



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

**SER DU STUDENTEN?**

**En dannelsesreise mot kvalitet i handling**

Hilde Holm Solvoll

Masteroppgave i praktisk kunnskap

Eksamens kode MP 300P 004

Senter for praktisk kunnskap

Profesjonshøgskolen

Høsten 2011





## Damene



Bildet er hentet fra boken *Å lære er å oppdage* av Nils M. Grendstad.

"When we change the way we look at things, the things we look at change."

Dr. Wayne Dyer

## **Forord**

For flere år siden, fikk jeg en kopi av bildet som vises ovenfor. Jeg har tatt det frem i enkelte anledninger sammen med venner, og spurt hva de har sett. Noen så et ansikt, andre to, men det har også vært de som ikke har sett noe som helst i bildet. Bare en tegning av fargene sort og hvitt.

Da jeg begynte å nærme meg slutten på masteroppgaven og skulle skrive forordet, fant jeg bildet på nytt i en bok som het *Å lære er å oppdage*. Bildet fremsto plutselig som nytt for meg igjen, for jeg så noe annet i det. Det var ikke lengre bare et morsomt bilde med ansikter i, men det var blitt en illustrasjon på masteroppgaven min, på at ny kunnskap kan tre fram gjennom skriveprosessen. Det fremkommer også gjennom teksten til Dyer: *Når vi forandrer måten vi ser på ting, forandrer tingen seg*.

Jeg ønsker med dette å takke min veileder Helga Helland Finstad for oppmuntring og god veiledning i skriveprosessen. Jeg vil også rette en takk til kollegaer og min arbeidsplass for forståelse og tilrettelegging slik at jeg kunne gjennomføre masteroppgaven.

Sist men ikke minst vil jeg takke familien min som har måtte leve med et rotete kjøkkenbord full av bøker og skrivesaker i lang tid, samt en noe fraværende mamma og kone.

Tusen takk alle sammen.

Bodø, november 2011

Hilde Holm Solvoll

## INNHold

<b>DAMENE</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>IV</b>
Sammendrag.....	1
Summary .....	2
<b>EN REISE I ERFARING – STEDER Å SE FRA</b> .....	<b>3</b>
Problemstilling .....	8
<b>MØTET MED ANNA</b> .....	<b>9</b>
<b>OVERGANGSVINDUET</b> .....	<b>13</b>
<b>EN REISE MOT VITEN</b> .....	<b>22</b>
Om undersøkelsen .....	24
Utvalgskriterier og intervjuguide .....	24
Å møte motstand i feltet.....	25
Runddans rundt etiske overveielser .....	26
Transkripsjon.....	29
Temaenes framspring .....	31
Forforståelsens betydning .....	34
Metoderefleksjon.....	36
<b>FIRE LÆRERES FAGLIGE PERSPEKTIV</b> .....	<b>38</b>
Undervisningens skapende rom.....	38
Gruppeprosesser.....	42
Demonstrasjonsrom.....	49
Dannelsesprosesser .....	50
Eksempelens makt .....	54
Refleksjon som nøkkel .....	59
Nærhet til studenten.....	67

Kvalitetssikring .....	72
<b>Å KOMME TIL INNSIKT.....</b>	<b>76</b>
Ytterpunkter og midten .....	76
Med blanke ark og fargestifter til.....	82
<b>FRA KAOS, MOT SAMLING, MESTRING OG HELHET .....</b>	<b>86</b>
Min avslutning.....	86
Videre forskning.....	88
Litteraturliste .....	90
Internettkilder:.....	93
Referanseliste etter fotnoter .....	94
VEDLEGG 3 .....	100
VEDLEGG 4 .....	101
VEDLEGG 5 .....	102

## **Sammendrag**

I denne oppgaven, rettes søkelyset mot undervisningsformer som kan gi kvalitet i utdanningen av sykepleiestudenter, ved små og store fakultet. Hensikten har vært å øke fokus på studentene i deres læreprosess.

Kvalitetsreformen som tredde i kraft i 2003, la føringer for en tettere oppfølging av studentene i hele læringsløpet. Reformen lå i bunn når jeg gikk til intervju av tre lærere. Jeg ønsket å se om den hadde lagt føring for nytenkning eller nye arbeidsmetoder, til bruk i kvalitetssikringsarbeidet. Min egen erfaring har også blitt brukt som forskningsmateriale, og jeg er den fjerde læreren i kapitlet ”*fire læreres faglige perspektiv*”. Erfaringene som ble framtrede, var metoder som brukes for å kunne se den enkelte student.

