet. En balanse mellom distanse og nærhet er det beste, hvis jeg har en distanse til meg selv og min nærhet til feltet kan det bidra til en ny forståelse av informantens erfaringsverden.

Forforståelsen påvirker også analysen av datamaterialet. I arbeidet med å lese gjennom og stille spørsmål til datamaterialet så blir det preget av min forståelse av det jeg leser. Det transkriberte materialet består av mange ufullstendige setninger slik enkelte sitat i funn delen ble omskrevet slik at det ble mening i setningen.

Etiske vurderinger i forskningsprosessen

I all forskning vil det være viktig at ikke informantene utsettes for uetiske måter å innhente opplysninger eller data. En må her være oppmerksom på manipulering av informanten. Forskeren kan ha en oppfatning av hvordan informantene opplever ulike utfordringer ved å ha lest og satt seg inn i annen forskning. Denne forutinntattheten kan ha blitt påvirket av annen faglitteratur basert på andre funn og ulik forskning innen for temaet. Dette er en viktig forutsetning som all forskning må ha i fokus. Å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet er et krav til forskeren.

Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, med andre ord så må forskeren sikre frihet og selvbestemmelse og unngå urimelig belastning og nære relasjoner til informantene⁴⁰ Det er i tillegg av betydning at det ikke blir spurt om ting som ikke angår studien. Tilrådning av prosjektets 'Forespørsel/informasjonskriv' er gitt fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste(NSD) i brev av 23.03.2009 (vedlegg 1). Informert frivillig deltakelse er tilstrebet ivaretatt gjennom skriftlig og muntlig informasjon og forespørsel fra personer som ikke var involvert i prosjektet.

⁴⁰ NESH – nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

Informert samtykke ble innhentet ved at informantene underskrev samtykkeerklæring. (vedlegg 2) Studien kunne ikke starte uten at informantene var informert om studien og hadde gitt sitt samtykke. Intervjuopptak, skriftelige samtykker og transkribert tekst ble oppbevart i låst skap, der bare jeg hadde tilgang.

I planleggings- og gjennomføringsperioden av denne masteravhandlingen har jeg hatt fokus på å sikre informantenes anonymitet. Tanken bak avhandlingen er jo å kunne formidle ny kunnskap i forhold til studenters læring. Denne kunnskapen kan høgskolen bruke i sitt arbeid med ny sykepleierutdanning og utarbeidelse av ny fagplan. Det er mitt ønske at avhandlingen skal være tilgjengelig for alle som ønsker å lese den.

Det at enkelt personer ikke skal kunne identifiseres i avhandlingen er også noe jeg som forsker har vært bevisst på. Å være aktsom når personer aktivt bistår ved at de stiller seg tilgjengelig som informanter er ifølge forskningsetiske retningslinjer viktig. Jeg velger derfor å omtale studenten som *informanten eller studenten* videre, slik at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner i det jeg skriver.

Utvalgskriterier

Informantene er sykepleierstudenter ved en høgskole i Norge. Kriteriet for deltakelse i studien var at de var deltidsstudenter i siste studieår ved sykepleiehøgskolen. Informantene går et deltidsstudium som er organisert over fire år tilsvarende tre års studier på heltid. Studiet gir dermed muligheter for å kombinere studier og arbeid i og med at mange av studentene er i et arbeidsforhold og familieforhold som gjør at de velger deltid i stedet for heltid. Å gå heltid innebærer kanskje at hele familien må flytte eller bli ukependler.

Å være deltidsstudent innebærer at studentene kommer inn på skolen puljevis, de har samlinger av ulike lengder og har lengre perioder hjemme. I disse periodene skal studentene jobbe på egenhånd og i basisgrupper som skolen har delt inn. Dette at disse studentene kommer inn i skolen brokkevis gir utfordringer både til studentene og til de som skal følge dem opp fra skolens side.

De blir en gruppe studenter som det derfor kan bli vanskeligere å følge opp. Den kontinuerlige oppfølgingen en har mulighet til med heltidsstudentene faller bort. Heltidsstudentene har vi i utdannings situasjonene hele tiden. Det at studentene er deltidsstudenter med de fordeler og utfordringer det er, gjør det aktuelt å inkludere dem som informanter for denne studien.

Tilgang til feltet – praktisk gjennomføring

Jeg tok kontakt med studieleder på den aktuelle høgs kolen jeg ønsket å foreta studiet ved. Studielederen sa seg villig til å videreformidle til 3 års deltidsstudentene forespørselen min. Hun gikk inn til kullet i etterkant av en forelesning og fortalte om studien og la igjen forespørselen om deltakelse i studiet, samt at hun distribuerte den elektronisk til alle studentene. Jeg tok også kontakt med kull-lederen og informerte henne om studien og mitt ønske om å komme i kontakt med studentene. Hensikten var å få henne til å være en pådriver overfor studentene til å melde seg som informanter.

Jeg har reflektert over dette i etterkant. Kanskje burde jeg ha tatt den første kontakten med studentene selv. På den måten kunne kanskje prosessen gått raskere og at en kunne ha avklart mer, - hva er hensikten min, og hvorfor de skulle ønske å bidra. Jeg hadde en forventning om at det ville være flere som meldte sin interesse og at det skulle gå raskere å komme i kontakt med informantene. En kan jo også se det fra en annen vinkel, det at vi ikke hadde møttes tidligere gjorde at for forståelsen til informanten ikke var farget av hva de trodde jeg forventet av svar og hva de skulle snakke med meg om. Kanskje så var det en fordel at vi møttes for første gang i intervju situasjonen.

Jeg hadde forberedt meg med diktafon, sjekket batteri, – at den rett og slett fungerte. Tankene mine videre var at jeg innen rimelig tid i etterkant av intervjuene skulle transkribere intervjuene. På den måten kunne jeg skrive feltnotater over det som ikke direkte fanges opp av diktafonen – det uartikulerte, men som hadde en betydning for

forståelsen av det informanten sa. Det finnes ingen prosedyre for transkripsjon. Det jeg vet er at denne prosessen er med på å omforme materialet og kunnskapsgrunnlaget.

Jeg må utvise ydmykhet over de forhold som følger av den håndteringen jeg har utsatt kunnskapen for. Å reflektere over dette er viktig. Hva er det som skjer med teksten underveis? Jeg må kunne bedømme påliteligheten og gyldigheten av materialet vi skal analysere.

Intervju

4 deltids sykepleiestudenter fra 3 studieår deltok i studien. Intervjuene var åpne i form av en samtale hvor informantene selv avgjorde hva de ville snakke om relatert til tema⁴¹. Intervjuet som varte fra 50 til 80 min, ble tatt opp på bånd og transkribert ordrett. Intervjuene ble foretatt med to ukers mellomrom. Jeg intervjuet to informanter etter hverandre de to dagene jeg var ved høgskolen.

Hva var det så jeg spurte informantene om? Jeg gav informanten arket der forespørselen om deltakelse i et forskningsprosjekt og samtykkeerklæringen stod. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt: "Hvilke erfaringer har du som deltidsstudent om hva som er viktig for læring og læreprosessen?" "Ut fra din erfaring som deltidsstudent, hva har vært viktig for din læring og læringsprosess relatert til teoretisk- og praksisundervisning?"

Dette var introduksjonen til emnet og hva jeg ønsket at samtalen skulle dreie seg om. Jeg startet med å fortelle om masterstudiet jeg gikk på og gav en begrunnelse for hvorfor jeg hadde invitert dem til dette forskningsprosjektet. Det var viktig for meg som forsker å forsøke å skape en trygg intervjusituasjon.

⁴¹ Mishler, 1986

Jeg brukte åpne spørsmål under intervjuene, som for eksempel: "kan du fortelle litt om..." . For å få en mer utdypende forståelse spurte jeg: "kan du si litt mer om...". For å sikre at jeg hadde forstått informanten spurte jeg også: "kan du si litt mer om det..." Jeg gav tilbakemeldinger underveis i intervjuet ved at jeg nikket, sa korte ord som ja, mm. Jeg brukte også ansiktsmimikk og kroppsspråk. Dette gjorde jeg når det var naturlig i samtalen mellom informanten og meg. Taushet ble også brukt slik at de kunne tenke seg om, reflektere videre i forhold til det de snakket om, eller de kunne gå tilbake til tidligere tema.

Datainnsamlingsmetoden

Det kvalitative forskningsintervjuet

Når jeg som forsker skal innhente kvalitative data gjennom samtale, vil konteksten rundt samtalen være en viktig ramme for kunnskapsutviklingen. Det er mye en på forhånd må tenke igjennom, slik at intervjuet blir gjennomført på en best mulig måte.

En må tilpasse møtet med den enkelte informant.⁴² Min hensikt var å få informanten til å dele sine erfaringer i form av konkrete hendelser på bakgrunn av en opplevd historie som hadde en spesiell betydning angående problemstillingen: "Hva har vært viktig for din læring (for å bli sykepleier) sett ut fra teoretisk undervisning, litteratur og den praksis du har gjennomført i forbindelse med sykepleieutdanningen?"

Det er en kunst å være tilstrekkelig åpen og fokusert på samme tid. I forkant er det enkelte faktorer en må tenke igjennom og avklare slik at intervjusituasjonen blir best mulig- både for informanten og meg som forsker. Jeg hadde avtalt å bruke et kontor som var ledig ved høgskolen studentene gikk. Rammene, rommet, var ukjent både for meg og for informanten. Jeg hadde ordnet med kaffe, frukt og vann, og vi satt plassert på skrå overfor hverandre med et kaffebord mellom oss. Å skape et klima preget av trygghet og fortrolighet er viktig. Jeg som intervjuer må også arbeide med meg selv før, under og etter intervjuet. Dette for at jeg best mulig skal kunne være i stand til å lytte objektivt og uten å være forutinntatt.

⁴² Malterud, 2004

Selv om jeg som forsker stiller med et åpent sinn, skal jeg holde fast på problemstillingen. Det er viktig at det gis rom for flertydighet. Som forsker skal en være lydhør for forandring, både historier som forteller om prosesser og utvikling, og perspektiver som endrer seg som følge av samtalen. Det at jeg som forsker klarer å utvikle en sensitivitet eller følsomhet er avgjørende for å klare å høre noe jeg ikke visste fra før.

Et kvalitativt intervju utgjør en bestemt type mellommenneskelig situasjon, der samtalen ofte også omhandler andre mellommenneskelige forhold. Kunnskap om rasjonelle og irrasjonelle sider av mellommenneskelig dynamikk er viktig. Jeg som forsker må inneha denne kunnskapen. En viktig målsetning for intervjuet er at informanten opplever at intervjuet var en positiv opplevelse, og at informanten har en god følelse av å bidra med nyttig kunnskap.⁴³ Resultatet av forskningen er avhengig av kompetanse hos forskeren, med dens kunnskap, erfaring, sensibilitet og empati.

Min erfaring som forsker er knyttet til det lille feltarbeidet jeg gjennomførte i forbindelse med masterutdanningen. I forbindelse med feltarbeidet så gjennomførte jeg to dybdeintervju. Denne erfaringen hadde jeg med meg når jeg skulle gjennomføre intervjuene i masteroppgaven. Jeg bruker den erfaringen slik at jeg lar informanten få tid nok til å svare, jeg er ikke så aktiv og lar informanten i større grad styre informasjonen. Jeg er mer tålmodig og ikke presser på når informanten stopper opp, lar stillheten få plass der det er naturlig. Jeg bruker lenger tid når jeg skal formulere spørsmål og bruker ikke så mange ord, er mer bevisst på at jeg stiller åpne spørsmål. Jeg har også kjent med de tekniske innretningene og er sikker på bruken både under intervjuet og i etterkant.

Jeg hadde et forskningsspørsmål i intervjuet, og ut fra det hadde jeg forberedt meg til intervjusamtalene. Hvis informanten ikke oppfattet forskningsspørsmålet eller hadde spørsmål til meg som forsker, var det viktig at jeg var forberedt.

⁴³ Malterud 2004

Jeg forberedte meg ved å omformulere spørsmålsstillingen slik at jeg kunne tydeliggjøre meningen med spørsmålet. Samtidig var det viktig at jeg ikke omformulerte forskningsspørsmålet på en slik måte at fokuset og hovedpoenget mitt forsvant. Fokuset mitt var å få tak i studentenes erfaringer og at de skulle komme med sine historier/fortellinger.

Det empiriske materialet produseres i intervjuet⁴⁴ Dermed blir det viktig at jeg som forsker treffer temaet med spørsmålene jeg stiller. Forskningsinstrumentet er samtalen og samtalen bølger frem og tilbake. Det er derfor viktig at jeg som forsker og kanskje uerfaren forsker bruker samtalen som det redskapet og instrumentet det kan være.

Dataanalysemetode

Å forstå erfaringer

Hensikten er ikke å kartlegge erfaringene, men å prøve å forstå erfaringen i dens vesen. Det som var viktig i prosjektet var å få informantene til å fortelle om sine erfaringer med læring.

"min erfaring er tilstrekkelig til å gjøre meg vis, hvis jeg bare lærer meg å bruke den"

45

I arbeidet med å bearbeide datamaterialet ble det tydelig for meg at jeg hadde mange spennende tema som jeg kunne ta fatt på. Jeg brukte en åpen koding i dette arbeidet. Datamaterialet ble systematisk kategorisert og ble på den måten nøye gjennomgått. I denne prosessen var strategien å stille spørsmål og foreta sammenligninger mellom ulike deler av datamateriale. Det at jeg satte navn og koder på datamaterialet var det første steget i analysen. Slik fikk jeg etter hvert oversikt over de ulike fenomener datamaterialet mitt inneholdt⁴⁶

⁴⁴ Fog, 2004

⁴⁵ Montaigne 1996, s.156

⁴⁶ Postholm, 2005

Malterud⁴⁷ kaller denne bearbeidningen av data for å identifisere meningsbærende enheter. Denne prosessen består av 4 trinn. Det første trinnet er å bli kjent med materialet – jeg leste alle 60 sidene for å få et helhetsbilde – se etter tema. I trinn to organiserte jeg den delen av materialet jeg skulle studere nærmere. Fant de delene av teksten som kunne belyse problemstillingen.

Fokuset mitt var å skille relevant tekst fra irrelevant. I trinn tre abstraherte jeg den kunnskapen hver av kodegruppene representerer. De meningsbærende enhetene ble systematisk hentet ut ved å kondensere innholdet. I analysens fjerde trinn satte jeg bitene sammen igjen – rekontekstualisere. Det jeg hadde funnet ble sammenfattet i form av gjenfortellinger som blir grunnlaget for nye beskrivelser eller begreper.

Kvale⁴⁸ kaller dette en sammenfatning av materialet som gjør tekstens meningsinnhold eksplisitt. Dette kaller han "fortetting av mening". Denne sammenfatningen av mening kan en også knytte til en fenomenologisk tilnærming. Det er tekstens betydningsinnhold analyseprosessen orienteres mot.

Hva er en erfaring?

Det norske ordet *erfare* stammer fra det tyske *erfahren*, som betyr å få tak i ved å fare etter, innhente⁴⁹. I følge Gadamer⁵⁰ kan erfaring forstås som "den som er blitt bevisst sin erfaring, er blitt erfaren". En virkelig (egentlig) erfaring gir med andre ord kunnskap som går ut over det selve saken gjelder, den gir selvinnsikt. Og innsikt er mer enn kunnskap. Kari Martinsen beskriver erfaringen som en hendelse:

"Å erfare er å bli stanset, rykket opp av noe annet som ikke kan føres tilbake til en selv. Det er å bli i forhold til noe ikke planlagt. Det er å bli rammet. Erfaring er noe som hender meg. Møtet med den andre som en erfaring er å bli bevisst

⁴⁷ Malterud, 2004

⁴⁸ Kvale, 1997

⁴⁹ Guttu, 1998

⁵⁰ Gadamer, 1990

relasjoner jeg står i, det ansvar jeg står i eller er påført av den andres fordring”⁵¹

Det jeg spør studentene om i intervjuet er deres erfaringer over læring. Jeg ønsker å få tak i de situasjonene der de erfarer å stanse opp, å bli rykket opp av noe som skjer, noe som ikke er planlagt. Det de kan fortelle som rammet dem og noe som hendte de i møte med en annen, som gir dem bevissthet over de relasjoner de står i, det ansvaret studenten står i eller er påført av den andres fordring. Disse erfaringene er det jeg vil forsøke å få tak i gjennom intervju av deltidsstudenter. Å forske på dette er viktig, og dette er det vanskelig å få tak gjennom bruk av kvantitative metoder. Når en bruker en kvalitativ metode så kan en få tak i studentenes erfaringer gjennom intervju. Der de kan studentene fortelle narrativer som inneholder fortellinger der de har erfart at de lærte.

Jens- Ivar Nergård⁵² hevder at det er derfor at skriftliggjøringen av praktisk kunnskap kan skje nettopp i form av en fortelling om en spesiell hendelse, og en refleksjon over kunnskapen som kommer til uttrykk i denne spesielle hendelsen.

Hvordan jeg utførte tekstanalysen

I følge Kvale⁵³ så finnes det ingen bestemte teknikker eller prosedyrer i analysearbeidet. Wadel⁵⁴ sier at det er en runddans mellom teori, metode og data. Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, det er en hermeneutisk sirkel som bevisstgjøres i min egen horisont og tekstens horisont. Jeg leste intervjuene flere ganger og lyttet på lydopptakene flere ganger, for å få en forståelse av hva hele teksten dreide seg om, handlet om. Det var vesentlig å få en forståelse av hva deres erfaringer var. Skaffe meg et førsteinntrykk av hva hele teksten handler om.

⁵¹ Martinsen, 2000, s. 52

⁵² Nergård, 1996

⁵³ Kvale, 2001

⁵⁴ Wadel, 1991

Hva snakket de om her? Delene i teksten forstås og fortolkes ut fra helheten, og helheten skal forstås og fortolkes ut fra delene⁵⁵.

I en artikkel skrevet av Anders Lindseth og Astrid Nordberg⁵⁶ beskriver de en metode for tekstanalyse. De har tatt utgangspunkt i Ricoeur's erkjennelsesteori. Det er en fenomenologisk hermeneutisk metode som kan være relevant for analyse av tekster, her intervjuetekster

Intervjuene er transkribert, lest med en naiv forståelse av hva teksten inneholder. Ut fra denne lesningen er teksten delt inn i meningsbærende enheter. Temaer og mulige hovedtemaer er sammenlignet med den naive forståelsen, dette utgjør valideringen. Tilslutt er teksten igjen lest som en helhet, den naive forståelse og temaer er reflektert opp mot den litteraturen som er betydningsfull for levde erfaring. En helhetlig forståelse er formulert. Denne omfattende forståelsen avdekker nye muligheter å forstå erfaringene informantene har kommet med. Verden kan beskrives som et prefigurert livs verden som intervjuobjektene har konfigurert i intervjuet og er blitt refigurert først i forskernes tolkning og av andre i tolkningen av forskningsrapport.

Metodologisk vurdering

Å få så rike narrativer som mulig over deltidssykepleierstudenters erfaringer i forhold til læring og læreprosessen var målet med metoden jeg brukte. Det var viktig for meg som forsker at jeg ikke avbrøt informantenes narrative flyt og refleksjon, informantene kunne og skulle snakke uavbrutt.

I et intervju der informanten skal fortelle om hva som har vært viktig for læring og læreprosess, vil en også få fortellinger over hva som ikke har fungert, hva som har vært dårlig og mangelfullt. Informantene forteller om sine erfaringer av hva som har og har hatt betydning for dem i forhold til deres læring både teoretisk og i praksis. Alle de tre årene de har vært deltidssykepleierstudenter er deres referanser for historiene de fortalte under intervjuet. Informantene forteller en rekonstruksjon av det

⁵⁵ Kvale, 2001

⁵⁶ Lindseth og Nordberg, 2004

som skjedde, det kan kanskje innebære at informantene rekonstruerer i forhold til et rammeverk de har lært senere. Sett fra et annet ståsted så får informantene sjansen til å snakke om det som opptar dem og hva det er de oppfatter som viktig sett ut fra sitt eget minne, sin egen erfaring. Å gi ny innsikt er metodens hensikt, informantenes meninger er i fokus. Forskerens erfaring i bruk av fenomenologisk hermeneutisk metode er avgjørende for validiteten av forskningen.

Når det gjelder gyldighet så er pålitelighet og driftssikkerhet vesentlig.⁵⁷

Når det gjelder troverdigheten kan en kreve konsistens; en logisk linje mellom formålet med studien, teorier, metoder og data, noe som fører til nye innsikter. Det er derfor avgjørende for troverdigheten at forsknings- spørsmålet definerer metoden, ikke motsatt.⁵⁸ Å bruke en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming for å tolke narrative intervjuer var et godt valg for denne studien. Denne metoden gjorde det mulig å tolke levde erfaringer og på den måten gi et grunnlag for refleksjon over funn og diskusjon.

Resultatene av denne studien er ikke generaliserbar, men kan gi innblikk i hva som er viktig for deltidsstudenters læring fortalt av informanter som deltok i denne konkrete studien. Hvis mennesker med lignende erfaringer kan gjenkjenne tolkningene og beskrivelsene viser det at studien har en troverdighet. Det er på denne måten resultatene kan overføres og gi en type overføringsverdi til lignende situasjoner. Viktig å merke seg det Ricoeur⁵⁹ sier; det som er presentert her er bare en av flere mulige tolkninger, men at forskningen skal utføres på en troverdig og valid måte.

Pålitelighet eller reliabilitet angår validiteten. Når det gjelder påliteligheten kan vi forvente konsistens og en logisk linje mellom formålet med studien, teori og data som fører til ny innsikt. Dermed er det avgjørende for troverdigheten at problemstillingen definerer metoden og ikke motsatt.⁶⁰

⁵⁷ Kvale 1989, Malterud 1990

⁵⁸ Lorensen 1998, Malterud 1990

⁵⁹ Ricoeur, 1976

⁶⁰ Malterud, 1990

FUNN

I analyseprosessen ble alle intervjuene gjennomgått og lest grundig flere ganger. Etter flere gjennomganger ble det tydelig for meg hva som var interessant å se nærmere på. Det utkrystalliserte seg noen tema og emner i tekstene.

Analyseprosessen og denne bearbeidelsen av materialet medførte at jeg dannet meg en oversikt over sentrale tema i forhold til datamaterialet. Spørsmål jeg stilte til datamaterialet var åpne spørsmål: *Hva handler dette om? Hvilke erfaringer er det studenten forteller noe om her?* Disse spørsmålene var med på å tydeliggjøre og utkrystallisere de sentrale temaene.

Funnene jeg her presenterer er derfor et uttrykk for hvordan min forståelse som forsker ble utviklet gjennom denne analyseprosessen jeg har gjennomført.

I tabellen nedenfor gis en oversikt over tema og undertema slik at det kan gi en oversikt.

Tabell 1. Oversikt over tema og under tema fra analysen av datamaterialet

Tema:	Under tema:
Å være deltidsstudent	<i>Familiesituasjon Oppstykket læresituasjon Endringer</i>
Å arbeide i grupper	<i>Læringssyn Gruppeprosess og samarbeidslæring Refleksjon i gruppen</i>
Å anvende mappe som lærings- og vurderingsform	<i>Å bli hørt Revisjon av arbeidskrav Respons på arbeidskrav</i>
Å lære av forelesninger	<i>Foreleser Dialog Praktiske eksempler</i>
Å lære i praksis	<i>Refleksjon Erfaring og dialog Teori og praksis</i>

Å være deltidsstudent

Først vil jeg presentere temaet; *å være deltidsstudent*. Alle informantene er deltidsstudenter og de kunne derfor fortelle om sine erfaringer over, hva har vært viktig for deres læring og læringsprosess relatert til teoretisk- og praksisundervisning.

En har ganske mye kunnskap om sykepleierstudenter som går heltid. De fleste studier som har vært gjort er rettet mot dem som går heltid, vi vet mindre om deltidsstudenten. Å få kjennskap til deltidsstudentens erfaringer i forhold til hva som har vært viktig med tanke på læring, og noen av det som har betydning for læring, kommer frem i mitt materiale.

Hvem er deltidsstudenten? I følge With⁶¹ så er deltidsstudenten noe eldre enn på heltidsstudiet og at mange søker seg til deltidsstudiet på grunn av økonomiske eller familiære forpliktelser eller fordi de ikke tror heltidsstudiet passer dem på grunn av alder, eller yrkes- eller utdanningsbakgrunn. Hun viser også til at deltidsstudenten har i større grad en heltidsstudent yrkeserfaring fra helsesektoren. En annen faktor hun påpeker er at andelen som oppgir at de har tatt en eller annen form for annen høyere utdanning før de startet på sykepleiestudiet er lavere for deltidsstudenten enn for heltidsstudenten. Derfor er det rimelig å anta at mange av studentene på deltidsutdanningen har utstrakt yrkeserfaring før de starter på sykepleiestudiet

Informantene i som deltok i min studie var alle kvinner, alder 30 – 45 år, alle hadde familie, de hadde to til tre barn, ikke alle barna bodde hjemme. Samtlige informanter jobbet ved siden av studien på sykehjem og sykehus.

Familiesituasjon

Deltidsstudentene forteller om sine erfaringer i forhold til ansvar de har utenfor skolen. Forventningene om at de skal videreføre dette ansvaret selv om de er studenter, er krevende nok. De har ikke ryddet nok tid i forhold til andre oppgaver da med tanke på omsorgsoppgaver i hjemmet og i forhold til arbeid og økonomi.

⁶¹ With, 2009

Utsagn fra to av informantene beskriver dette.

"Det er mange som har mye annet i hverdagen sin de skal organisere. Vi er ikke bare studenter, så blir kanskje mange opptatt av å bli ferdig og komme seg hjem, og noen ganger blir det veldig oppstykket og en blir veldig avhengig av at gruppa fungerer sosialt fra dag en."

Det at de går deltid og er et deltidskull oppleves som "spesielt" av informantene. Informantene snakket om at mange hadde "mye annet" i hverdagen sin som skal organiseres, de er ikke studenter på "heltid". Det at de ikke var studenter på "heltid" gjorde at det ble viktigere å få oppgaven ferdig så de kunne komme seg videre, enten på jobb eller hjem til familie og barn. Det ble dermed vanskeligere å sette av nok tid til gruppearbeid. Det var mange hensyn å ta i forhold til hvilket tidspunkt som skulle passe når de var 7-8 stykker i en gruppe, og de fleste hadde jobb ved siden. De var ofte opptatt med familie og jobb på ettermiddagene.

Informantene hadde erfaringer som sa noe om tidsbruk.

"....hatt bedre tid det er et av de største kriteriene også at alle i gruppen egentlig hadde vært like interessert om å fått ferdig en oppgave til riktig tid, for det er jo et problem i et gruppearbeid for enkelte har jo en evighet med tid og så der det de som vil ha den ferdig så da blir det litt....."

Det at medstudentene hadde ulikt fokus og ulike behov i forhold til hvordan gruppearbeidet skulle gjennomføres. Tid og tidsbruk er en individuell opplevelse som de ulike informantene hadde refleksjoner og erfaringer i forhold til. Det ble opplevd som et problem i forhold til gruppe og gruppearbeid og når de var avhengige av hverandre i gruppen når gruppearbeidskrav skulle gjennomføres. Deltidsstudenten hadde fokus på at det var i forhold til å sette av tid til samarbeid som var utfordringen. Det var ikke satt av for kort tid i forhold til innlevering fra skolen sin side.

De hadde "god" tid i forhold til tidsaspektet som skolen hadde satt for innlevering av oppgaven. Det som var utfordringen i forhold til tid var studentenes prioriteringer av

forhold utenfor skolen. Det at de hadde mange andre ansvars og omsorgsoppgaver som de delvis prioriterte foran å møtes i gruppene som de skulle forholde seg til.

Oppstykket læresituasjon

Informanten trekker her frem erfaringer de som deltidsstudenter har i forhold til at læresituasjonen blir uklar, og at de føler at de mister kontakten både med medstudenter, skolen og lærere.

”Fordelen med heltid er jo at du får konsentrere deg om skolen hele tiden, og fire år er jo ett år lengre, men familiesituasjonen gjorde at jeg valgte å gå fire år. Det har vært litt i rykk og napp, lange perioder hjemme og en kommer litt utav skolen på et vis. Dette med å levere arbeidskrav og å holde kontakt med skolen. Og en føler av og til at noe går i uttakt slik at hvis vi er ferdig med en periode og skal inn i neste periode, så skjer det ikke noe i mellomtiden. Det blir ikke en god situasjon, for en føler liksom at en mister forbindelsen med skolen.”

Å gå deltid innebærer at en bruker et år lengre enn om en hadde gått fulltid. Deltidsstudentene får dermed perioder der de jobber intensivt inne på skolen og perioder der de skal jobbe selvstendig og i selvstudie. Dette medfører at deltidsstudenten må strukturere store deler av tiden sin mellom samlingene selv. Deltidsstudenten har mange arenaer de skal følge opp og kravet fra skolen er at de følger de rammene og gjøre de prioriteringene som studieløpet forventer.

Endringer

Deltidsstudentene fortalte at hvis det ble mange endringer like før en samling eller i løpet av samlingsuken, så medførte dette utfordringer. Studenten har forberedt seg ut fra de planer de har fått tidligere og de har lagt ned mye arbeide for å kunne møte på undervisning. Endringene kan dreie seg om at planlagt undervisning går ut like før samlingen eller blir flyttet på, eller at den planlagte undervisningen ikke blir

gjennomført, forteller informantene om at dette tar mye plass. Det fører til frustrasjon og hindrer læring. Det skaper store diskusjoner og missnøye blant studentene, som opplever at de som studenter og deres tid ikke blir respektert. Et eksempel er et litt langt utsagn en av informantene kom med:

”Så er det viktig at når vi først er inne på skolen så må det skje mye, vi er ikke tjent med lærere som tror at de er grei med at de sier at vi får fri fra klokken tolv. Det må skje noe hele tiden rett og slett, og det er noe vi har følt på da dagene ikke har vært fylt opp, uken har ikke vært fylt. Vi har folk som har kommet reisende et stykke fra ikke sant og da er det liksom en hån mot dem og som må dra hit og bare komme for kort tid. Det er en eller to timer, også får du fri og litt som dette der. Vi var inne i uke 49 da var det undervisning på mandagen tirsdag var avsatt til lesedag og da har vi fjorten dager fri både før og etter å framom der igjen og da kommer det studenter fra Trondheim kjørende på mandag på undervisning å i stede for å fylle opp uka så setter de en lese dag på tirsdagen og noen halvdager på onsdag og torsdag det er så provosende og du blir så ”feed upp”. Vi har snakket så mye om det og synes at dette kan de ta til etterretning nå det er ikke noe og du setter ikke opp en lesedag til deltidsstudenter som har, nei du gjør ikke det. Det må gjøres noen grep i forhold til å få en jevn kontinuitet, at det ikke hoper seg opp at det blir noen veldige topper”

Når deltidsstudenten har flere uker mellom hver samling så er det forventninger fra skolen at de skal bruke disse periodene til selvstudium. Deltidsstudenten har også planlagt ut fra at de mellom samlingene må jobbe på egenhånd og samtidig samarbeide i sine basisgrupper slik at den forventede progresjonen kan følges. Når det legges planer fra skolens side så må det legges opp til at studentene får utnyttet samlingsukene sine best mulig.

Oppsummering av funn knyttet til det å være deltidsstudent

Funnene i denne undersøkelsen tilsier at forutsigbarhet og kontinuitet er viktig for deltidsstudenten. Deltidsstudenten har omsorgsansvar og en familiesituasjon som virker inn på studiene. De som går deltid synes det er en utfordring å kombinere

studier, familie og jobb. Det krever mye tilrettelegging og forutsigbarhet blir et viktig stikkord. At organiseringen av samlingsukene er gjort slik at det er kontinuitet og at dagene er fylt opp med undervisning. De ønsker ikke tid til egenstudier under samlingsukene dette har de nok tid mellom samlingene. Det er en utfordring for deltidsstudenten å sette av tid til gruppearbeid på bakgrunn av at alle hadde mye annet de prioriterer.

Å arbeide i grupper

Læringssyn

Temaet *å arbeide i grupper*, kom alle informantene inn på under intervjuet. Høgskolen hvor jeg gjennomførte studien har et sosiokulturelt syn på læring. Det vil si at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, ikke bare gjennom individuelle prosesser. Det grunnleggende for læringen blir samarbeid og interaksjon. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv skjer studentenes læring i forhold til sammenhengen dette foregår i. Studentene får trening i samarbeid og ferdigheter i problemløsning.⁶² En vektlegger læring som et sosialt prosjekt, med vekt på medstudentrespons og tett samarbeid mellom studentene. Dette innebærer at studentene blir delt inn i basisgrupper med 7-8 studenter som skal jobbe tett sammen i løpet av studieåret. Informantene fortalte om sine erfaringer om både læring og mangel på læring med bakgrunn i at de jobbet i grupper.

Alle informantene kom inn på hvilke erfaringer de hadde i forhold til det å lære ved å jobbe sammen i grupper. De gav uttrykk for at dette utgjorde en stor utfordring i forhold til læring. I samtalene snakket flere av informantene om sine erfaringer og opplevelser om at de lærte mest når de jobbet med individuelle arbeidskrav. De fikk da sjansen til å utforske det de var opptatt av og ønsket å fordype seg i faglig. Når studentene jobbet med et individuelt arbeidskrav så brukte de mer tid og det kom frem at læringen ble mer grundig og helhetlig for den enkelte. Det at de hadde

⁶² Vygotsky, 2007

ansvaret selv i forhold til mål/hensikt i arbeidskravet. De kunne jobbe i sitt eget tempo og de var ikke avhengig at ting skulle passe for 6-7 stykker til.

"hmm... for med tanke på læring så tenker jeg i forhold til oppgaver, arbeidskrav både gruppe oppgaver og individuelt(...)for jeg synes ikke noe om gruppeoppgavene deres for jeg synes ikke jeg har lært noe så det var det første som falt i hodet mitt med det samme jeg så dette her".

Dette utsagnet kom en informant med som svar på: *Hva var det første du tenkte på når du leste forskningsspørsmålet mitt?* Studenten har en erfaring om at det er lite læring i å arbeide med gruppearbeidskrav som er en del av mappe som lærings og vurderingsform. Studenten koblet forskningsspørsmålet mitt opp mot hvordan høgskolen har organisert studiet og hvilken pedagogisk plattform skolen har som fundament.

"ja, for mitt vedkommende for jeg synes ikke jeg har noe igjen for å sitte med gruppeoppgaver jeg synes jeg kaster bort verdifull tid"

Dette utsagnet fra en informant trekker frem erfaring om mangel på læring ved gruppearbeidskrav. Studentens opplevelse av at tiden som brukes sammen med medstudenter i gruppearbeid ikke er verdifullt med tanke på læring. Studenten opplever at tiden sammen med medstudenter ikke gir læring og at de heller vil prioritere individuelt arbeid.