Jeg har valgt å bruke eksempler fra min erfaring som lærer, sykepleiestudent og som sykepleier, fordi dette har gitt meg verdifull kunnskap. I tillegg har jeg vekselvis brukt litteratur og funn fra intervju, som samtalepartner i oppgaven. Refleksjon og gruppearbeid fikk kanskje størst fokus av mine funn fordi dette var noe alle informanter vektla i stor grad.

I mitt essay tar jeg opp møte med Anna, en student vi strøk i praksis. Temaet som omtales er metoder som brukes til å kvalitetssikre studentene i sykepleierutdanningen. Mitt vendepunkt i egen tenkning kom etter møte med Anna. Det fikk meg til å reflektere over metodene som brukes for kvalitetssikre studentene. Er måten vi arbeider på alltid den rette? Hvilke andre metoder kan brukes for å se den enkelte student? Dette, og flere spørsmål reises i oppgaveteksten.

## Summary

This paper focuses on teaching methods that can increase the quality of education to nursing students, with both small and large faculty. The intention has been to increase the focus on students in their learning process. The Quality Reform, which came in to practice in 2003, outlined the guidelines for a closer monitoring of students through their learning process.

The Reform was used as a foundation when I interviewed three teachers. I wanted to see if it had been utilized for innovation and new working methods in quality assurance. My own experience has also been used as research material, and I am the fourth teacher respondent in the chapter “the professional perspective of four teachers”. The experiences that were prominent, were the methods used by faculty to view the individual student.

I have chosen to use examples from my experience as a teacher, as a nursing student, and as a nurse, because this has given me valuable knowledge. In addition, I have alternately used the literature and findings from the interview as a conversation partner in the task. Reflection and working in groups were perhaps the greatest focus of my findings, because these aspects were greatly emphasized by all respondents.

In my essay, I talk about a meeting with Anna, a student I personally had to flunk during her clinical practice studies.

The topic I review is our methods used to ensure the quality of students in nursing education. The turning point in my thinking came after my meeting with Anna. It made me reflect on the methods used to ensure the quality of students. Is the way we work always the right one? What other methods can be used to see each student? This and other questions are raised in the text.



## EN REISE I ERFARING – STEDER Å SE FRA

Jeg var nyansatt lærer ved en enhet for Sykepleie og Helsefag. I min nye stilling fikk jeg arbeidserfaring innenfor tre hovedområder i sykepleierutdanningen som er teoriundervisning, ferdighetstrening i praksissal, samt oppfølging av studenter i praksis på sykehus.

Rammeplanen<sup>1</sup> legger klare føringer for hva vi skal tilby studentene, for at de etter endt utdanning skal ha handlingskompetanse og handlingsberedskap.

*”Handlingskompetanse knyttes til områder hvor den nyutdannede sykepleieren forventes å fungere selvstendig. Denne kompetansen er rettet mot grunnleggende funksjoner i sykepleien og er spesielt rettet mot pasienter og pårørende. Handlingsberedskap knyttes til områder hvor sykepleieren har kunnskaper om feltet, men trenger opplæring og erfaring for å fungere selvstendig.”<sup>2</sup>*

I dette ligger det et krav til oss om å ha en bred undervisningsform for å sikre at studentene tilfredsstiller disse kravene etter endt utdanning.

Vi bruker blant annet skriftlige oppgaver, muntlige fremlegg, forelesninger og studentundervisning for yngre medstudenter, for å lære dem om ledelse, organisasjon, lovverk og forskning.

I og med at skolen vår kunne tilby både små og store klasser fordelt i desentraliserte kull og heltidskull, fikk jeg erfare hvordan dette ga meg ulike muligheter for å komme nær den enkelte student. Det ble gjort stadig større opptak av studenter, og tallene økte fra ca 80 til 120 studenter på våre heltidskull i løpet av en fireårs periode. Altså en økning på femti prosent, mens vi hadde ca 35 – 50 på deltidskullene.

Parallelt med dette er høyere utdanningsinstitusjoner i Norge pålagt å rette seg etter Kvalitetsreformen som står beskrevet i Stortingsmelding nr 27<sup>3</sup>. Den kom som et pålegg til høyere utdanningssteder, hvor hensikten var å sikre kvaliteten på det som tilbys studentene, gjennom et nært samarbeid og tettere oppfølging. Videre er det beskrevet at det er institusjonenes plikt å følge opp og stille krav til studentene, og at dette vil medføre

---

<sup>1</sup> Rammeplan

<sup>2</sup> UIN, 2011

<sup>3</sup> St. Meld. Nr.27 (2000 – 2001)

omlegging av den tradisjonelle undervisningsformen. Disse valgene som er tatt på politisk nivå, er en konsekvens av visjonene for samfunnet, begrunnet i tilbakemeldinger fra borgerne.