Når gruppene skulle ble enige om mål/hensikt for oppgaven og hvordan målene skulle tolkes, opplevdes det sprik i forventninger og ambisjoner til gruppemedlemmene. Når studentene i tillegg hadde tidspress og ikke mulighet (vilje) til å prioritere gruppesamlinger fortalte en informant at

"jeg gav etter og følte ikke samme ansvaret i gruppeoppgaver som jeg gjør i individuelle oppgaver, jeg er mer ærekjær i et individuelt arbeidskrav"

Alle informantene snakker om gruppesituasjonen, de trekker frem i sine erfaringer at dette var den største utfordringen. Det høres greit ut å jobbe i gruppe, men det er en

stor utfordring. Studentene skal forholde seg til medstudenter de ikke kjenner og studenter som har en helt ulik motivasjon for skolen. De har forskjellige måter å reagere på, opptre på og alt dette skal smeltes sammen. Informantene trakk frem at de ønsket mer undervisning i å jobbe i gruppe samt at de savnet kunnskaper om gruppedynamikk og psykologi. Slik kunnskap kunne ha bidratt til at gruppen kunne ha fungert bedre og at de på den måten fikk mer læring ut av gruppearbeidet.

En informant kom med følgende utsagn i forhold til sammensetning av grupper:
"Skolen satte bare sammen personer i basisgrupper og trodde at det skulle gå bra".

Gruppeprosess og samarbeidslæring

En av informantene kom med følgende utsagn: *"I gruppen er det ikke det faglige som er i fokus, men det er gruppeprosessen som har størst fokus"* Det er lærerikt med gruppeprosess, men også forstyrrende og slitsom hvis det ikke fungerer i gruppen. Informantene snakker om sine erfaringer om læring og utbytte av gruppen. Informanten har erfaring om at det er liten grad av læring i å arbeide i gruppe. Grupper og gruppearbeid har ikke vært viktig for læring.

Når deltidskullet var samlet på skolen var dagene fylt med undervisning slik at det ble begrenset med tid de kunne bruke til gruppearbeid. Det var flere i kullet som ikke bodde i nærheten av studiestedet og dermed oppstod det begrensninger i forhold til å kunne fysisk møtes til gruppearbeid utenom de ukene de var inne på skolen. Studentene hadde mindre tid til å sitte sammen i gruppene og diskutere. Dette medførte at de ikke hadde mulighet til å møtes flere ganger i løpet av et arbeidskrav. Studentene erfarte at det å jobbe i basisgruppene delvis ble veldig oppstykket.

Det kom flere utsagn i løpet av samtalene med informantene at hvis gruppen fungerte sosialt så fikk de også til en god oppgave. En av informantene hadde følgende utsagn: *"Det ble veldig avgjørende at gruppen fungerer sosialt fra dag en".*

Informantene hadde erfart dette flere ganger i forbindelse med at de har vært deltakere i flere basisgrupper i løpet av studiet. Hvis gruppen ikke fungerte sosialt og at samarbeidet var dårlig, så ble resultatet en dårlig oppgave på bakgrunn av at de ikke klarte å komme frem til et kompromiss. Erfaringen ble at de ikke hadde særlig stort læringsutbytte i slike situasjoner.

Informantene kom inn på hvordan gruppearbeidet blir fordelt mellom gruppemedlemmene. De fordeler arbeidet mellom seg og det enkelte gruppemedlemmet fordyper seg i det temaet han/hun har fått tildelt. En av informantene beskrev det slik:

” Vi møttes i gruppen, leste fort igjennom arbeidskravet, fordelte teori og valgte hvem som skulle sy sammen oppgaven og så skulle vi møtes for å drøfte.”

Når de så møttes for å drøfte så hadde ikke alle forutsetninger for å delta i drøftingen ut fra at de bare hadde satt seg inn i den delen av teori de selv hadde skrevet om. Det viktigste var å fordele teori som hver enkelt skulle skrive og de hadde stort fokus på det studentene kalte det *faglige/teori*.

Det blir dermed begrenset med tid til å se på hele temaet alle målene arbeidskravet består av. Det kan hende at produktet ble bra, men læringen til det enkelte gruppemedlem trengte ikke å bli så godt med tanke på at de kanskje glemte eller ikke hadde tid til å prioritere de andre temaene arbeidskravet bestod av. De erfarte dermed å miste kunnskap og ”gå glipp” av teori som de trengte for å kunne oppnå mål i forhold til arbeidskravet.

En av informantene kom med følgende uttalelse i forhold til læring i gruppene:

”Med tanke på læring og gruppearbeidskrav så har jeg ikke lært noe. For mitt vedkommende så har jeg ikke noe igjen for å sitte med gruppeoppgaver jeg synes jeg kaster bort verdifull tid”.

Læringsprosessen føltes som en ”bør” i forhold til gruppearbeidskravene, informanten følte at hun ikke lærte noe som helst. Erfaringen til informanten var at

hun kastet bort verdifull tid som hun heller skulle ha gjort noe annet. Det å jobbe individuelt var den erfaringen som gav mest læring i forhold til å lære teori.

Refleksjon i gruppen

Noen av informantene snakket om at de opplevde og hadde god erfaring av læring ved å reflektere i gruppen. Det handlet om å snakke om ting i gruppen og la det ligge "å flyte litt", for så å følge opp videre det som "kom opp" der og da. Det å jobbe sammen i grupper har en verdi og kunne ikke tenke seg at gruppene ble tatt bort. Spesielt andre studieåret der omtrent halvparten av arbeidskravene er gruppearbeidskrav ble det å jobbe i gruppe lærerikt. Det er da læring i forhold til gruppe og gruppeprosess, ikke så mye i forhold til det de legger i fag/teori.

"En får jo en styrke av gruppen, men en kunne ha skrevet oppgavene individuelt. Brukt gruppen for å diskutert oppgaven, fått innspill og diskusjon i gruppen. Fått frem ulike ting som er relevant for oppgaven og på den måten opplevd læring. I stede for at en gruppe skal pese igjennom noe i full fart for å få ferdig oppgaven"

Det at gruppen kunne ha gitt styrke og nyttige innspill kommer tydelig frem her og at det med diskusjon og refleksjon kan fremme læring og bidra til at hver enkelt oppnår en mer helhet rundt sin læresituasjon.

"Det er ikke slik at gruppearbeidskravene ikke gir noen ting". Flere av informantene snakket om at de i det tredje studieåret fikk øynene litt mer opp for gruppeprosessen. I tillegg ble det fra skolen sin side mer fokus på prosess som gjorde at studentene erfarte at de lærte mer i forhold til tidligere. Noen av informantene snakket om at det endret seg i løpet av studiet. På første og andre studieår var det mer fokus på å få ferdig oppgaven.

En av informantene snakket om veileders rolle og funksjon. Studenten tok da utgangspunkt i en erfaring fra tredje studieår. Veilederen de hadde dette året tok tak i

og hadde fokus på hva det var som skulle til før å løse utfordringene gruppen hadde. Det ble mye mer veiledning på gruppeprosessen og refleksjon over dette. Dette opplevde studenten som bedring av læresituasjonen. Det å skrive oppgave var de ganske drilla på med bakgrunn i alle de oppgavene de hadde levert gjennom studiet.

Oppsummering av funn knyttet til det å arbeide i grupper

Informantene opplever ikke faglig læring i gruppen, de lærer om gruppeprosess i gruppene. Videre så kommer det frem at de opplever at utbytte av gruppen har en gradvis positiv utvikling. Utbytte hadde blitt større hvis de hadde lært mer om gruppearbeid og gruppeprosess i starten av studiet. Gruppene kan gjerne brukes for refleksjon, støtte faglige diskusjoner, men skriving av oppgaver vil de gjøre individuelt for å få størst læringsutbytte.

Viktig at veileder støtter og ser hva gruppen trenger i forhold til gruppeprosess. At veileder tar tak i og ser utfordringene gruppen har og hva gruppen trenger i forhold til gruppeprosess.

Å anvende mappe som lærings- og vurderingsform

Videre så vil jeg trekke frem temaet *mappe som vurderings- og læringsform*. Et hjertesukk fra en av informantene gav uttrykk for stor frustrasjon, skepsis og mistro til "sykepleielærerne og høgskolen" over hva de hadde fokus på. Studentene fortalte om sine erfaringer og frustrasjon i forhold til ikke å få tilbakemelding på arbeid de har jobbet mye med og levert for godkjenning. Denne frustrasjonen og mistroen til systemet høgskolen hadde for læring/vurderingsform, gjorde at erfaringen med denne måten å lære på ikke opplevdes som tilfredsstillende. Dette temaet er tett knyttet opp til det forrige temaet – gruppene.

Å bli hørt

"Jeg har jo kost meg på skolen og ville ha valgt det en gang til". Dette er et utsagn en av informantene kom med i forhold til mappe som vurderings og læringsform. Studenten hadde positive opplevelser med at studiet hadde vært "artig og mye bra". Studenten trekker også frem at det frustrerer når de har snakket med tidligere studenter om det de erfarer ikke fungerer i forhold til organisering. Forhold som tidligere studenter har evaluert og gitt høgskolen tilbakemelding om, er ikke blitt tatt til etterretning.

Informantene fortalte om erfaringer i forhold til læring og mangel på læring på bakgrunn av mappe som vurderings og læringsform.

Et utsagn som en informant kom med understreker dette:

"Vi føler liksom at administrasjonen lever i sin egen lille verden både i forhold til organisering og hva vi opplever som studenter. Dette gjelder tilbakemelding på arbeid og oppgaver vi har levert. Det er et mindretall av oppgaver vi har fått respons fra lærer på og da blir det slik at vi tenker hva i all verden er det lærere gjør når de ikke kan være så snill å gi oss respons på det vi holder på med"

Informanten kommer her med erfaringer i forhold til den måten høgskolen organiserer og bruk av mappe som vurderings og læringsform. Den erfaringen var i stor grad avhengig av studentens tidligere erfaring for læring og det foregående temaet der det var snakk om gruppe og gruppearbeid.

Revisjon av arbeidskrav

I samtalene med informantene trakk de frem erfaringen med at de kan/skal revidere alle arbeidskravene. Dette gjelder både de individuelle arbeidskravene og gruppearbeidskravene. Dette er en mulighet/ noe alle studenter skal gjøre. Informantene brukte ulike begreper når de skulle fortelle om hvordan revideringen skulle foregå. Noen informanter brukte ordet kunne revidere og andre brukte skulle revidere. Informantene opplevde at ved revideringen kunne de/skulle de ta

utgangspunkt i den respons de hadde fått og ut fra det gjøre endringer individuelt i arbeidskravet.

Når arbeidskravet ble revidert individuelt kunne studenten ta med det som de syntes var bra i oppgaven og utelate og erstatte det de ikke syntes var bra og nyttig. Noen av informantene oppgav at de lærte av dette arbeidet, men at det er en arbeidsomt og tungvindt måte å jobbe på. Informantene hadde et ønske om at de heller ville ha fokuset på oppgaven/arbeidskravet individuelt og legge inn alt arbeidet første gangen de jobber med arbeidskravet.

Det at læring ved mappe og mappevurdering er en prosess der det første produktet skal betraktes som et første utkast, noe studentene skulle arbeide videre med etter hvert som de tilegnet seg ny kunnskap og forståelse var ikke en erfaring studentene trakk fram. Å jobbe videre med et arbeidskrav de hadde levert var ikke fokuset til studentene.

På spørsmål om det ikke er læring i det å revidere arbeidskravene i etterkant og når de til årseksamen skal levere en samlemappe vil jeg trekke frem følgende utsagn:

”Nei, det er ikke alle, det er de som er trukket ut til mappe, det er dem jeg liksom går gjennom og plukker sundt altså”

Informanten snakker her om at de ikke revidere alle arbeidskravene like nøye. Det er de arbeidskravene som blir trukket ut til årseksamen som får størst fokus. Det legges ned mest arbeid i å revidere disse arbeidskravene i og med at de får karakter på årseksamen.

Respons

Å få respons fra medstudenter opplevdes ikke som læring. Studentene oppgav at de ikke anerkjente medstudentenes vurdering og respons på oppgaver de hadde jobbet med og levert til vurdering. De har ikke tiltro til seg selv eller medstudenter som faglig kompetente. De tvilte på sin egen faglige kompetanse og medstudentenes faglige kompetanse. Informantene mente at de ikke hadde forutsetninger til å gi faglige vurderinger av hverandres arbeid. Å få skriftlig tilbakemelding fra veileder/basisgruppelærer opplevdes som læring. Det at en fagperson hadde vurdert arbeidet og kommentert både styrker og eventuelle svakheter i oppgaven gjorde at studenten opplevde læring. Denne tilbakemeldingen gav de muligheter til å arbeide videre og tilegne seg mer fagstoff som igjen førte til læring.

Følgende utsagnene fra flere av informantene trekker frem skriftlig respons fra lærer som det viktigste og mest verdifulle i forhold til respons og som har gitt dem læring.

"når arbeidskravene har vært ferdig så har det vært veldig forskjellig, vi kunne for eksempel ha hatt det slik at vi sender det til en medstudent og får en medstudentrespons på det eller vi kan sende det til ei annen gruppe og ha en presentasjon i plenum og få tilbakemelding på de da eller vi kan få en skriftlig kommentar fra veileder og jeg tror det er gangse gjengs oppfatning at det er ikke noe annet en skriftlig vurdering fra veileder som er noe"

Det at veileder/basisgruppelærer gav tilbakemelding på det skriftelige arbeidet studenten hadde levert opplevde studenten som verdifullt. Det var også tydelig at det var den skriftelige tilbakemeldingen som ble mest anerkjent. Muntlig tilbakemelding i form av kommentarer etter fremlegg ble ikke oppfattet like verdifullt i forhold til læring

"ja, det er helt klart altså for jeg har både gitt og mottatt responser og jeg tenker med meg selv hva er dette her egentlig, jeg har ikke forutsetninger jeg for å vurdere det faglige i en medstudent sitt arbeid rett og slett..."

Studentene har erfart å gi og motta respons på arbeidskrav de har jobbet med og de anerkjenner ikke hverandres kompetanse eller kunnskaper.

"nei, det du lærer er dette her å stå frem og prate noe annet lærer du ikke. Det blir egentlig en liten frustrasjon ut av det at nå har vi lagt ned så mye arbeid i dette her også får du liksom ikke noen respons påver det bre dette her? Vektla jeg det rett? Er jeg på rett spor? "

I etterkant av enkelte arbeidskrav så har studentene muntlige fremlegg av sine oppgaver. De får etter fremlegget en muntlig kommentar fra medstudenter. Den læringen de oppgir etter disse fremleggene er ikke på faglig innhold og en tilbakemelding de kan bruke videre i forhold til revidering av oppgaven. De savner tilbakemelding som gir dem svar på *Er jeg på rett spor?* Det som oppleves som læring er det å stå overfor andre å snakke at de får øvelse og erfaring i forhold til sykepleierens pedagogiske ansvar.

"for du føler at det er veldig viktig for læringen din at du får en tilbakemelding fra en fagperson, på en måte som har en viss kompetanse, for å få respons fra noen som på en måte er sidestilt betyr noe, men kanskje ikke så veldig mye"

"for vi har hatt det flere ganger og jeg har ikke fått noen medstudentrespons som har gitt meg noe"

Oppsummering av funn knyttet til det å anvende mappe som lærings- og vurderingsform

Informantene forteller om sine erfaringer der de forteller at det er størst læring i å få respons fra lærer/fagperson. Å få eller gi medstudentrespons oppleves som lite tilfredsstillende og gir lite læring. Det er avgjørende at den veileder eller fagperson som gir tilbakemelding gjør det skriftlig og etter angitte vurderingskriterier. De har gjentatte ganger gitt skolen tilbakemelding på hvordan de opplever manglende læring som følge av mappe som lærings og vurderingsform. At de ikke blir hørt fører til frustrasjon og dette forsterker opplevelsen om at dette hemmer læring. Revisjon av arbeidskrav er tidkrevende og gir lite læring. De har ulike

oppfattninger over hva det er de skal eller kan gjøre. Lite konkretisert fra skolen sin side.

Å lære av forelesninger

Temaet *å lære av forelesninger* kom alle informanter inn på når jeg spurte om deres erfaringer i forhold til læring når det gjaldt teori. De knyttet dette med teori opp mot forelesningene de hadde hatt og engasjerte forelesere var fellesbetegnelsen på god læring i teori. De kom også med erfaringer på forelesere som ikke var gode og hva var det som gjorde at de ikke lærte.

Foreleser

Flere av informantene hadde klare definisjoner over hva en *god foreleser* er, følgende er flere utsagn:

"En god foreleser er en som klarer å få oss til å skjønne at det er viktig å lære. At foreleseren får meg til å innse at dette er viktig kunnskap som jeg trenger i møte med pasienten. Foreleseren går litt utenom teorien vi har fra før eller går litt dypere inn i teorien og klarer å binde det sammen med praksis".

"De forelesningene jeg husker er de som kommer inn og foreleser om ting de jobber med til daglig. De deler noen erfaringer og ikke bare teorien, de forklarer teorien med praksiserfaringene sine slik at det blir mer klarere hvordan vi også kan finne fremt til den erfaringen".

"Det er noen som klarer å tale fengende om faget sitt og har praktiske eksempler slik at vi blir engasjert. Når de klarer dette så blir vi engasjert og da lærer en"

"Engasjert forelesere som kommer med praktiske eksempler har en stort læringsutbytte".