Jeg har valgt å sitere et utdrag av teksten, beskrevet i punkt om undervisningsformer, siden dette er mitt fokus i oppgaven

*”Det er nødvendig å gjennomgå studienes undervisningsmetoder og finne nye løsninger som fremmer større intensitet i studiene og bedre oppfølging av alle studenter. Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring”<sup>4</sup>*

På hjemmesiden til Bachelor i Sykepleie har fakultetet skrevet en velkomsthilsen til potensielle søkere, hvor de loves et godt studie med tett oppfølging, og at vi er opptatt av å se den enkelte student. Det er i overenskomst med reformen, men jeg stiller meg spørrende til hvordan dette lar seg gjennomføre.

Med økende studentmasse opplevde jeg at det ble vanskeligere å se den enkelte student med de arbeidsmetoder som jeg til da var kjent med, og som jeg hadde tatt i bruk. Dette gjorde noe med min tenkning rundt kvaliteten som tilbys studentene i teori og praksis. Jeg stilte meg derfor spørrende til våre muligheter for å følge opp den enkelte student slik vi jobber i dag.

Kari Martinsen og Katie Eriksson skriver at å se, forbindes med å være sansende berørt.<sup>5</sup> I det så ligger det å lytte, føle og høre hva som ligger i en samtale eller en tekst. Når dette finner sted, så skapes det rom for utvikling, for nye tanker dukker opp og åpner for vekst. Dette er noe jeg ønsker å ha mulighet til i vår utdanning, å kunne være den som hjelper andre til å hjelpe seg selv, og det er en utfordring slik vi arbeider i dag.

Kong Harald sa i et tv intervju sommeren 2011

---

<sup>4</sup> St. meld.27

<sup>5</sup> Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009)

*”Hvor vanskelig det er, å bli sett, for en liten del av alt man er som menneske”<sup>6</sup>*

Dette gjenspeilte tanken jeg hadde om å kunne se studentene, for det oppleves utfordrende i jobben som lærer for store studentkull. Å være *student* er også bare en liten del av dem som menneske, men det er min jobb å kunne følge dem opp i dannelsen til fullendt sykepleier.

Det var en god opplevelse å jobbe i et tett og nært samarbeid i de små studentkullene, mens store studentkull ga meg andre utfordringer i teoriemner, praksis sal og i sykehuspraksis. Dette ble en framtrødende utfordring som jeg ønsket å se nærmere på, for jeg vil være en engasjert lærer. Jeg ønsket å se den enkelte student. Nysgjerrigheten på hvordan dette kunne la seg gjøre ble vekket til liv.

Samtidig som jeg startet opp i ny lærerjobb begynte jeg parallelt på master i Praktisk kunnskap. Allerede på første samling skulle det velges tema for mitt første essay. Det kjentes riktig å skrive om min erfaring fra sykehusverden, for det var der jeg hadde samlet arbeidserfaringen, så langt. Oppgaven het Tidspress?. Den handlet om mine møter med to mennesker hvor det første møtet ble til en positiv erfaring for meg, ganske umiddelbart. Den andre historien ble til hodebry i lang tid etterpå.

I det første møtet var jeg student og tok meg god tid til å ta en samtale med en kvinne som andre opplevde som masete. Hun ringte på snoren hele tiden for å be om hjelp til ting hun klarte selv. Ingen hadde til da tatt seg tid til å lytte til hva som lå bak hennes adferd. Hun var nylig hjerteoperert og fysisk sprek etter forholdene, men full av angst. Dette hadde hun ikke blitt møtt på før jeg hadde en samtale med henne. Det skjedde en endring etter vårt møte. Hun sluttet å ringe på for å få hjelp til det hun mestret selv.

I ettertid har jeg valgt å tro at jeg så hva kvinnen trengte, at bekymringene som lå bak hennes handlingsmønster fikk komme fram. Kanskje hadde jeg signalisert at jeg hadde tid, og at hun derfor åpnet seg for meg. Hun ga i alle fall uttrykk for å føle seg sett etter vår samtale.