"At foreleseren er knall god i faget sitt, at han kan det han snakker om. Vise at en brenner for det en snakker om og kan få studentene med i diskusjoner. Gode notatstøtter og at de er lagt ut på forhånd slik at en kan forberede seg. Viktig at foreleseren har peiling på hvordan det er i dag hvordan er det ute i praksisfeltet".

Det at foreleser klarer å formidle at dette er viktig kunnskap å inneha som fremtidig sykepleier. Foreleseren må klare å formidle en troverdighet i forhold til det som er vektlagt i det temaet det blir forelest i. Det er også av stor betydning at foreleser klarer å bringe studentene "dypere" inn i teorien slik at studentene klarer å se en kobling mellom teori og praksis blir viktig. De trekker også frem dette at foreleser snakker ut fra egne erfaringer og at de har nær tilknytning til praksis, "ting de jobber med til daglig". Dette gjør at troverdigheten og troen på at dette er det viktig for meg som fremtidig sykepleier å ha kunnskap om. Det at foreleser kan dele noen erfaringer med studentene slik at det blir mer tydelig for hvordan en som student også kan finne frem til denne kunnskapen og skaffe seg erfaringer som blir vesentlige for videre læring.

Dialog

"Dialog" blir vektlagt som viktig, og som et kjennetegn på en god foreleser. Studentene trekker frem erfaringer de har opplevd, at når det oppnås en dialog mellom foreleser og studentene så bidrar det til læring. Dialogen er at både foreleser og studenter bidrar i forelesningen. Foreleser klarer å trekke med seg studentene i samtaler og refleksjoner rundt tema i forelesingen. Det at foreleser stiller spørsmål og ønsker at studentene skal sette teorien i forhold til sin egen praksis er også viktig for at dialogen skal oppnås og oppleves som læring.

"Kjennetegn på en god forelesning er hvis det blir dialog mellom foreleser og studentene. Det blir veldig god læring hvis foreleser får det ned på det nivået som jeg

er på og ikke snakker over hode på meg. Det har jeg opplevd mange ganger spesielt det første året”.

Hvis studentene opplever at foreleser er på ”samme nivå” og ikke snakker over hodet på studentene bidrar det til læring. Det betyr ikke at foreleser ikke skal bruke fagspråk, men at studentene har mulighet til å forstå eller gi uttrykk for at de ikke forstår er viktig. Når foreleser er opptatt av at studentene skal forstå fagstoffet og eventuelt kan korrigere ord og uttrykk slik at studentene har mulighet for å forstå gir studenten uttrykk for at denne måten å formidle fagstoffet på bidrar til læring.

Informanten understreker betydningen med følgende utsagn *”dette har jeg opplevd mange ganger spesielt det første året”* Det at foreleser tar høyde for å skape en dialog med studentene og ønsker at de skal ha muligheten til å følge med i undervisningen. Informanten forteller her om en erfaring om læring og bruker et eksempel der det ikke er læring for å understreke betydningen av dialog. Dialogen mellom foreleser og studentene har betydning for om kunnskapen som foreleser presenteres fanges opp av studentene. Det har betydning for om studentene opplever og danner seg erfaringer som tilsier at dette er viktig for meg som sykepleier å kunne noe om.

Å kunne *”tale fengende om faget sitt”*, foreleser må inneha egenskaper der de kan fortelle og bringe frem budskapet tydelig og med engasjement. Han skal kunne skape et engasjement hos studentene og vise sitt eget engasjement både verbalt og med kroppsspråk. Å fortelle slik at studentene kjenner at dette ble jeg opptatt av, dette vil jeg jobbe videre med, dette vil jeg lære mer om. Foreleser skal kunne tale fengende om faget sitt samtidig som han benytter praktiske eksempler og slik bidra til at studentene opplever å bli engasjert. Det settes likhetstegn mellom engasjement og læring. Har foreleser klart å snakke fengende og skapt et engasjement hos studentene så erfarer de at de lærer og at dette er viktig for læring.

Praktiske eksempler

Praktiske eksempler er også viktig i forhold til læring. Når foreleseren benytter egne erfaringer fra praksis bidrar det til at studenten erfarer at de lærer. Hvis foreleser er *"knallgod i faget sitt"* og har *"peiling på"* hvordan det er ute i praksisfeltet snakker studenten om at dette gir stor troverdighet i forhold til viktigheten av læring av dette temaet. Studentene opplever at dette er viktig kunnskap for å kunne bli sykepleier og dette må jeg kunne noe mer om. Det bidrar til videre motivasjon for å lære mer.

En av informantene kom inn på dette med opplæring i praktiske prosedyrer, og viktigheten med at den som skal lære bort/demonstrere denne praktiske prosedyren *må ha det i fingrene*. Når jeg spurte om hva vil det si å ha noe i fingrene så hadde informanten vanskelig med å finne ord som kunne beskrive det. Det var noe uartikulert, noe en bare kunne se. Dette var noe studenten kunne observere, og på bakgrunn av det avgjøre om vedkommende som demonstrerte hadde det i fingrene eller ikke. At de kunne vise praktiske prosedyren på en slik måte at det ble tydelig at dette kan du. Hvis en fremstod som usikker og ikke helt overbevisende i forhold til den praktiske prosedyren ble studentene skeptiske og opptatt av det i stede for å lære seg den praktiske prosedyren.

På spørsmål om viktigheten av praksisfortellinger, og om det var vesentlig om praksisfortellingen var ny eller gammel svarte en av informantene følgende:

"Om en praksisfortelling er 30 eller 15 år gammel kan gi like mye læring som en som skjedde for et år siden, i hvert fall hvis det går på møte mellom pasient og sykepleier da kan det være like relevant".

Her skiller det tydelig på hva som er hensikten med en fortelling. Hvis det hadde vært en praksisfortelling som handlet om prosedyrer eller måter å organisere sykepleie på som i dag ikke praktiseres, blir studenten skeptisk til praksisfortellingen og denne skepsisen overføres til foreleser og hans engasjement og de opplever at det ikke fører til læring. Det fører heller ikke til motivasjon for videre læring, noe som praksisfortellinger som oppleves som relevante og aktuelle gjør.

Hvis praksisfortellingen var et eksempel på et møte mellom pasient og pleier, så kunne fortellingen være relevant for læring, hvorfor det? Hva er det med slike praksisfortellinger som gjør at de kan brukes i mange år og allikevel være relevante for læring? Det å anvende fortellinger har lange tradisjoner i sykepleieryrket. Fortellingene vil oss noe, de vil lære oss noe, og vi lærer gjennom dem⁶³

Det at foreleser trekker inn praksisfortellinger som er relevante gjør at studentene opplever en underbygging av at dette er det viktig for meg som sykepleier å kunne. Dette blir viktig for min læring og det har betydning for meg å kunne når jeg skal jobbe som sykepleier.

En av informantene kom inn på temaet forelesere med følgende utsagn: "*Vi har hatt noen fantastisk engasjerte og så har vi hatt noen som overhode ikke har vært det*". På oppfølgingsspørsmål i forhold til at informanten skulle utdype dette utsagnet, komme med en fortelling som kunne belyse dette så ble følgene trukket frem:

"Uengasjerte forelesere er en som bruker gamle powerpointer med dato som viser at dette er laget/brukt i mange år. De må kunne faget sitt og ikke bare stå og lese ut av bøkene, fra projektoren eller fra tavlen. De presenterer en kortvariant av en bok, det kunne jeg også ha fått til, men jeg har ikke engasjert noen med det. Viktig å være engasjert i faget sitt".

Her trekkes parallellen mellom engasjement og hva foreleser visuelt legger frem. Det skapes en viss skepsis til gyldigheten av kunnskapen som presenteres i og med at det tydelig kommer frem at dette er gamle notater som anvendes. Samtidig så skapes det en oppfatning at foreleser ikke er engasjert og motivert for "å lære oss noe". Det at foreleser ikke har tatt seg "bryet" med å endre på, eller videreutvikle, tilføre ny og oppdatert kunnskap i notatene og undervisningsopplegg oppleves som at dette er ikke aktuell kunnskap. Det skaper ikke motivasjon til videre læring til studenten. Foreleseren må *kunne faget sitt*, når foreleser blir en person som står og leser direkte fra en bok eller fra det som legges frem for studentene, blir ikke temaet presentert på en slik måte at studentene opplever læring.

⁶³ Alvsvåg, 2007

Studenten opplever at foreleser ikke har jobbet med fagstoffet på forhånd, de tolker dette som at han ikke er interessert i faget og ikke opptatt av å lære studentene noe, de motiveres ikke til videre læring av temaet. Studentene er opptatt av at de skal en introduksjon i tema som er vesentlige for dem å jobbe videre med, og fordype seg i på egenhånd. Foreleseren gir de en introduksjon som kan bidra til å fremme nysgjerrighet og øke deres basiskompetanse, som de skal bygge videre på i utdanningen sin.

Oppsummering av funn knyttet til det å lære av forelesninger

Forelesningen har alltid stått sterkt og har fortsatt en enestående posisjon i høyere utdanning. For at det skal skje læring i auditoriet forteller informantene at det kreves en engasjert foreleser, som er godt forberedt, som kan faget sitt, at foreleseren har evnen til å tilpasse seg hvor studentene befinner seg, som åpner for dialog med studentene og kommer med, og bruker praktiske eksempler.

En engasjert foreleser skaper stor indre motivasjon for videre læring. "Tale er og blir den viktigste og fornemste måten å kommunisere på – oss mennesker i mellom".⁶⁴ Uengasjerte forelesere bidrar ikke til læring, men til frustrasjon og mismot. Gir studentene en følelse av å ikke bli respektert.

Å lære i praksis

Temaet *å lære i praksis*, informantene skulle fortelle om erfaringer knyttet til hva var det som var viktig for læring knyttet til praksisundervisning. Systematisk refleksjon i gruppe over hendelser i praksis var et tema alle informantene snakket om i intervjuet. Det å bruke refleksjon over situasjoner, erfaringer de gjorde seg i praksis gav de mye læring. Det åpnet opp for å dele med sine medstudenter, praksisveileder og faglærer på en veldig positiv måte, og denne muligheten var noe de savnet ved senere praksisperioder, hvor de ikke hadde samme refleksjonsmulighet i gruppe.

⁶⁴ Hofset. 1992:207

Denne erfaringen gjorde at studentene hadde et veldig positivt syn på refleksjon og at refleksjon bidro til læring. Refleksjon over handling i refleksjonsgruppene og refleksjon i handling, sammen med praksisveileder eller en annen sykepleier når de utførte sykepleie.⁶⁵

Refleksjon

Refleksjonsgrupper i praksis var noe alle informantene selv kom inn på når temaet var: "Hva var det som gjorde at du lærte i praksis?" Informantene fortalte om en ny praksismodell de ble introdusert for i 2 studieår. I 2 studieår hadde studentene en 3 mnd praksisperiode på sykehuset. Dette var en ny praksismodell som ble innført ved høgskolen studieåret 2006/2007. Følgende er et utsagn en av informantene kom med:

"Dette var utrolig lærerik følte jeg, for det var satt i system at vi skulle reflektere over de situasjonene vi var inne i der og da. Et eksempel er at en skulle reflektere over hvorfor en skal kakke på en dør før en går inn på pasientrommet. Dette er jo på en måte selvfølgelig, men når en reflekterer over det så gjør det kanskje til at en tenker over det senere også. Eller en får en mer bevisst handling og holdning slik at en tenker over det senere også. Dette at refleksjon var satt i system og var noe vi gjorde fast var viktig for å tydeliggjøre koblingen mellom teori og praksis enn det hadde gjort tidligere."

I starten av studieåret ble studentene inndelt i basisgrupper og de fikk en fast lærer som sin veileder. Den samme læreren fulgte opp denne basisgruppen når de var ute i praksis. Studentene og lærer fra skolen hadde dermed blitt godt kjent og hadde erfaring fra veiledning i forhold til arbeidskrav studentene hadde jobbet med frem til praksisperioden startet. Det var bare praksisveileder fra sykehuset som var ny for studentene. Noe som hadde stor betydning for at dette ble en god læresituasjon var rammene, formen og deltakerne.

⁶⁵ Schön, , 2001

At rammene var kjent, alle basisgruppemedlemmene skulle delta uansett om de hadde vakt eller ikke. Det at det var fast avsatt tid der både veileder i praksis var til stede og lærer fra skolen som hadde ansvaret for denne basisgruppen.

"På en avdeling ved sykehuset var de to siste timene hver torsdag satt av til refleksjon i gruppe med veileder og lærer fra skolen. Der ble det tatt opp og reflekter over episoder og dilemmaer vi hadde opplevd. Denne måten å reflektere i gruppe savnet jeg i psykiatrisk praksis for der var jeg alene"

At de skulle møte forberedt til refleksjonstimene var også en motivasjon for læring. Det at studentene skulle møte forberedt og være aktive var noe som bidro til at disse refleksjonstimene var gode læresituasjoner. Det var forpliktende for alle å delta. En av informantene uttalte følgende:

"Den beste var den vi hadde på sykehuset for da hadde vi fast veiledning hver uke og der kunne vi komme med løst og fast. Vi skulle ta med tema hver vår gang. Dette skulle vi legge frem for gruppen og reflektere/diskutere sammen. For å kunne litt om dette temaet så måtte en lese litt og det gav oss et puff til å vite litt mer, det gjorde oss nysgjerrig og ivrig til å finne ut mer".

Erfaring og dialog

Det å kunne diskutere og reflekter ut fra at de var på samme avdeling, møte de samme pasientene. De var på samme vakter som medstudenter og møte andre yrkesgrupper. De gikk vakter med ulike sykepleiere og fikk ta del i deres måte å utøve sykepleie på. De opplevde at prosedyrer eller sykepleie ble utført ulikt og hadde dermed mulighet for å reflektere over dette i refleksjonsgruppene. Dette var viktig for at denne refleksjonen kunne bli så nyttig i forhold til læring. Betydningen av å kunne oppleve å ha en dialog rundt temaet og at alle kunne bidra med sine synspunkt ut fra sitt ståsted gjorde at denne måten å lære på ble opplevd som nyttig og veldig lærerikt.

"Praksisen på sykehuset der vi hadde grupper og hele gruppen som var på sykehuset kunne møtes og diskutere ulike tema eller pasientsituasjoner. Var det en pasient som det var noe veldig spesielt med så kunne vi i gruppen snakke om den pasienten og reflektere sammen over hva vi trodde det kunne mene og hva det var som kunne gjøres i forhold til pasienten. Dette kunne vi gjøre for vi hadde en dialog om pasienten i forhold til at vi var informert og hadde samme tilgang på pasientopplysninger. Det lærte jeg av for da fikk vi drøftet veldig og jeg er veldig opptatt av taushetsplikt og ikke gå over streken, jeg er veldig redd for å trampe feil for det er fort gjort. I og med at vi er på samme avdeling i praksis så vet de andre studentene like mye som meg"

En annen informant trakk frem følgende:

"I starten var det litt rart og uvandt, vi hadde ingen erfaring med veiledning i praksis. Vi startet med en 4 ukers observasjonspraksis som ikke var veiledet. Der hang vi bare på uten noe refleksjon eller veiledning. I og med at jeg hadde erfaring som pleieassistent i flere år så følte jeg at jeg var mer på jobb og ikke i praksis med fokus på læring. Det ble ikke fokus på å knytte sammen teori og praksis. Dette ble annerledes når vi kom over i den veiledede praksis perioden med refleksjon i grupper og veiledning. Det ble tatt opp veldig mye interessante tema som ble brakt inn i gruppen, men tilslutt ble vi ganske lei også"

Dette utsagnet fra en informant trekker frem betydningen å ha faste rammer, at det er organisert og at det settes fokus på dette med refleksjon over praksis slik at de bedre kan se sammenhengen mellom teori og praksis og at de kan oppdage at her er det kunnskaper jeg mangler og trenger for å kunne stå i de situasjoner som møter meg som sykepleier. Det å være i en observasjonspraksis som ikke er veiledet blir synliggjort av denne informanten som lite hensiktsmessig og læringsutbytte var ikke at hun erfarte læring. Her synliggjør informanten et klart skille. Når de kom over i den praksisen som var veiledet og som hadde refleksjon satt i et system så bidro det til læring.

Teori og praksis

Et annet utsagn en av informantene kom med i forhold til spørsmålet om erfaring av læring i forhold til praksis var at refleksjon i og over praksis bidro til at hun ble mer bevisst på konsekvenser. At mine handlinger eller mangel på handlinger får konsekvenser for pasientene eller kollegaer. Det med skriftlig refleksjon over mål for praksis og loggskrivning bidro også til læring og til motivasjon for videre læring. Det å skriftlig reflektere over situasjoner de står i, gjør at de kan bli tryggere og mer åpen for å lære mer. Det tvinger dem til å ta stilling til opplevelser, hendelser det de erfarer i praksis. Dette er med på å forme dem som fremtidige sykepleiere.

"I feltet mellom teori og praksis så har det vært viktig for meg å bli bevisst på konsekvenser. Den handlingen jeg gjør overfor pasienten og kollegene. Jeg må tenke gjennom ting på en annen måte. Når vi er ute i praksis så har vi mål for praksis og loggene som vi skal skrive. Der reflekterer vi veldig mye rundt alt vi gjør, når vi gjør dette så føler en at en blir tryggere og mer åpen for å lære mer eller å se mer muligheter i de situasjonene en står ovenfor. Det gjør at en ser flere utfallsvinkler."

Når studentene er i praksis så er det nettopp dette spenningsfeltet mellom det vi lærer på skolen/ leser om i teorien som skal utføres i praksis. Den verden studenten har studert i teori skal de nå omsette i praksis. Å kunne bruke refleksjon gruppene opplever studentene de lærer mye av.

"jo altså vi er nå etter hvert blitt veldig reflektert da, så det med å lære å reflekter og tenke over hvordan ting virker i etter tid det er viktig og som jeg ikke ville ha vært foruten den læringen"

Å kunne reflektere opplevs som en god kunnskap å ha med seg videre. De har lært å reflektere og de har opplevd av dette har stor betydning i videre både som student og som fremtidig ferdig sykepleier.

Oppsummering av funn knyttet til det å lære i praksis

Utgangspunktet i intervjuet var om informantene kunne komme med fortellinger om erfaringer fra praksis, og hva som var vesentlig for læring i praksis. Studenter forteller at det skjer læring når de deltar i refleksjonsgrupper i praksis. Det er viktig at det er satt i system og har en struktur som er forutsigbar og trygg. Det er viktig med faste rammer. Det å reflektere over praksis binder teori og praksis nærmere og de ser tydelig kobling mellom konsekvens av handlinger eller mangle på handling. Det at de er i samme praksis gir de mulighet til å reflektere over samme opplevelser og det bidrar til at de kan ha en åpen dialog. Alle informantene hadde bare positive tilbakemeldinger og de brukte ord/utsang som: *"Kjempebra, utrolig lærerikt med systematisk refleksjon og dette bidro til læring"*

TOLKNING OG DISKUSJON AV FUNN

Å fortolke det andre sier, er noe vi gjør hele tiden. For at vi skal kunne delta som sosiale aktører og for å kunne delta i samhandling med andre mennesker er dette nødvendig. Å forstå meningen som uttrykkes i det som blir fortalt eller skrevet, med andre ord kunne sette seg inn i den andres forståelseshorisont, er hensikten med fortolkningen. Hermeneutikk er fortolkningslære og er relatert til samtale eller dialogforståelse.⁶⁶

Forskningsspørsmålet mitt var: *"Ut fra din erfaring som deltidsstudent, hva har vært viktig for din læring og læringsprosess relatert til teoretisk- og praksisundervisning?"* Jeg vil først diskutere funn knyttet til det å være deltidsstudent. Disse erfaringene er knyttet tett opp til og står i forhold til både diskusjon av funn knyttet til informantenes erfaringer i forhold til teoretisk undervisning og til diskusjon av funn knyttet til informantenes erfaringer i forhold til praksisundervisning.

⁶⁶ Kvale, 1997

Mari Lande With⁶⁷ har skrevet en rapport som tar for seg den fireårige deltidsutdanningen i sykepleie ved Høgskolen i Oslo (HiO). En av hensiktene i rapporten er å se nærmere på hvem deltidsstudenten er. Rapporten har en komparativ tilnærming slik at deltidsutdanningen sammenliknes gjennom hele rapporten med sykepleiere utdannet ved heltidsutdanningen i sykepleie ved HiO.

With⁶⁸ konkluderer med at den typiske nyutdannede sykepleier fra deltidsutdanningen er en kvinne på 39 år uten tidligere høyere utdanning, som allerede har lang arbeidserfaring. Ektefellen er fulltidsarbeidende og har ett eller to hjemmeboende barn i skolealder. Deltidssykepleierstudenten skiller dermed ut fra heltidsstudenten som er en kvinne på 25 år som er gift eller samboende uten barn. Analysene til With viser at deltidsstudiet rekrutterer personer som befinner seg i en annen livsfase enn studenter på heltid.

I funnene kommer det frem at deltidsstudenten har mange ulike gjøremål utenom studiene. *"Det er mange som har mye annet i hverdagen sin de skal organisere"*. Den voksne studenten tilbringer hoveddelen av sin studie- og læringstid alene og i en annen kontekst enn den akademiske. I dagliglivet er studentrollen kanskje tilnærmet usynlig, som en av informantene sier det: *"Vi er ikke bare studenter."* Hva ligger i dette utsagnet? Hvilke erfaringer er det studenten her forteller noe om? Hvilke forventninger har studentene til studienes omfang og tidsbruk? Hvor mye er de villige til å endre på sine prioriteringer, og ikke minst, hvor villige er familien og andre involverte til å ta hensyn til de forpliktelsene en har i forbindelse med studiene?

Studiene blir flettet inn i studentens andre livsområder i større grad enn i en tradisjonell studiesituasjon. Studiene skal kombineres med alle andre hverdagsoppgaver i forhold til jobb, familie, hjem og fritid. Konsekvensen for deltidsstudenten blir dermed at studiene intervenseres av mange andre oppgaver, relasjoner og prioriteringer.

Dette medfører at de opplever økt tidspress, studiene medfører en ny oppgave de skal klare, gjerne i tillegg til alle andre oppgaver og ansvar. Studiene representerer

⁶⁷ With, 2009

⁶⁸ With, 2009

en tilleggsoppgave og en ekstra belastning som både deltidsstudenten og miljøet rundt må forholde seg til⁶⁹

I funnene jeg gjorde var forutsigbarhet og mulighet for planlegging en viktig faktor for deltidsstudenten. De erfaringene de fortalte om hadde klare sammenhenger med at studiene medførte tidspress og at studiene ble intervensert av mange andre oppgaver deltidsstudenten hadde. For at deltidsstudenten skulle oppleve å lykkes med å kombinere studier og andre oppgaver, ble det viktig at de kunne ha en følelse av å ta kontroll over situasjonene.

Det at planene for studieåret og samlingsukene ble overholdt fra høgskolen side, ble vesentlig for om erfaringen med å være deltidsstudent ble opplevd som overkommelig og tilfredsstillende.

"...så er det viktig at når vi først er inne på skolen så må det skje mye, vi er ikke tjent med lærere som tror de er greie med at d sier at vi får fri fra kokken tolv. Det må skje noe hele tiden rett og slitt, og det er noe vi har følt på da dagene ikke har vært fylt opp, uken ikke har vært fylt"

Dette sier en av informantene, studenten forteller om en forventning til høgskolen. En forventning om at *det må skje noe hele tiden*. Studenten som siteres ovenfor har en erfaring av mangel på læring når det ikke skjer noe. I og med at deltidsstudenten er overlatt til mer selvstudie enn heltidsstudenten, så blir samlingene på skolen en viktig arena for deltidsstudenten. De har forventninger om at de skal inn på skolen å få ta del i og bli undervist i viktige fagtema som de i etterkant må jobbe med på egen hånd og i gruppene. Når studenten har satt av tid og lagt planer for å gjennomføre studiesamlingen, så forventer de at skolen har prioritert og laget et opplegg som studentene skal få et best mulig faglig utbytt av.

⁶⁹ Grepperud mfl. 2004

Studenten forteller om en erfaring i forhold til jevn kontinuitet. ”.....*det må gjøres noen grep i forhold til å få en jevn kontinuitet, at det ikke hoper seg opp, at det blir noen veldige topper.*” Når ikke samlingene organiseres slik at dette sikres, så opplever de dette som forstyrrende for læring og det fører til frustrasjon. Grepperud mfl.⁷⁰ Viser også til at deltidsstudentene er opptatt av å flette sammen studier og andre hverdagsoppgaver, og for at dette skal lykkes så blir forutsigbarhet og planlegging nøkkelord.

Å være deltidsstudent innebærer at de må følge samme fagplaner som heltidsstudentene. Dette medfører at de som går deltid må følge høgskolens sosiokulturelle lærings syn, der problembasert læring og mappe som lærings- og vurderingsform er en del av fagplanen. Når deltidsstudenten forteller at dette med hverdagsoppgaver, familiesituasjon, oppstykket læresituasjon og endringer i planer virker inn på deres erfaringer over å være deltidsstudent, er det naturlig å sette dette opp mot hva det innebærer for en deltidsstudent at de skal følge et sosiokulturelt lærings syn, der samspill og samhandling er sentralt. Læringen skal skje i samhandling med andre, studentene blir satt sammen i basisgrupper, og disse gruppene skal de samarbeide med i forhold til arbeidskrav og utvikling av hverandres kunnskap.

”...*en blir veldig avhengig av at gruppa fungerer sosialt fra dag en*” er et utsagn fra en av informantene. Sentrale aspekter ved læreprosessen i følge Dysthe⁷¹ er at læring er *situert* – studentene opplever læring gjennom deltakelse i en sosial praksis. Læring er *grunnleggende sosial*, det at den sosiale konteksten (basisgruppen) studenten er en del av bidrar til læring. Læring kan *distribueres* mellom ulike deltakere, foreksempel basisgrupper. Informanten forteller her at erfaringen med denne formen for læring knyttes til om gruppen fungerer sosialt, at det skapes et gruppemiljø som kan nyttegjøre seg disse faktorene Dysthe trekker frem som viktige aspekter ved læringsprosessen sett i lys av en sosiokulturell teori.

⁷⁰ Grepperud m.fl, 2004

⁷¹ Dysthe, 2001

Hva er det som skal til for at deltidsstudenten kan lykkes i denne utdanningen? I utgangspunktet så var det kanskje nettopp på grunn av at det var mer fleksibelt, at det kunne la seg kombinere med familie og jobb, som gjorde at studentene søkte på deltidsstudiet. Fagplanene og måten skolen ble organisert er utfyllende beskrevet i studieplanene studentene søkte i forhold til. Sosiokulturelt læringssyn, problembasert læring, mappe som vurdering og læringsform var ikke noe høgsolen hadde *gjemt unna* for studentene frem til de startet, dette kunne studentene ha gjort seg kjent med på forhånd. Og som voksne studenter så kan en være fristet til å si at det burde de.

På en annen side så er kanskje ikke dette allment kjent, i og med at kvalitetsreformen av høyere utdanning⁷² medførte endringer fra den mer tradisjonelle måten høgskoler ble organisert på tidligere og til den tettere kontakten det er mellom skole og studenten nå og bruk av nyere pedagogikk som har stor fokus i dagens høgskoler.

Læring gjennom gruppearbeid

Erfaringer over hvordan studentene lærte ved å jobbe i grupper og gruppearbeid er også et av hovedfunnene i studien. I et sosiokulturelt læringssyn henger læring sammen med omgivelsene i vid forstand.⁷³ Læring er en prosess som blir påvirket av de personer som inngår i studiesituasjonen, og kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Sentrale elementer blir samspill, språk og kommunikasjon. Det blir avgjørende å få dette samspillet til å fungere som et læringsfellesskap både mellom de enkelte studentene og mellom studenter og høgskole.⁷⁴ I tillegg til det sosiokulturelle læringssynet så er problembasert læring også styrende for læringsprosessen for studentene. En av informantene hadde følgende utsagn:

"hmm... for med tanke på læring så tenker jeg i forhold til oppgaver, arbeidskrav både gruppe oppgaver og individuelt(...)for jeg synes ikke noe om gruppeoppgavene deres for jeg synes ikke jeg har lært noe"

⁷² Kvalitetsreformen av høyere utdanning, 2001-2002

⁷³ Dysthe, 2001

⁷⁴ *ibid*

Det kan se ut som at disse sentrale elementene som sosiokulturell læring og PBL⁷⁵ har fokus på som samspill, språk og kommunikasjon ikke var tilstede i studentgruppen. Konteksten – å arbeide sammen med andre studenter i en gruppe har ikke ført til læring, og ut fra det sosiokulturelle læringssynet så har ikke studenten blitt påvirket eller stimulert av sine medstudenter. Det er derfor betimelig å stille seg spørsmålet: ” Hvorfor har informantene i så stor grad fortellinger om mangel på læring som følge av sosiokulturelt læringssyn og bruk av PBL?”. Det er medstudentene som inngår i studiesituasjonen som skal bidra til å skape et læringsmiljø. Ja hva er det som skjer når dette ikke oppnås, når studentene forteller om erfaringer der dette ikke oppnås? De ser ikke samspill, språk og kommunikasjon som en fordel og noe som bidrar til læring.

Dialog er en viktig tilnærming i et sosiokulturelt læringssyn, der kommunikasjon skjer mellom alle involverte. For at læring skal skje er må de kommunikative prosessene som å lytte, å samtale og å samhandle være tilstede. Hva innebærer dialog? Ordet dialog stammer fra de latinske ordene *dia* og *log*, som betyr hovedsakelig en samtale mellom to eller flere personer. Monolog er det motsatte av dialog.⁷⁶

En dialog er ofte en løpende meningsutveksling for å skape forståelse og å utjevne motsetninger. Dialog er en samtale mellom mennesker som har, kan ha forskjellig syn og der hensikten er å lære av hverandre. Lytte - lære - forandres, det er dialogens kjennetegn.⁷⁷ ”...med tanke på læring og gruppearbeidskrav så har jeg ikke lært noe...” er et utsagn fra en informant, dette kan tolkes slik at her har ikke gruppen oppnådd dialog. Å skjønne mer gjennom samhandling og dialog i gruppen er ikke en erfaring. Hvis det oppnås dialog i gruppen kan studentene oppnå en bedre forståelse av de andre gruppedeltakerne og det kan samtidig bidra til en dypere forståelse av seg selv. Det medfører læring.

⁷⁵ PBL = problembasert læring

⁷⁶ Guttu, 1998

⁷⁷ Eidsvåg, 2006

Språket er i følge Sælsjø⁷⁸ både et interaktivt, et kollektivt og et individuelt sosiokulturelt verktøy. Det innebærer at vi må stille oss et grunnleggende spørsmål over hvordan studenten tilegner seg innhold og betydning, og hvordan samspillet er mellom hva ord betyr for studenten og for kollektivet. I en studentgruppe som er pålagt å samarbeide i ulike former vil språk og samhandling skape utfordringer.

Dysthe⁷⁹ har i likhet med Sælsjø fokus på språk, samspill og dialog som sentrale momenter for læring. Høgskolen har lagt til rette for dette gjennom bruk av basisgrupper som en del av sine læringsmetoder. Oppmøte i disse basisgruppene er obligatorisk og det er studentenes ansvar å finne tid og sted for dette samarbeidet.

Det ligger en forventning fra høgskolens side at studentene skal mestre det å jobbe i gruppe. I følge funnene så viser det seg at det er samarbeidsproblemer og konflikter innad i gruppene. Informantene opplever ikke faglig læring i gruppen, de lærer om gruppeprosess i gruppene.

Når studentene har ulike prioriteringer, ulikt ambisjonsnivå så kan en stille spørsmål om en skal bruke obligatoriske læringsgrupper som metode til deltidsstudenter? En kan kanskje være fristet til å konkludere med at det ikke er hensiktsmessig med en slik metode, til tross for den overveldende mengde litteratur og forskning som fremholder denne måten å lære på som den beste. Hvis en trekker denne konklusjonen, vil jo ansvaret for å finne løsninger på utfordringen deltidsstudentene har i forhold til gruppearbeid ligge hos skolen og ikke hos studentene.

I følge forskning på gruppearbeid så viser metoden å inneha et stort læringspotensial. Studentene utvikler både faglige og sosiale ferdigheter⁸⁰ Dette er med på å legitimere bruk av gruppe som metode, utfordringen for høgskolen og studentene er å finne løsninger på samarbeidsproblemene som studentene fremstiller. At studentene forplikter seg i større grad i forhold til å prioritere gruppearbeid fremfor andre aktiviteter som jobb, familie, omsorgsoppgaver når det er nødvendig. Studentene har ansvar for å søke veiledning fra veileder hvis

⁷⁸ Sælsjø, 2001

⁷⁹ Dysthe, 2001

⁸⁰ Nilsen, 2005

gruppen ikke fungerer. Det er viktig at høgskolen viser vilje og har fokus på og legger til rette for gruppearbeidet og at gruppene tilbys veiledning og undervisning i gruppeprosess.

I delrapport nr 7 Undervisnings- og vurderingsformer, pedagogiske konsekvenser av Kvalitetstreformen⁸¹ skriver Dysthe mfl at i hvilken grad gruppearbeid fører til bedre læring, varierer både med kvaliteten på gruppene og på studentenes holdninger. De er derfor ikke overrasket over at intervjumaterialet deres gir motstridende svar.

Det er noen studenter som mener at det er i gruppene de lærer mest, mens andre finner dette som bortkastet tid. "Surfere" som ikke bidrar er et vanlig problem, ulike ambisjonsnivå blant deltakerne er et annet. Dette er sammenfallende med utsagn fra informantene jeg intervjuet.

Det er i de senere år forsket mye på hva som skal til for at gruppeundervisning skal fungere, og dokumentasjonen i litteraturen viser klart at opplæring både i gruppedynamiske prosesser og i spesifikke strategier for arbeid i ulike typer grupper er viktig.⁸² *"Skolen satte bare sammen personer i basisgrupper og trodde at dette skulle gå bra"* ut fra dette utsagnet en av informantene kom med så kan det virke som ikke høgskolen har tatt høyde for at det er viktig med undervisning og opplæring i gruppedynamiske prosesser. Studentens utsagn kan vitne om at de ikke har erfaring i eller kunnskap om hvordan de kan/skal jobbe i gruppene.