Den andre kvinnen i essayet, møtte jeg som sykepleier. Dette møtet har jeg i ettertid bruk mye tid på å reflektere over. Det handlet om en kvinne som ba om hjelp til å ta av seg dynen for å komme seg ut av sengen, og denne damen var også selvhjulpen. Når hun ringte på hadde jeg det svært travelt, og hun var heller ikke *min* pasient denne dagen, men jeg gikk inn for å ta klokken da hennes sykepleier var i visitt med legen.

---

<sup>6</sup> Kong Harald (2011)

Vårt møte ble kanskje preget av min opplevelse av mangel på tid. Pasienten var selvhjulpen og jeg fortalte henne at det var viktig at hun gjorde det hun kunne selv for å restitueres best og raskest, hvorpå hun ble sint og svarte meg ufint. Så ufint, at jeg sa til henne at jeg ikke fant meg i en sånn tone, hvorpå hun da la om til barnestemme og lurte på om det var et slikt tonefall hun måtte snakke i, for å samtale med meg. Hun dro det så langt at hun fikk en medpasient til å begynne å gråte inne på rommet. Jeg forøkte å stoppe henne, og si at vi kunne snakke sammen et annet sted, men hun hørte ikke på det øret. Historien var egentlig bare trist.

Jeg så kanskje ikke hva som lå bak hennes adferd, eller kanskje var jeg ikke god nok til å være i nuet, og signaliserte med hele meg at jeg hadde det travelt. Dette møtet ble veldig sterkt for meg, og jeg tar meg enda i å tenke tilbake på denne hendelsen.

Det var kanskje spesielt den siste fortellingen som fikk meg til å stoppe opp, å være i en refleksjon med meg selv om mine evner til å se pasientens behov. Jeg hadde kanskje glemt noe vesentlig i min travelhet, nemlig hvor viktig det er å se det enkelte mennesket for å kunne hjelpe, og for å kunne gi god omsorg.

De gode historiene er det lett å ta til seg, for vi næres av det gode, men vi lærer kanskje best av motgang, for når jeg møter på vanskeligheter og utfordringer så trigges tankene og jeg ser etter nye måter å løse problemer på.

Etter å ha skrevet det første essayet, så jeg meg selv i et annet lys. Nye tanker om det å se pasienten ble fremtredene. Fokuset kunne kanskje ha lagt i det å se hva som lå bak reaksjonen hennes, og å tenke andre løsninger i en slik låst situasjon.

Så skulle det etter hvert velges tema til masteroppgaven, og jeg var tvilende til hvilken leir jeg sto i. Skulle jeg fortsette å skrive om erfaringer fra sykehusverden, for jeg følte meg enda som sykepleier, jeg underviste jo i temaet. Men min retning hadde endret. Jeg var blitt lærer av yrke på sykepleierutdanningen, så mine spørrende tanker dreide seg om eventuelle tema fra lærerverden og sykepleieverden.

Jeg hadde en samtale med min mann om dette, og det han opplever i sin bransje som er helt ulik min arbeidshverdag. Han møter kunder som vil ha hjelp til å reparere sine gjenstander. Jeg møtte pasienters behov for sykepleie og støtte, og nå studentenes ulike behov. Når jeg snakker om behov i oppgaven, så mener jeg krav, ønsker og en følt mangel.

Vi diskuterte det å møte mine pasienter og studenter, og hans kunder, og fant ut at likhetstrekket lå i det å møte mennesker, i dets behov, uansett hva behovet er. Fellestrekket var *hvordan* vi møtte dem, slik at kundene studentene og pasientene ble fornøyd. Jeg så da at likhetstrekket i vår diskusjon var møtet med menneskene, og det interessante var det allmenne, som jeg tenker er likheter i våre forskjellige erfaringer.

Dette samsvarer med Jacob Meløe når han sier

*”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”*<sup>7</sup>

Vi forsto hverandre i samtalen uten å ha erfaring fra hverandres yrker, med bakgrunn i likhetstrekkene. Dette var med i tankene når avgjørelsen ble tatt. Det ble også naturlig å ta tak i her og nå situasjon, og det jeg opplevde utfordrende som lærer.

Valget av temaet har sitt utspring fra mitt første essay. Jeg ville jobbe videre med det å se mennesker for jeg har erfart at det kan være små grep eller små ting jeg kan gjøre, for at en som står fast vil kunne komme seg videre. Jeg har og erfaring i at det er vanskelig å se seg selv eller løsninger. Men sammen med andre, kan jeg komme meg videre med hjelp, eller hjelpe andre videre.