Når informantene skulle komme med fortellinger over erfaringer i forhold til teoretisk undervisning, så viser hovedtyngden av funnene at de ikke har erfaringer om læring i forhold til det å jobbe i grupper. Noen av informantene modererer sine utsagn etter først å ha sagt at de ikke lærer av gruppearbeid til å fortelle om at de lærer i gruppene også, men det de vektlegger da er at de lærer gruppeprosess, og det sidestiller de ikke med læring i forhold til det studentene definerer som teori. Hva er teori? Hva legger studentene i begrepet teori? Det jeg tolker at studentene legger i begrepet teori er det de jobber med på skolen, det motsatte er når de er ute i praksis, da lærer de ikke teori, da anvender de den teorien de har jobbet med på forhånd.

⁸¹ Dysth mfl. 2006

⁸² Lycke, 2006

Det er de periodene som har timeplanlagt undervisning og arbeid med arbeidskrav; studentene bruker begrepet teoriblokk i denne sammenhengen. I teoriblokken er det lagt opp undervisning fra skolens side, enten som forelesninger, gruppearbeid, arbeid med arbeidskrav i gruppe eller individuelt. Det teoretiske innholdet i disse teoriblokkene er det høgskolen som har lagt opp, og er relatert i forhold til praksis studentene skal ha i etterkant av teoriblokken.

Informantene fortalte at de opplever at utbytte av gruppen har en gradvis positiv utvikling. *"Det er ikke slik at gruppearbeidskrav ikke gir noen ting"* Studentene opplevde at utbyttet i forhold til læring endret seg i løpet av studiet. Studentene har tanker om at utbyttet hadde blitt større hvis de hadde lært mer om gruppearbeid og gruppeprosess i starten av studiet. Gruppene kan gjerne brukes for refleksjon, støtte, faglige diskusjoner, men skriving av oppgaver vil de gjøre individuelt for å få størst læringsutbytte.

Det er viktig at veileder støtter og ser hva gruppen trenger i forhold til gruppeprosess. At veileder tar tak i og ser utfordringene gruppen har og hva gruppen trenger i forhold til gruppeprosess.

Spørsmål en kan stille seg ved informantenes svar er: Hva er det som ikke fungerer når informantene ikke kommer med erfaringer om at det er læring når de jobber sammen i grupper? Er det studentenes utfordringer i forhold til at de er deltidsstudenter som spiller inn her? Er det høgskolen som ikke har tydeliggjort eller formidlet hva som er essensen/verdiene i det sosiokulturelle læringssynet? Kan det noe med organiseringen som ikke har fått studentene til å se mulighetene dette med grupper? Eller har ikke studentene fått god nok opplæring/innføring i sosiokulturelt læringssyn og PBL⁸³ som pedagogiske verktøy. At samarbeid og interaksjon vil gi større mulighet for læring enn når en bare jobber individuelt.

⁸³ PBL er forkortelse for problembasert læring

At det er obligatorisk oppmøte i gruppene har både positive og negative sider. Uten regelmessig deltakelse og forutsigbarhet når det gjelder å stille forberedt, reduseres utbyttet for alle, og dermed er grupper en langt mer sårbar undervisningsform enn forelesning.⁸⁴ Studentene snakker om denne uforutsigbarheten i forhold til at medstudentene prioriterer ulik. Når det ikke er felles forståelse for hvordan de skal utnytte denne fordelene som samarbeidslæring har så blir resultatet av gruppearbeid, frustrasjon og en opplevelse av mangel på læring og feil prioritering av tid.

Det tradisjonelle bildet av undervisning i høyere utdanning har endret seg mot stadig mer vekt på læring i grupper. Lycke⁸⁵ skriver at senere års læringsforskning viser at samarbeid stimulerer studentenes læring. Stikkord i denne sammenhengen er, felles konstruksjon av kunnskap, betydningen av tidligere kunnskap og aktiv læring.

Gruppen bidrar til utvikling av kognitiv forståelse gjennom klargjøring av begreper og teorier og gjennom presentasjon av flere perspektiver og sammenhenger. Flere muligheter til å bearbeide informasjon kan studenten oppleve, slik at den blir relevant og tilpasset deres forutsetninger og interesser. Dette oppnår studentene ved at de får ta del i hverandres kunnskaper og erfaringer i gruppen.

Å være i gruppe er utfordrende, og informantene har erfaring med å være deltakere i flere grupper i løpet av studiet. Alle informantene hadde byttet gruppe flere ganger i løpet av studiet, noen hadde erfaringer med flere bytter og noen mindre bytter. En av informantene sammenlignet dette med gruppe og gruppearbeid med hvordan det fungerer i arbeidslivet. I arbeidslivet må en kunne forholde seg til mange og forskjellige kollegaer og at en får prøve seg på dette under studiet opplevdes som nyttig læring.

Det kan jo hende at det er nettopp dette studenten har lært i tidligere skolegang. Det å jobbe alene er effektivt, å jobbe sammen i gruppe er bare noe skolen og lærerne tror er effektivt. Det at gruppearbeidet er en mulighet for noen å seile som gratispassasjerer, mens andre trekker lasset.

⁸⁴ ibid

⁸⁵ Lycke, 2006

Det å dekke over for andre blir en frustrasjon og det er ikke lett for studentene å drive med angiveri overfor medstudenter heller.

Molander⁸⁶ understreker at læring dreier seg om å utvikle kunnskap, ikke om å ta imot formidlet kunnskap. Molander sier videre at selv om kunnskap og dermed læring er individuelt forankret i handling, er det ikke en privat sak. Kunnskap hører hjemme mellom mennesker i et fellesskap. Kunnskap utvikles og holdes levende i fellesskapet.

Kunnskapsbygging gjennom felles læring skjer når studentene utforsker temaer, får frem hverandres argumenter. Det å bli enig eller uenig og stiller kritiske spørsmål ved det andre står for. Studentene trenger hverandre i en slik prosess og det blir helt grunnleggende for å kunne løse oppgaven. Det blir viktig at studentene oppfatter seg som kompetente lærende. For at studentene skal oppfatte seg slik, er studentene avhengig av fruktbar samhandling med andre lærende(studenter). Studentene må hjelpe hverandre til å lære.

Læring av respons

Dette funnet henger sammen med det foregående funnet, å arbeide i gruppe. I Norge kom mappevurdering for alvor inn i høyere utdanning i forbindelse med kvalitetsreformen⁸⁷. Et vesentlig trekk i forskning og litteratur om mappe, er vektleggingen og betydningen av at studentene blir bevisst på hvilke kriterier de vurderes etter. Dette for å sikre bedre forståelse av hva som kreves innen for fagemnet og det bidrar til større innsikt i hva som skaper kvalitet.⁸⁸ Det finnes et stort antall studier som konkluderer med at mappevurdering har et stort potensial for å fremme læring i høyere utdanning.⁸⁹ Mye av denne forskningen gir en solid kunnskapsbase om hva som kjennetegner redskapet i seg selv.

⁸⁶ Molander, 1998

⁸⁷ Kvalitetsreformen av høyere utdanning, 2001-2002

⁸⁸ Wittek, 2003

⁸⁹ Wittek, 2007

Mangel på læring som følge av mappe som vurderings- og læringsform er det informantene i stor grad forteller om i min undersøkelse. Hvordan skal en forstå dette? Hva kan årsaken være til at studentene tilsynelatende kommer med erfaringer over lite læring som følge av bruk av mappe?

Klenowski⁹⁰, Tiwari⁹¹ og McMullan mfl⁹² konkluderer i sine studier og forskning og gir oss en grundig dokumentasjon for at både lærer og studenter opplever at de lærer mer av mappearbeid. For at det skal være effektivt som en vurdering og læringsverktøy er det viktig at både studenter og veiledere får klare føringer på og omfattende støtte i bruken av mappe. Mappene må ha en struktur slik at de er relevante, klare og brukervennlige både for studenter og veiledere. Det avgjørende for å lykkes med mappevurdering er studentenes aktivitet. Studentene trenger opplæring, trening og instruksjon i samarbeidslæring og gruppeprosess.

En studie gjennomført ved en sykepleierhøgskole i Storbritannia av McMullan⁹³ viser dette. Hun gjennomførte en studie i forhold til studenters oppfatning om bruk og effekt av mapper i utdanningen, samt deres oppfatning av bruk av mapper både som vurdering og læringsverktøy. Studien oppsummerer at studentene følte at mappe var tidkrevende, skapte angst og opplevdes ikke som effektive i å utvikle og vurdere deres læring og kompetanse. Hun viser også til funn der studentene blir mer demoraliserte i forhold til mappe over tid. Det var særlig tre grunner knyttet til dette, det ble konflikt mellom å bruke mappe både til vurdering og læring, utforming av mappen hadde betydning og hvor mye støtte og veiledning studentene følte at de får. Det blir dermed viktig at både studenter og veiledere får klare føringer på og omfattende støtte i bruken av mappe som vurderings- og læringsform. De må være utformet på en slik måte at de er relevante, klare og brukervennlige for både studenter og veiledere.

I min studie så forteller informantene om at revisjon av arbeidskrav er tidkrevende og gir lite læring, dette på bakgrunn av at de ikke opplever at responsen gir de gode nok tilbakemeldinger som gjør at de kan bruke responsen for å jobbe videre med temaet.

⁹⁰ Klenowski, 2002

⁹¹ Tiwari, 2003

⁹² McMullan mfl, 2002

⁹³ McMullan , 2006

De har ulike oppfatninger av hva det er de skal eller kan gjøre og mener det er lite konkretisert fra skolen sin side. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning der betydningen av god opplæring i bruk av mappe og at både studentene og veilederne/lærerne har klare føringer på hvordan dette skal gjennomføres.

Informantene forteller om at de gjentatte ganger har gitt høgskolen tilbakemeldinger på at de ikke opplever læring i forhold til respons på arbeidskrav. Informanten forteller om at det å *ikke bli hørt* etter gjentatte tilbakemeldinger til høgskolen frustrerer, ” *Vi føler at administrasjonene lever sin egen lille verden, både i forholdt til organisering og hva vi opplever som studenter*” Hva er det her som ikke fører til denne erfaringen av at de ikke lærer? Er det måten skolen har organisert dette med respons og tilbakemelding på, eller er det studentene som ikke har forstått hva som ligger i respons og muligheten denne arbeidsformen har?

Informantene forteller om sine erfaringer over mangel på læring når det kun er lærerrespons som gjelder. Når lærerresponsen oppleves som lite konkret og ikke tilfredsstillende, så gir det lite læring. De opplever at de blir usikre på om den teorien de bearbeider og aktivt skal anvende i et arbeidskrav er brukt og anvendt riktig. Hvis de ikke får gode responser som knyttes opp til de gitte vurderingskriteriene så er verdien av responsen liten og de opplever at det ikke gir gode føringer for videre arbeid og utvikling av arbeidskravet. ”... *du føler at det er viktig at du får en tilbakemelding fra en fagperson...*”

Å få eller gi medstudentrespons gir ikke læring og mye avhenger av den veilederen/faglærer som gir deg respons. Med andre ord så er det kun respons fra veileder/faglærer som betyr noe i forhold til læring. Respons fra medstudenter gir lite læring både for den responsen de selv gir og den de mottar. ”.. *det blir egentlig en liten frustrasjon ut av det, når vi har lagt ned så mye arbeid i dette her også får du liksom ikke noen respons på var det bra dette her? Vektla jeg det rett? Er jeg på rett spor?*”

Raaheim⁹⁴ har i en artikkel belyst sammenhengen mellom tilbakemelding og læring. Tilbakemelding er ikke alltid det samme som læring. Hvis tilbakemeldingen er vag, generell, har fokus på det negative, kommer for sent eller ikke er relatert til vurderingskriteriene, så gir det ikke mye læring.

Weaver⁹⁵ skriver i en artikkel om studenter verdsetter tilbakemelding og hvordan studenter oppfatter faglærers skriftlige respons. Weaver trekker i likhet med Raaheim frem at det er viktig at tilbakemeldingen ikke er for vag, mangler veiledning, har fokus på det negative, eller den ikke er relatert til vurderingskriteriene. Det kom fram at de trenger råd og hjelp for å forstå og hvordan de skal anvende tilbakemeldingen for å engasjere seg i den.

På den annen side så sier forskningen lite om hvordan det bidrar til å strukturere praksis. Hva kjennetegner læringsarbeidet når studentene tar dette redskapet i bruk? Forskningen sier oss at studenter og lærere erfarer at de lærer mye gjennom mappepedagogikk, og at de lærer bedre og mer hensiktsmessige måter enn med tradisjonelle undervisnings- og vurderingsmåter. Det sies imidlertid lite om hvilke aktiviteter det dreier seg om mer spesifikt, og på hvilke måter disse stimulerer læring.

Jeg vil avslutningsvis i forhold til dette funnet trekke inn en artikkel av Wittek⁹⁶ hvor hun drøfter forholdet mellom pedagogiske redskaper, som mappe, gruppearbeid, PBL, seminarer, veiledning og studenters læring. Hun stiller seg kritisk til den positive retorikken som bygges opp i faglitteraturen,

”ved at positivt korrelert sammenhenger mellom gitte pedagogiske redskaper og studenters læring som sådan påpekes gjentatte ganger, og blandes sammen med normative argumenter, kan være med på å tilsløre viktige aspekter”

Når jeg søkte vitenskapelige artikkel i forhold til dette temaet så fant jeg masse

⁹⁴ Raaheim, 2006

⁹⁵ Weaver, 2006

⁹⁶ Wittek, 2008

forskning som var gjort i forhold til temaet mappe /port folio. Den litteratur jeg fant var også entydig positiv til disse nye pedagogiske redskapene.

Hva er det som foregår i praksis når studentene arbeider med for eksempel med mappevurdering som pedagogiske redskaper? Hva kjennetegner den aktiviteten som utspiller seg? Hvilke ressurser settes i spill og på hvilke måter? Hvordan kan vi forstå sammenhengen mellom den aktiviteten som utspiller seg og læring på individuelt nivå?

Forelesning

En av de eldste undervisningsformer vi kjenner er forelesningen.⁹⁷ Oldtidens greske filosofer, romertidens klassiske retorikere og europeiske lærde i middelalderen benyttet denne undervisningsformen. En forelesning kan defineres som "more or less continuous expositions by a speaker who wants the audience to learn something" Foreleseren har ordet og tilhørerne lytter. Læreren gir og studentene mottar. For mange lever fortsatt forestillingen av at en forelesning er en monolog. Nyere forskning kan utfordre denne oppfatningen. Det foregår et meningsskapende arbeid på begge sider av en ytring. Studentens tolkning og oppfatning vil være en rekonstruksjon av foreleserens intensjon.⁹⁸

Forelesningen har alltid stått sterkt og har fortsatt en enestående posisjon i høyere utdanning. For at det skal skje læring i auditoriet forteller informantene at det kreves en engasjert foreleser, som er godt forberedt, som kan faget sitt, at foreleseren har evnen til å tilpasse seg hvor studentene befinner seg, som åpner for dialog med studentene og kommer med, og bruker praktiske eksempler. En engasjert foreleser skaper stor indre motivasjon for videre læring.

"Tale er og blir den viktigste og fornemste måten å kommunisere på – oss mennesker i mellom".⁹⁹

⁹⁷ Strømsø mfl. 2006

⁹⁸ ibid

⁹⁹ Hofset. 1992:207

Kuven¹⁰⁰ skriver i sin oppsummering av funn angående temaet levende undervisning at det som fremstår som en forutsetning for levende undervisning er "å bringe verden inn i klasserommet". I min undersøkelse så snakker informantene om at de lærer av engasjerte forelesere og det som beskriver engasjerte forelesere er at de nettopp *bringer verden inn i auditoriet*.

Videre så blir engasjement, både personlig og faglig fra foreleser/lærer vektlagt for at levende undervisning kan oppstå. Dette samsvarer også med funn fra min undersøkelse der informantene trekker frem egenskaper ved foreleseren som blir vesentlig for at de oppfatter at det er læring som skjer under og etter forelesningstimen er over.

Kuven¹⁰¹ spurte tredje års sykepleierstudenter om de kunne skrive fortellinger fra undervisningssituasjoner i klasserommet hvor de har opplevd levende undervisning. Med levende undervisning så viser hun til en undervisning i klasserommet som gjør inntrykk og berører studentene på en helhetlig måte. Undervisningen lever videre i studenten etter at timen i klasserommet er over.

Denne undervisningen har studenten tatt inn i sine tanker, sanser og følelser og er blitt berørt gjennom undervisningen. Det samme kan en si om det mine informanter fortalte om når de skulle beskrive komme med sine erfaringer i forhold til læring og teori. I min undersøkelse så kom informantene inn på forelesninger og kjennetegn ved foreleserne som kjennetegn på læring i forhold til teori. I disse fortellingene så kommer de med beskrivelser der det er tydelig at forelesningen lever i de enda. De husker følelser og detaljer fra de forelesningene som de opplever som *gode*,

"De forelesningene jeg husker er de som kommer inn og foreleser om ting de jobber med til daglig. De deler noen erfaringer og ikke bare teorien, de forklarer teorien med praksiserfaringene sine slik at det blir mer klarere hvordan vi også kan finne fremt til den erfaringen".

¹⁰⁰ Kuven, 2001

¹⁰¹ Ibid

Denne foreleseren er tydeligvis godt forberedt og klar for å undervise i dette temaet, dette medfører at undervisningen blir forståelig for studenten. Foreleseren fremstår med sikkerhet og erfaring som gjør at studenten kan konsentrere seg om å prøve å forstå budskapet som formidles. Gjennom god planlegging og tilrettlegging av undervisningen blir det mulig for foreleserens ord å bidra til en opplevelse og erfaring av at det skjer læring hos studenten. Forberedthet blir viktig, denne forberedtheten oppfatter studentene med at foreleseren fremstår som trygg i møte med dem og de kunnskaper foreleseren har i forhold til temaet som det undervises i blir dermed også troverdige og det gir studentene er erfaring over at de lærte av forelesningen.