Jeg har et ønske om å lære av den levende kunnskapen, den som er i praksis og som allerede er erfart,<sup>8</sup> for dette vil forhåpentligvis lede meg på en reise fra mitt *midten* av erfaring, til noen ytterpunkter. Molander beskriver den levende erfaringen som en flerleddet handlig. Han sier

*”En handling utgjør inte kunnskap.. om inte både den uppgift som handlingen er avsedd att fullgöra er förstådd och handlingen förstås som en fullgörande av uppgiften”*<sup>9</sup>

Vi må begripe hva vi skal gjøre, hvordan vi skal gjøre det og hvorfor vi skal utføre en handling. Dette til sammen utgjør en levende kunnskap, og han sier også at dette lett kan overføres til teorien. Slik jeg leser Molander så mener han at kunnskapens særtrekk er nettopp at vi mennesker stiller spørsmål, at vi handler, gjør eksperimenter også videre. Han mener at verden åpner seg for oss igjennom spørsmål og oppgaver slik som den jeg nå er i gang med.

---

<sup>7</sup> Meløe, Jacob (1979)

<sup>8</sup> Molander, B. (1998)

<sup>9</sup> Molander, B (1998)

## **Problemstilling**

Min erfaring belyses i essayet om møte med Anna. Jeg ønsker først og fremst å bruke handlingen som mitt forskningsmateriale, men jeg vil forsøke å bringe nytt lys til teksten ved å være i en hermeneutisk sirkelbevegelse mellom min erfaring, litteraturen og informasjon fra lærerne.

Med bakgrunn i min doble erfaring av deltids og heltidstkull, vil jeg i denne oppgaven se nærmere på hvordan små og store kull i utdanningen, kan påvirke læreres muligheter for å se enkeltstudenter. Dette er noe jeg opplever som utfordrende i mitt virke som lærer. Jeg vil undersøke om størrelsen på kullene har noe å si i forhold til kvaliteten som tilbys, og om kvalitetsreformen har hatt noen betydning for temaet. Jeg valgte derfor å gå til intervju av tre sykepleielærere på to studiesteder, som har henholdsvis små og store kull. Samtalene dreide seg om deres erfaringer med å ha studentene i fokus.

Problemstillingen jeg har valgt å bruke er

*Hvilke utfordringer har innføringen av kvalitetsreformen gitt deg som lærer, og har dette påvirket dine muligheter til å ha studenten i fokus?*

## **MØTET MED ANNA**

Kontorstolen rullet nervøst frem og tilbake inne på kontoret mitt. Jeg følte meg nesten uvel. Klumpen i magen gjorde meg urolig, og jeg kjente på hvordan stressnivået hadde lagt seg som et belte over nakke og rygg. Jeg kjente kroppen min så pass godt at jeg visste at den på sin måte ba meg om å roe ned. Tidligere erfaringer hadde lært meg noe om det.

Tankene mine svirret og jeg irriterte meg over at jeg følte meg dratt i flere retninger. Det var vanskelig å fokusere på arbeidsoppgavene som ventet i hopetall, og jeg viste nesten ikke hvor jeg skulle begynne. Jeg var inne i en travel periode på jobb, men konsentrasjonen var fraværende, og det passet dårlig nå som det lå hastesaker på bordet. Det eneste jeg tenkte på denne dagen var studenten jeg strøk i praksis. Hadde jeg tatt den riktige beslutningen? Hadde jeg forhåndsdømt studenten med den informasjonen jeg hadde?

Jeg følte behov for å dele dette med andre, for jeg viste ikke helt hvordan jeg skulle takle dette nye jeg befant meg i. Jeg var usikker, men samtidig sikker på mitt valg.

Noen uker tidligere hadde vi lærere hatt et møte angående studentenes praksis. Disse møtene er en del av det jeg kaller et overgangsvindu. Det dreier seg om et uformelt møte bak lukkede dører hvor vi fordeler studentene etter beste evne, og hvor mange vi skal ha i hver praksisperiode. Vi utveksler og informasjon om studentene vi har hatt i praksis. Meningen er å kunne hjelpe studentene, og ta tak i eventuelle utfordringer de måtte ha, slik at den neste læreren som skal ha studentene vet hva han må følge opp. Vi snakker om studentenes teoretiske og praktiske ståsted, og om det er spesielle ting de trenger å arbeide med.

Det har vært tradisjon for disse møtene på sykepleierutdanningen så lenge jeg har vært lærer. Jeg opplever at stundene har blitt brukt konstruktivt hvor målet har vært å se den enkelte student.

Jeg har tenkt at overgangsvinduer sikrer kvaliteten på en del av studiet.

Andre deler av overgangsvinduet foregår når all informasjon utveksles fra en person til en annen. Dette gjør vi også i mellom skolen og praksissted.

Denne mandagen fordelte vi studentene, og jeg skulle ha seks. Da møtet var over gikk jeg til vår praksisveileder, med kladden av vår liste. Nå kunne hun legge ut listen til studentene, slik at de fikk oversikt over hvor de skulle i sin praksis.

I det jeg er på tur ut av døren hennes sa hun at det kunne se ut til at vi fikk en student til i denne praksisperioden, og om jeg hadde kapasitet til å ta ansvaret for henne i praksis hvis så ble tilfelle. I og med at jeg hadde så få studenter i denne perioden så jeg ikke noen vansker med dette. Avtalen ble gjort.

Studenten jeg sa ja til å ha i praksis tilhørte en annen skole, men hadde fått godkjent søknaden om et fjerde forsøk i praksis i vår region. Dette pirret ved nysgjerrigheten min, og tankene svirret nok om hva som kunne ha skjedd. Jeg fikk vite at hun hadde strøket i praksis tre ganger tidligere, og det er sjelden. Jeg hadde til da ikke hørt om studenter som hadde søkt eller fått innvilget et fjerde forsøk. Fram til da, hadde jeg heller ikke strøket noen studenter i praksis, men jeg hadde hatt flere svake som hadde stått i fare for å få ikke bestått praksis.

Jeg kjente at ansvaret som lå i denne utfordringen var annerledes en jeg tidligere hadde hatt. Første tanke som dukket opp var at jeg måtte sikre kvaliteten på mine vurderinger godt.

Studenten som jeg velger å kalle Anna fikk beskjed om at søknaden hennes om et fjerde forsøk ble innvilget, fredagen i uken før oppstart. Praksisveilederen fortalte at studenten ønsket å komme i kontakt med den som skulle være hennes lærer i praksisperioden. Jeg sa at det var helt greit at hun videresendte min mail adresse og telefon nummer. Jeg tenkte at hun kanskje var ukjent i byen vår og med sykehuset, og derfor ville trenge litt støtte og utfyllende informasjon.

Under en time senere ringte studenten. Hun presenterte seg høflig som ”Anna”. Jeg hørte på stemmen at det trolig dreide seg om en voksen dame, men hun snakket fort og virket oppkavet i stemmen. Det var kanskje dumt av meg å forvente noe annet, hun var trolig nervøs på grunn av sin fortid i praksis, men i tillegg hadde hun fått en kort frist til å områ seg på før oppstart.

Anna sa at hun hadde et sterkt ønske om å kontakte meg fordi hun ville avklare noe med en ferie hun skulle på i slutten av sin praksis periode, samt at hun ønsket å snakke om det som hadde skjedd tidligere i hennes praksis. Hun lurte videre på om dette kunne få bli i fortrolighet mellom oss, noe jeg svarte bekræftende på. Hun fortalte en ganske trist fortelling om en familie i krise og om alvorlig sykdom psykisk sykdom i nær familie. Jeg skjønnte fort at hvis dette var tilfelle, så hadde hun det ganske tøft. Hun ga meg ingen grunn til å trekke hennes fortelling i tvil.



Jeg sa til henne at hun burde vurdere å fortelle sin kontaktsykepleier i praksis om sin situasjon, at hun hadde det tøft hjemme, ikke noe mer enn det, hvis hun ønsket. Jeg begrunnet det hele med at det er alltid mer forståelse å få, hvis man vet noe om hvorfor ting fremstår som de gjør.

Kanskje var dette en tabbe av meg, men det er i alle fall min erfaring at det lønner seg å spille med åpne kort. Jeg sa til henne at hun kunne vurdere det, men at hun ikke trengte å avsløre noe som helst. Bare si at hun står i en vanskelig situasjon hjemme, som kanskje kunne prege henne i praksis. Hun sa hun skulle tenke på dette.

Da vi hadde vårt første møte i praksis, kom hun i mot meg og ville snakke på tomannshånd. Hun fortalte da at hun hadde sagt alt til sin kontaktsykepleier. Alle detaljer. Anna var en godt voksen kvinne, men hun kunne se ut til å ha levd et strevsomt liv ved første øyekast. Hun var veldig åpen, nesten som en bok. Mitt førsteinntrykk var at hun bød for mye på seg selv. Hun avslørte hele sin urørlighetszone til fremmede mennesker, helt ukritisk, og jeg følte et stikk av dårlig samvittighet for at jeg hadde anbefalt henne å si noe som helst. Hadde jeg visst at hun kom til å fortelle så mye, hadde jeg ikke sagt det jeg sa.