I følge Laursen¹⁰² er det sammenheng mellom hvor mye studentene lærer av et undervisningsforløp og de personlige kvalitetene læreren er i stand til å gi undervisningen sin. Undervisning i de timene der studentene lærte mye var preget av personlige kvaliteter som, "vennlighet, systematikk og engasjement"¹⁰³ Det avgjørende poeng ved undervisning er at det er personlige kvaliteter ved undervisningen, ikke ved læreren, som betyr noe. Fortellingene informantene har viser at vennlighet, systematikk og engasjement er elementer som er tilstede i de forelesningene de forteller at de lærer. De forelesningene som har dialog, at foreleser deler sine erfaringer ikke bare leser opp, ramser opp teori, de foreleserne som forklarer teorien ved bruk av praksisfortellinger. Disse foreleserne ønsker kontakt med studentene og de opplever at de blir tatt på alvor. Studentene føler seg berørt selv uten at de har nære personlige relasjoner til læreren

Juul & Jensen¹⁰⁴ skriver at enhver pedagogikk virker hvis den bare praktiseres med overbevisning og konsekvens. En forklaring på dette kan rett og slett være at det er overbevisning og konsekvens som virker, ikke pedagogikken som sådan. En engasjert foreleser er interessert i det faglige innholdet og har derfor også forutsetninger for å velge et interessant innhold og er villig til å gå studentene i møte slik at de berøres. Foreleseren som person møter forberedt til undervisningen, er engasjert som menneske, brenner for tema, våger å åpne opp for det uventede, og er interessert i studentene. Foreleseren respekterer elevene og er klar over at de ofte

¹⁰² Laursen, 2004

¹⁰³ ibid,

¹⁰⁴ Juul & Jensen, 2002

har andre måter å nærme seg innholdet på enn seg selv. Foreleseren interesserer seg for studentenes forståelse, ståsted og klarer å gå i dialog slik at de kan ha utbytte av den faglige innfallsvinkelen til innholdet. Den engasjerte foreleser har et positivt forhold til studentene og fokuserer på mulighetene deres og er i stand til å skape en relasjon til studentene. Når informantene forteller om at en god foreleser er:

”at foreleseren er knall god i faget sitt, at han kan det han snakker om. Vise at en brenner for det en snakker om og kan få studentene med i diskusjonen.”

Også her kommer vi inn på dialog, informanten forteller om erfaring over læring når foreleser får med studentene i en diskusjon, det oppstår en dialog. Den ekte dialog er en dialog hvor man prøver ut hverandres forståelseshorisonter, og hvor forståingshorisontene etter hvert glir over i hverandre ved at begge forstår noe som de tidligere ikke forstod. Ved å trekke dialogen inn i undervisningen kan foreleser åpne opp for studentenes forståelseshorisonter, og sammen kan de utvikle ny forståelse. Studentene og foreleser kan slik se sider av sykepleiefaget og utøvelsen av dette som de ellers ikke ville sett uten gjennom samtale med hverandre. Den nye forståelsen som utvikles ved hjelp av dialogen vil så være bestemmende for hvordan studentene handler i møte med pasienten. Kunnskapen er da ikke bare noe som studenten har, den er også noe han bruker, noe han er.

Læring er alltid en videreføring av læringsprosesser som allerede er i gang.¹⁰⁵Når studentene møter opp på forelesninger så gjør de det med en allerede etablert forståelse av hvordan verden fungerer. Forforståelsen som Gadamer¹⁰⁶skriver om, er når en person forsøker å forstå, så vil en alltid gjøre det ut i fra hvilken mening dette til en hver tid har for vedkommende. Det er nettopp meningsforventingen som gjør det mulig at en ny begynnende mening kan tre fram. Hvis foreleseren ikke klarer å aktivisere den allerede etablerte forståelsen så vanskeliggjøres prosessen med å gripe de nye begrepene og den nye kunnskapen som studenten blir presentert for.

¹⁰⁵ Brandsford mfl, 2000

¹⁰⁶ Gadamer, 1990

Noen ganger er studentenes allerede etablerte forståelse for det aktuelle temaet svært velutviklet i utgangspunktet, men den kan selvsagt også være mangelfull, overforenklet eller til og med feil. Uansett hvordan det er fatt, hjelper det studenten at kunnskapen artikuleres og synliggjøres.

”Det er noen som klarer å tale fengende om faget sitt og har praktiske eksempler slik at vi blir engasjert. Når de klarer dette så blir vi engasjert og da lærer en”

Det er når den nye kunnskapen settes i kontakt med den kunnskapen studenten allerede innehar at ny forståelse kan utvikles og at eventuelle misforståelser kan korrigeres. Dette innebærer at undervisningen må ta utgangspunkt i den forståelsen som studenten allerede har. Det blir derfor svært viktig å engasjere studentene ved å stille spørsmål, la studentene utforske de faglige prinsippene på egenhånd og la ulike fortolkninger og synspunkter brytes mot hverandre. Dette opplever informantene skjer i de forelesningene der foreleser er engasjert og interessert i at de skal lære, der de klarer å formidle kunnskapen slik at studentene klarer å henge med, *”Det blir veldig god læring hvis foreleser får det ned på det nivået som jeg er på og ikke snakker over hoder på meg..”*

Planlegging sikrer foreleser mot å fremstå som, ustrukturert, usikker, famlende, stotrende og dårlig forberedt. Når foreleseren har startet timen i auditoriet og møter studentene så er det ikke tid til å trekke seg tilbake og reflektere over hvordan han nå vil møte de ulike situasjonene som oppstår. Det krever handlig der og da når en står i et auditorium enten det er mange studenter eller få tilstede. Det skjer noe hele tiden i et auditorium, og da må foreleseren ta i bruk sin evne til improvisasjon. Foreleseren må ta i bruk sitt faglige skjønn, for at en skal kunne bruke det faglige skjønnet må en inne ha kunnskap, erfaring og er trygg på fagstoffet. Hvis en ikke har det, så kan han ikke improvisere eller bruke faglig skjønn.

Refleksjon over handling

Refleksjon har stor anvendelse og vi bruker det daglig med ulik grad av bevissthet. Ved å reflektere så tenker vi igjennom en erfaring eller situasjon, for å skape mening eller få en bedre eller dypere forståelse av en handling. En hensikt med refleksjonen er at studentene skal kunne artikulere implisitt kunnskap, tolke og stille kritiske spørsmål ved handlingene sine.¹⁰⁷ Artikulering krever et språk. Språket gir studentene mulighet til å tenke begrepsmessig om sin praksis.

Det gir studentene mulighet til å tenke abstrakt om for eksempel sin egen erfaring. Ved hjelp av språket blir erfaringene deres en del av læreprosessen. Språket spiller dermed en viktig rolle i utviklingen av deres teoretiske og begrepsmessige tenkning om egen praksis. Gjennom språket kan studentene gjøre kunnskapen til sin egen. Meningen og forståelse for praksis oppstår i selve kommunikasjonsprosessen. I refleksjonsgruppene vil språket og flere stemmer medføre ulike dialoger, enten med andre personer, eller med seg selv.

I refleksjonsgruppene deler studentene sine erfaringer, i form av fortellinger fra praksis. De deler den med medstudenter, sykepleierne på avdelingen og faglærer fra skolen. En erfaring kan være *"den mere reflekterede genkaldelse af oplevelsen, og dermed til livet, som det udtrykkes blandt andet i fortællinger"*¹⁰⁸ Refleksjon over egne erfaringer kan skape en endring mot en større mening. Ved at studentene deler sin fortelling med de andre i gruppen inviteres de til en felles refleksjon i gruppen.

Den erfaringen som deles kan bli gjenkjent av de andre gruppemedlemmene eller de kan sette denne erfaringen i sammenheng med sine egne erfaringer fra lignende situasjoner. Fortellingen kan også åpne opp for bekreftelser eller innsigelser fra de andre i refleksjonsgruppen. En av informantene hadde følgende utsagn:

"et eksempel er at en skulle reflektere over hvorfor en skal kakke på en dør før en går inn på pasientrommet. Det er jo på en måte selvfølgelig, men når en reflekterer over det så gjør det kanskje til at en tenker over det senere også.

¹⁰⁷ Handal & lauvås, 2000

¹⁰⁸ Steffen, 1996, s. 106

Eller en får en mer bevist handling og holdning slik at en tenker over det senere også”

Refleksjonsgruppene representerer et heterogent felleskap, bestående av studenter, sykepleiere og faglærer fra skolen. Studentene er under utdanning og sykepleierne er ferdige med sin profesjonsutdanning. Dette innebærer en vesentlig forskjell i erfaringer og arbeidsoppgaver. Sykepleierne har større forutsetninger for å forstå de problemstillingene som blir reist, både i forkant og under selve møtene. Dette samsvarer med det Flatland¹⁰⁹ skriver om i sin artikkel. Studentene oppgir at de i etterkant av refleksjonsgruppemøtene opplevde behov for ytterligere å sette seg inn i ulike teoretiske tema. De gav verbalt uttrykk for at refleksjonsgruppene hadde vært en god og lærerik måte å tilegne seg sykepleie, og bli bevisst sykepleieutøvelsen. Det var læring i å reflektere sammen med medstudenter, erfarne sykepleiere og faglærer.

Med andre ord en bedre forståelse av andre kan bli en dypere forståelse av meg selv. Men det betyr en innsikt i at mine erfaringer er *mine*. Andre har andre erfaringer. Hvis jeg hadde vært i deres sted, ville jeg antagelig ha tenkt som dem. Jeg anstrenger meg for å forstå deres tenkemåte. Ikke for ukritisk å overta den, men for å få et sannere bilde av virkeligheten.

Som faglærer vil en kunne skape distanse til de daglige erfaringene, noe som kunne gi rom for refleksjon og ettertanke. I og med at faglærer ikke er sammen med studenten i praksis så mangler han den konkrete erfaringen med pasientsituasjonen som studentene tok opp. Faglærer kunne derimot komme med innspill i forhold til aktuell forskning på området. Til tross for denne ulikheten både i kunnskaper og erfaringer er det grunnleggende å bygge samarbeidet i gruppe på at relasjonen mellom deltakerne blir en dialog preget av trygghet og åpenhet. En informant hadde følgende utsagn: *”..å lære å reflektere og tenke over hvordan ting virker etter tid, det er viktig og jeg ville ikke ha vært foruten den læringen”*.

¹⁰⁹ Flateland, 2009

Vi lærer bare av det vi forstår, hevder Lauvås & Handal¹¹⁰. Erfart sykepleieutøvelse må belyses, og det må finnes mening med det for at vi skal kunne videreutvikle oss både faglig og personlig. Når studentene er med i en refleksjonsgruppe, så arbeider de mot å oppnå denne *forståelsen* som igjen fører til ny læring og kanskje ny handling og praksisutøvelse.

Schön¹¹¹ skiller mellom begrepene refleksjon – i – handling og refleksjon – over-handling. I refleksjonsgruppene tar studentene tak i erfart sykepleie, (case). Dette blir å *reflektere over handling* som Schön sier. Her vektlegges det verdien av avstand i tid og rom for å analysere en situasjon. Informantene snakket om at det de lærte i refleksjonsgruppene tok de med seg videre. ” ...jeg *bruker de erfaringene vi diskuterer i refleksjonsgruppene når jeg er ute i avdelingen etter møtene*” Informanten har en erfaring om at det er læring i å reflektere sammen i gruppen, og dette bidro til at denne reflekterende metoden ble brukt i møte med pasienten, pårørende og kollegaer. Dette kan en se på som *refleksjon i handling* som Schön skriver om.

Utvikling av faglig skjønn er Kari Martinsen¹¹² opptatt av. Sykepleieren viser sitt faglige skjønn i møte med pasienten. Faglig skjønn utvikles gjennom selve utøvelsen, gjennom vurderinger, refleksjoner og evalueringer, ofte sammen med andre. Det er gjennom utøvelsen av sykepleie det faglige skjønnet utvikles. Den evidensbaserte sykepleien klarer ikke å belyse alle sidene ved den utøvende sykepleie – *det som ikke kan måles*. Refleksjonsgruppen forteller om sine opplevelser og erfaringer i relasjonene til pasienter, pårørende, medstudenter og sykepleiere. I følge Martinsen så trenger en rom for å tilegne seg kunnskap, og det blir viktig at samtalen er rommelig ved at deltakerne i refleksjonsgruppen gir hverandre tid og rom.

Det er viktig at dette skjer uten å komme for nær og heller ikke bli for distansert. Det viktigste var å få bekreftelse fra deltakerne underveis ved blick og kroppsspråk som tegn på nærhet, samtidig som de ikke ble avbrutt eller forstyrret av at andre tok ordet

¹¹⁰ Handal & Lauvås, 2000

¹¹¹ Schön, 2001

¹¹² Martinsen, 2005

før de var ferdig med å snakke. Informantene fortalte erfaringer om at når dette ble ivaretatt i refleksjonsgruppene så medførte det at de opplevde læring.

To tenker bedre en, kan hevdes å være en grunntanke i refleksjonsgrupper. Kanskje kan en situasjon tolkes noe annerledes av en sykepleier eller medstudent på bakgrunn av at hun ser det med et annet blikk eller på bakgrunn av en erfaring som Meløe¹¹³ skiver om. Vi forstår bare det vi har forutsetning for å forstå. Kanskje kan situasjonene forstås og tolkes ut fra en annen bakgrunn, et annet faglig ståsted. En har en annen erfaring som menneske, som student og som sykepleier. Studenten kan bare se litt av helheten og har sannsynlig vis ikke forutsetning for å se mer enn litt.

” de virksomheter vi ikke selv har erfaring fra, forstår vi på det eller de trinn der de er av samme form som virksomheter vi har erfaring fra”¹¹⁴

Spesielt vil dette tydelig komme frem i dialogen mellom den erfarne og den mindre erfarne. Denne refleksjonen vil fremme læring og læringsprosessen til studentene. Benner skriver om en utvikling i sykepleieutøvelsen – fra novise til ekspert¹¹⁵ der henspeiles det på erfaringen den enkelte har i sykepleiefaget. I refleksjonsgruppene sitter det både studenter og sykepleiere, noen med lang erfaring (eksperten) i praksis og noen med mindre erfaring (novisen).

I den diskusjonen og dialogen som er i refleksjonsgruppen opplever studentene at de er underveis og at de utvikler seg, at de som studenter blir oppfattet og oppfatter seg selv som *noviser* og at de kan utnytte sykepleieren som *eksperten*.

Den refleksjonen over sykepleie som foregår i disse refleksjonsgruppene mellom studenter, sykepleier og faglærer bidrar til bevisstgjøring og fornying av kunnskap og kompetanse. Dette bidrar til økt trygghet hos studenten, samt at pasientens mulighet for å bli møtt med rett kompetanse til rett tid økes.

¹¹³ Meløe, 1985

¹¹⁴ Ibid

¹¹⁵ Benner, 1984

Aasen & Bratseth¹¹⁶ dokumenterer i sin masteravhandling følgende hovedfunn: Hvis gruppebaserte refleksjonstimer skal bidra til læring og kunnskapsutvikling, må sykepleierstudenten ha relevant basiskunnskap. Studentene må gjøre individuell skriftlig forberedelse til timene, og veilederrollen må utøves på en slik måte at den fremmer refleksjon. Dette er avgjørende for at det skal bidra til læring og kunnskapsutvikling for studenten. I min undersøkelse så trekker informantene fram at det er viktig at de skulle møte forberedt og være aktive,

”for å kunne litt om dette temaet så måtte en lese litt og det gav oss et puff til å vite litt mer, det gjorde oss nysgjerrige og ivrige til å finne ut mer”

Det at studentene hadde en viss forkunnskap var vesentlig, og dette sammenfaller med Aasen& Bratseth sin undersøkelse. Det er læring i å lese på forhånd og kunne bruke sine kunnskaper i refleksjon med andre som også har erfaringer og mulighet til å bidra med kunnskap gjennom felles refleksjon om temaet som den enkelte ønsket å bringe inn.

I refleksjonsgruppene kan dialogen bidra til analyse, nyansering og mulighet til å utforske spesielle tema som studentene finner aktuell i forhold til den praksis de er i og erfarer. Forståelsesrammen til studentenes erfaringer blir utvidet. Når studenten neste gang møter en liknende situasjon, kan erfaringen og dialogen rundt sykepleie som har foregått i gruppen bidra til at studenten kan utføre sykepleie med ny kunnskap. Studentene snakker om at det å reflektere over praksis binder teori og praksis nærmere, og de ser tydelig kobling mellom konsekvens av handlinger eller mangle på handling.

Studenter forteller at det skjer læring når de deltar i refleksjonsgrupper i praksis. Det er viktig at det er satt i system og har en struktur som er forutsigbar og trygg. Det er viktig med faste rammer. Det at de er i samme praksis gir dem mulighet til å reflektere over samme erfaringer, og det bidrar til at de kan ha en åpen dialog. Disse funnene har en sammenheng med det Vera Johansen¹¹⁷ skriver om i sin masteroppgave der studentenes opplevelser og erfaringer viser at

¹¹⁶ Aasen & Bratseth, 2007

¹¹⁷ Johansen, 2009

erfaringskunnskap, basert på kliniske erfaringer er viktig for studentenes læring i praksis. Erfaringskunnskap tilhører en praktisk kunnskapstradisjon og formes og skapes i den enkelte situasjon.