På oppstartsamtalen mellom student, sykepleieren og meg ble det snakket om Anna sin situasjon. Det var hun selv som tok til ordet og sa at hun hadde valgt å være åpen med sin kontaktsykepleier. Jeg fikk en følelse av å befinne meg på oppløyd mark. Jeg ble usikker på hvor mye jeg kunne si i denne sammenhengen, men lot studenten selv ta føringen. Det ble heldigvis ikke diskutert så mye rundt dette i denne samtalen, men fokuset var på studenten og denne praksisen og forventninger som vi alle hadde.

Kontaktsykepleieren og jeg hadde samarbeidet om flere studenter tidligere, og jeg visste at hun hadde gode egenskaper som veileder og at hun var opptatt av å se studenten.

Vi sendte hverandre et blick over bordet, som om vi forsto hverandre, akkurat som om vi kunne lese hverandres tanker, det lå en taus bekymring i utvekslingen.

Hadde jeg allerede da gått inn i en forhåndsømmende rolle?

Jeg sa som jeg pleier å si i alle slike samtaler at hvis det skulle være noe, vanskeligheter eller andre behov så måtte de kontakte meg underveis og ikke vente til midt eller sluttevalueringen. Ukene gikk. Det at Anna hadde fortalt sin kontaktsykepleier det samme som hun hadde sagt til meg, gjorde at vi kunne spille med åpne kort. Men det gjorde trolig også noe med min og

kontaktsykepleiers forutinntatthet. Jeg kjente i alle fall på det. Fikk hun mulighet til å stille med blanke ark og fargestifter til, på lik linje med de fleste andre studenter? Fikk hun samme mulighet til å vise sitt beste eller ble det overskygget av all informasjon vi hadde fått?

Oppstartsamtalet ble også et overgangsvindu, kanskje mest for kontaktsykepleieren, eller oss begge to? Jeg hadde fått informasjonen tidligere, men blikket vi utvekslet ga meg noe nytt. Min tolkning av det var at jeg fikk innsikt i noe nytt, eller lukket jeg for noe annet?

Kontaktsykepleieren ringte meg underveis i praksisperioden med bekymringsmeldinger angående studenten. Det skulle vise seg at hun gjorde flere feil. En av dem var så pass grov at det kunne ha satt pasientens liv og helse i fare. Kontaktsykepleieren hadde rådført seg med sine kollegaer, og de hadde sett det sammen som henne. Det gjorde valget vårt noe lettere. Annas kunnskapsnivå viste seg å være svakt. Hun klarte ikke å svare på mange av spørsmålene hun fikk. Heller ikke da kontaktsykepleier ga henne mulighet til å resonere sammen. Da det heller ikke viste seg å bli en forventet utvikling, resulterte det i at vi var enige om å stryke studenten, i hennes fjerde forsøk.

## OVERGANGSVINDUET

Jan Grue<sup>10</sup> skriver i tidsskriftet vinduet, en tekst om å åpne seg ut mot verden. Han beskriver essayistene som søkende innover kontra utover, mot språket og mot verden. Mot refleksjonen og mot erfaringen. Det kjenner jeg er helt i tråd med slik jeg har det som masterstudent og som forfatter av essayistiske tekster. Jeg opplever at det har åpnet mine øyne mot en annen verden, full av erfaringer, som også har vært der tidligere, men som kanskje ikke ble gjenstand for refleksjon. Nettopp det å være i en slik sirkelbevegelse, har gitt meg innsikt i nye områder.

Grue refererer til andre forfattere i sin tekst som har beskrevet Aristoteles som reven og Platon som pinnsvinet. Aristoteles var den som samlet på erfaringer og utviklet bredde syn mens Platon var den som var styrt av en stor tanke og så i dybden. Jeg mener at dette kan overføres til meg og mitt handlingsmønster, for jeg handlet trolig som Platon da jeg lot meg styre av en kongstanke. Jeg tok *ukritisk* i bruk overgangsvinduet slik det ble brukt av andre på Universitetet. Sånn sett ble det nok en sannhet for meg, og jeg var i den sannheten helt til jeg møtte Anna. I dag har jeg trolig blitt mer som reven Aristoteles. Jeg samler på nye ideer, nye måter å tenke på, nye måter å se på, for jeg har en bredere erfaring nå, som eksempelvis mitt møte med Anna har gitt meg. Det sier Aristoteles er den riktige vegen å gå, for kunnskap uten erfaring blir utilstrekkelig.<sup>11</sup>