Refleksjon i handling

I forbindelse med tema refleksjonsgrupper så har betydningen av refleksjon over handling blitt diskutert. Det å reflektere over handling og det å reflektere i handling er ikke motsetninger, men begge formene for refleksjon er viktig for læring. Praktisk kunnskap kan ikke komme til uttrykk som teori¹¹⁸ Praktisk kunnskap læres i stor grad gjennom eksempler som igjen består i hovedsak av enkeltsituasjoner. I følge Janik så kan vi ikke skriftliggjøre praktisk kunnskap, for det er noe vi er. Det er ikke noe vi har.

Å sette ord på sammenhengen mellom det å følge regler og vurdere/tolke en situasjon, er det mening i. En av informantene fortalte om sin erfaring fra praksis der veileder skulle gi tilbakemelding på det studenten utførte. Studenten fikk anledning til å reflektere i handling. Denne tilbakemeldingen ble gitt i form av reflekterende spørsmål, der studenten kunne/skulle vurdere sine handlinger. Studenten og veileder reflekterte i felleskap over hva som ble utført på bakgrunn for valg av handling og om det kunne ha blitt utført på en annen måte.

” vi et slikt opplegg at den vi gikk sammen med skulle gi en kommentar daglig (.....) de som gav seg tid til å kommentere noe altså noen noe du kunne ha gjort peke på situasjoner du kunne ha gjort noe annerledes dem er jeg evig takknemlig og for i dag å det er jo dem jeg føler at jeg faktisk har lært noe av, for dem om bare sa at du er så flink og det går så bra dette her å sånt er greit nok men de som faktisk tør å si noe det er det jeg har lært, jeg har lært av akkurat det de kommenterte og jeg har lært det at hvor viktig det er å kommentere”

¹¹⁸ Janik, 1996

Det er læring i å få konkrete tilbakemeldinger og å få anledning til å reflektere i handling¹¹⁹. Dette å kunne reflektere i handling gir studenten muligheten til å aktivt bruke situasjonen til utvikling av erfaring og at erfaringen kan fremstå som erfaringskunnskap etter hvert. Denne handlingsklokskapen som Aristoteles¹²⁰ beskriver kommer til uttrykk i handling, som igjen fører til kunnskap. Informanten trekker frem at det er viktig at veileder "...tørr å si noe, det er det jeg har lært av..." At veileder er til stede i situasjonen og bidrar til refleksjon i handlingen gjennom å bruke reflekterende spørsmål, hva skjedde? Hvilke følelser knytter du til det som har hendt? Og tilslutt revurdering av erfaringen – den egentlige refleksjon¹²¹

Aristoteles¹²² skriver om en kunnskapsform "det som kan være annerledes" – fronesis. Det vil si klokskap, skjønn og riktig bedømmelse av situasjoner. Når studenten sammen med veileder står i praksis og får mulighet til å reflektere over en hendelse, så vil denne kunnskapsformen ha mulighet til å vokse fram - Fronesis - denne kunnskapsformen vokser fram i møte med konkrete situasjoner. Det handler om å kjenne etter og avveie situasjonen, "se situasjonene an". Å utvikle klokskap krever tid, det handler om å gjøre mange reflekterte erfaringer.

Gjentatte gjennomtenkte erfaringer og reflekterte undersøkelser i praksis gjør at en bygger opp en bedømmingsevne som kun kan oppnås gjennom mange forskjellige praksiserfaringer, en utvikler et faglig skjønn. Aristoteles understreker at kunnskap uten erfaring er utilstrekkelig.

Skjønn handler om å forstå og handle godt, riktig og hensiktsmessig i gitte situasjoner. Å utøve godt faglig skjønn handler om å finne den beste løsningen der hvor det kan finnes flere måter å handle på. Studentene har en mulighet for å opparbeide seg dette faglige skjønnet i praksis, dette skjønnet kommer til uttrykk der det mangler regler for hvordan det skal handles.

Studentene føler en stor trygghet i regler og må utvikle skjønnet i vekselvirkningen mellom praktisk erfaring, kunnskaper og refleksjon over erfaringen. Slik lærer studenten skjønn ved å utøve det.

¹¹⁹ Schön, 2001

¹²⁰ Aristoteles, 1973

¹²¹ Lauvås & Handal, 2000

¹²² Aristoteles, 1973

Avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven er å se nærmere på deltidssykepleierstudenters erfaringer. Hvilke erfaringer har deltidsstudenter i sykepleie når det gjelder hva som er viktig for læring og læreprosessen relatert til teoretisk og praksisundervisning. Studentene har fått fortelle fram sine erfaringer fra teoriundervisning og praksis.

Deltidsstudentene skal kombinere studiene med alle andre hverdagsoppgaver i forhold til jobb, familie, hjem og fritid. Konsekvensene blir dermed at studiene intervenseres av mange andre relasjoner og prioriteringer. De tilbringer hoveddelen av sin studie- og læretid alene og i en annen kontekst en den akademiske. Når dette skal kombineres med sosiokulturelt læringssyn, gruppearbeid og basisgrupper, problembasert læring erfarer de at forutsigbarhet, mulighet for planlegging og medstudenters prioriteringer er avgjørende for læring.

Funnene å arbeide i grupper, å anvende mappe som lærings- og vurderingsform og å lære av forelesninger er i hovedsak fortellinger over mangel på læring som følge av disse faktorene. Felles for alle studentene er at dette er beskrivelser av mangel på læring. Jeg har tolket og diskutert disse erfaringene ut fra hvordan kan dette forstås. Selv om studentene påpekte mangel på læring i forhold til disse temaene så var det ingen som kom inn på hvorvidt de kunne ha anvendt disse pedagogiske verktøyene.

Funnet å arbeide i praksis, viser at studentene opplever refleksjon både over handling og i handling er viktig og medfører læring. De har rike fortellinger her over at refleksjon medfører læring, jeg vil trekke inn et utsagn fra en informant: "...vi er nå etter hvert blitt veldig reflektert da, så dette med å lære å reflektere og tenke over hvordan ting virker i ettertid er viktig og som jeg ville ikke ha vært foruten den læringen"

Litteraturliste

- Aasen, B. Bratseth, K. (2007) *Bruk av refleksjon i sykepleierstudentens kunnskapsutvikling*. Masteravhandling, Handelshøjskolen i København, København.
- Aristoteles. *Etikk*. (1973) Oslo: Gyldendals studiefakler.
- Benner, P. (1984) *From novice to expert*. California: Addison Wesley Publishing Company.
- Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (2003) *Mappe som lærings og vurderingsform*. I: Dysthe, O & Engelsen, K. S., *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006) *Undervisnings- og vurderingsforme- Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Delrapport 7. Norsk forsikringsråd.
- Fagermoen, M.S., Nord, R., Hanestad, B.R. & Bjørnsborg, E. (red) (1998) *Fra kunst til kolikk. Norsk sykepleieforskning i fokus*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grepperud, G., Rønning, W.M. & Støkken, A.M. (2004). *Liv og læring voksnes vilkår for fleksibel læring*. Forstudie. Vox.
- Guttu, T. (1998) *Norsk ordbok. Med 1000 illustrasjoner*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Hofset, A. (1992) *Å undervise studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, V. (2009) *...lærerikt å høre på andres opplevelser...* Masteravhandling, Profesjonshøgskolen i Bodø, Bodø.
- Juul, J & Jensen, H (2002) *Pædagogisk relationskompetence*. København: Apostrof.
- Kuven, B. (2001) *Levende undervisning*. Hovedfagsoppgave i helsefag hovedfag Spesialfag: Pedagogikk. Det medisinske fakultet og Det psykologiske fakultet Senter for etter- og videreutdanning, Universitetet i Bergen
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ludvigsen, S. R. & Handal, G. (2002) *Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser? Prinsipper og strategier*. I: Lycke, K. H. (red), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Laursen, P.F. (2004) *Den autentiske læreren. Ble en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated learning- Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University press.
- Lycke, K.H. (1997) Problembasert læring – en utfordring til veilederen. UNIPED.
- Lycke, K. H. (2006) *Å lære i grupper*. Strømsø, H; Lycke, K. H. & Lauvaas, L. (red) *Når læring er det viktigste Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Malterud, K.(2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen,K. (2005) *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Akribe
- Martinsen,K.(2000) *Øyet og kallet*. (Polen), Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS:
- Meløe, J. (1985) *Notater i vitenskapsteori I; vitenskapsteori*. Tre artikler. Universitetet i Tromsø
- Mishler,E.G. (1986) *Research interviewing – Context and narrativ*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London.
- Molander, B. (2004) *Kunnskap I handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Montaigne,M.D.V.B. (1996) *Essays*. Oslo: Aschehoug.
- Pettersen, R. (2008) *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B.(2005) *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1976) *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas University Press, Forth Worth.
- Sälsjö, R.(2000) *Lärande i praktiken et sociokulturellt perspektiv*. Stocholm: Prisma.
- Steffen V. (1996) *Narrativer mellom selvbiografi og myte*. I: Eriksen TR, Gerstoff BF, Hansen HP, red. *Erfaringer – et humanistisk og sunnhetsvitenskabelig perspektiv*. København: Munksgaard, s. 96-123
- Schön, D. A.(2001) *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim
- Strandberg, L.(2007) *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Strømsø, H., Hofgaard, K.L. & Lauvås.P. (2006) *Når læring er det viktigste, undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. SEEK A/S.

With, M.L. (2009) *Deltidsutdanningen i sykepleie –Rekruttering, tilfredshet, kompetanse og møte med arbeidslivet*. HiO-rapport 2009 nr 5, Oslo: Senter for profesjonsstudier.

Artikler

Austgard, K. (2004) *Hva er en erfaring? En hermeneutisk, filosofisk undersøkelse av fenomenet erfaring i lys av Gadammers hermeneutiske filosofi og Kari Martinsens omsorgsfilosofi*. Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning (2), s. 3-13.

Brandsford J.D., Brown, A. og Cocking, R.R (2000): *How people Learn, Brain, Mind, Experience, and school*. Washington D.C: National Academic Press.

Eidsvåg, I.(2006) *Dialog betyr å skjønne mer*.
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1252532.ece> Aftenpostens nettutgave, sist oppdater 29.0.2009

Flateland,A.M. (2009) *Refleksjonsgrupper i praksis – sykepleiestudenter, kontaktsykepleiere og lærer*. Norsk Tidsskrift For Sykepleieforskning. (4) s.23-29.

Lindseth,A. & Nordberg,A. (2004) *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*.Scandinavian Journal of Caring Sciences. (18), s.145-153.

McMullan,M.(2005) *Students` perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: A questionnaire survey*. *International Journal og Nursing Studies* (2006), (43), s. 333-343.

McMullan, M., Endacott,R.,Gray,M.A., Jasper, M. &Miller, C.M.L., Scholes, J.,Webb,C. *Portfolios and assessment of competence: a review of the literature*. *Journal of Advanced Nursing* 41 (2003), s.283-294.

Næss-Andersen,B.(2004) *Problembasert læring I en tverrfaglig videreutdanning- nye utfordringer for lærer og student*. Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning. (18), s.18-35.

Raaheim, A, (2006) *Do students profit from feedback?*
International journal of media, technology and lifelong learning.
(2), s.1-11

Rønningen. W. M. (2006) *Liv og læring – glimt fra voksne studenters erfaring med fleksibel utdanning*. Norsk pedagogisk tidsskrift. (1), s. 29-39.

Tiwari,A. (2003) *From process to outcome: the effect of portfolio assessment on student learning*. Nurse Education Today. (4), s.269-277.

Weaver,M.R. (2006) *Do students value feedback? Student perceptions og tutors`written responses*. Assessment & Evaluation in Higher Education. (3), s. 379-394.

Andre dokumenter:

Fagplan Bachelor i sykepleie ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

<http://www.hint.no/content/view/full/34546> (7.5.10)

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2006

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/> (11.09.2009)

Rammeplan for sykepleierutdanning, fastsatt 1 desember 2005 av Utdannings- og forskningsdepartementet

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269376-rammeplan_for_sykepleierutdanning_05.pdf (15.09.09)

St. meld.nr.27 (2001-2002) Gjør din plikt – krev din rett – Kvalitetsreformen av høyere utdanning

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/Stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247> (30.4.10)

**Liste over selvvalgt litteratur ved
Mastergrad i praktisk kunnskap**

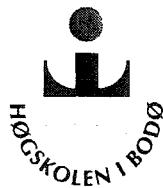
Antall sider: 3500

Kandidat: Kristin Skillingstad

Selvvalgt pensum: godkjent/ikke godkjent

.....
studieleder

Senter for praktisk kunnskap



Litteraturliste

Alvsvåg, H. & Frøland, O (2007) *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe. 349 s

Dysthe, O. & Engelsen, K.S.(2003) *Mappe som lærings og vurderingsform*. I: Dysthe, O & Engelsen, K. S., *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag. S.341

Gadamer, H.-G. (1998) *Truth and method*. USA: The Crossroad Publishing Company. s. 1-150 = 150

Kvale, S.(1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. s.236

Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. S.327

Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004) *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Scandinavian Journal of Caring Sciences. (18), s.145-153 =8

Lycke, K. H. (2006) *Å lære i grupper*. Strømsø, H; Lycke, K. H. & Lauvaas, L. (red) *Når læring er det viktigste Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag s.141-155=14

Malterud, K.(2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* Oslo: Universitetsforlaget. S.s.240

Martinsen, K. (2005) *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Akribe s.166

Martinsen, K. (2003) *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Universitetsforlaget. s 186

Martinsen, K.(2000) *Øyet og kallet*. (Polen), Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. s.170

Nielsen, K & Kvale. S. red.(2004)*Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske. s.248

Sälsjö, R.(2000) *Lärande i praktiken et sociokulturellt perspektiv*. Stocholm: Prisma. s. 276

Schön, D. A.(2001) *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim. s.311

Strandberg, L.(2007) *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademiske. s.226

Strømsø. H., Lycke, K.H., Lauvås, P. (2006) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. s.21-37, 125-138, 141-153, 157-173 = 67

Taasen, I. Havnes, A., Lauvås, P. (2004) *mappevurdering - av og for læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske. s.234.

Totalt 3500



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Venke Marion Sørli
Profesjonshøgskolen
Høgskolen i Bodø
8049 BODØ

Vår dato: 23.03.2009

Vår ref :21299 / 2 / LT Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21299	<i>Viktige faktorer som har betydning for sykepleierstudenters læring i den teoretiske og praktiske undervisningen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Venke Marion Sørli</i>
Student	<i>Kristin Skillingstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

for
Bjørn Henriksen

Lis Tenold
Lis Tenold

Olav Skillingstad
Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Skillingstad, Fossahaugen 12, 7900 RØRVIK

**FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I ET FORSKNINGSPROSJEKT OM STUDENTERS ERFARINGER
FRA DESENTRALISERT SYKEPLEIEUTDANNING**

Mitt navn er Kristin Skillingstad, jeg er sykepleier og jobber fortiden som lærer ved Ytre Namdal Videregående skole. Jeg er mastergradstudent i Praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø. I forbindelse med mastergradoppgaven skal jeg gjennomføre en studie som skal danne grunnlaget for denne oppgaven. Min veileder er professor Venke Sørli ved Høgskolen i Bodø.

Tema for studien er:

”hva har vært viktig for din læring (for å bli sykepleier) sett ut fra teoretisk undervisning, litteratur og den praksis du har gjennomført i forbindelse med sykepleieutdanningen”

Jeg har tanker om at det hadde vært interessant å forske på hvilke erfaringer deltidsstudenter i sykepleie har når det gjelder hva som er viktig for læring og læreprosessen når en går en deltids sykepleieutdanning.

Jeg ønsker å intervju 4 deltids sykepleiestudenter ved Høgskolen i Nord-Trøndelag studiested Namsos. Studentene må være deltidsstudenter og være i sitt 4. studieår. Gjennom samtaler med 4. års sykepleiestudenter ønsker jeg å få fram fortellinger fra situasjoner som har vært viktige i forbindelse med læreprosessen de har stått i både i teorisituasjoner og praksissituasjoner. Hensikten er å få kunnskap om hva som har vært viktig for studenten i læreprosessen i teori og praksis.

Intervjuet vil ta om lag 1 time, og det vil bli tatt opp på diktafon. Samtalene vil skrives ut i etterkant. I skriveprosessen fjernes alle direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger. Det vil være mulighet for å stille spørsmål og avklare hva dette innebærer i forkant av intervjuet.

Masteroppgaven planlegges levert høsten 2009, og informantene kan få tilsendt et eksemplar av oppgaven når eksamen er levert. Alle opplysninger vil bli anonymisert og lydbånd vil bli slettet når eksamen er bestått. Dersom du skulle ønske å trekke deg fra deltakelse i prosjektet, trenger du ikke å oppgi grunnen for det.

Dersom du er interessert i å være en av mine informanter i prosjektet, kan du ta kontakt med meg pr telefon eller mail, innen 14. november 2008.

Mvh

Kristin Skillingstad
Fossahaugen 12
7900 Rørvik
E-post: kristin.skillingstad@ntfk.no
Tlf jobb: 74393563
Mobil: 90514577

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg er informert om studiet, og gir med dette tillatelse til at Kristin Skillingstad kan bruke den informasjonen som kommer frem gjennom intervjuene til sin masteroppgave i Praktisk Kunnskap.

Jeg er gjort kjent med at jeg kan trekke meg fra prosjektet når jeg måtte ønske det uten å måtte oppgi grunnen for det.

.....
Sted, dato

.....

.....