Som nyansatt lærer og student på masterstudie, hadde jeg mye å sette meg inn i. Det ble kanskje behagelig å godta noe som det var, eller å legge noe til side uten å reflektere over måten jeg brukte det på, eksempelvis overgangsvinduet. Jacob Meløe skriver at

*”Rikdommen eller fattigdommen i det vi ser svarer til rikdommen eller fattigdommen av våre egne erfaringer”<sup>12</sup>*

Dette er et sitat jeg har klippet ut og har hengende på min tavle som en påminnelse til meg selv om alt jeg går forbi. Jeg forsøker å tenke at jeg må stoppe opp oftere etter å ha hatt samtaler, etter møter hvor jeg har tatt del i noe nytt. Jeg trenger å være mer i undringen, i refleksjon med meg selv for å kunne lære mer. Jeg hadde ikke samme erfaring som mine

---

<sup>10</sup> Grue, J. (2010)

<sup>11</sup> Aristoteles (1999)

<sup>12</sup> Meløe, J.(1979)

kollegaer, så hvordan kunne jeg da stille spørsmålstegn til overgangsvinduet? Slik jeg ser det i dag måtte jeg altså skaffe meg opplevelser rundt dette for å kunne gå ut av situasjon og se igjennom vinduet med et nytt blikk. Anna ga meg en slik erfaring. Hun fikk muligens ikke fremstå som ny student for meg. Jeg låste meg antakelig fast i tanken på at dette var en student som hadde strøket i praksis tre ganger tidligere, og det ble trolig en sterk sannhet for meg.

Hans-Georg Gadamer reflekterer over hva som er en sannhet og sier

*”Vi har vitenskapen å takke for at vi har blitt befridd for mange fordommer og har kvittet oss med mange illusjoner. Vitenskapens sannhetskrav består i alltid å stille spørsmål ved uprøvde fordommer og på den måten erkjenne det som er, bedre enn det hittil har blitt kjent”<sup>13</sup>*

Gadamer sier videre at det har blitt mer tvilsomt om spørsmålet om sannhet lar seg stille ut i fra vitenskapens forutsetninger, fordi vitenskapens fremgangsmåte utbrer seg. Teksten hans treffer meg ganske hardt i brystet, fordi i etterpåklokskapens navn så ser jeg at jeg gikk inn i en forhåndsømmende rolle i Annas situasjon. Hun hadde strøket flere ganger tidligere i sine praksisperioder, og det trodde jeg kunne etterprøves med sikkerhet slik Gadamer snakker om sannheten, for flere lærere hadde sett det samme, og tatt samme avgjørelser. Kan det da være feil? Er ikke dette blitt en sannhet som er etterprøvbar, med bakgrunn i dokumentasjon og observasjon av studentens handlinger?

Tok jeg meg tid til å stille spørsmål til den opplevde *sannheten*, eller lot jeg meg farge av andres tanker og syn? Det at Anna hadde strøket flere ganger før ble for meg en sannhet. Kanskje følte jeg et snev av forpliktelse til å mene det samme før vi kom til første evaluering. For når en student har vist så dårlige egenskaper i utøvelse av sykepleie, hvordan kunne da *kvaliteten* på denne studenten ha endret seg så drastisk? Jeg mener å huske at jeg hadde noen forhåndsømmende tanker, og jeg er klar over at makten jeg har som lærer kan påvirke sannheten. Derfor kjennes Gadamers tekst som et stikk i min samvittighet.

---

<sup>13</sup> Gadamer, H. (2003)

Karen Louise Pedersen tar opp temaet når hun skriver om vurdering av sykepleierstudentene i kliniske studier.<sup>14</sup> Hun skriver at hvis en student er redd for å bli forhåndsdømt, så er hun i sin fulle rett til å motsette seg, at sin læringshistorie skal forfølge henne. Hun sier at enhver student har krav på å få starte med blankt ark, men og at det kan være delte meninger blant lærere hvorvidt vi bør fortelle den neste veileder om eventuelle læringsproblemer en student måtte ha. Her forteller teksten meg at det er forskjellige måter som brukes som et overgangsvindu mellom hver praksisperiode. Noen velger å videreformidle informasjon som kan gjøre oss lærere forutinntatt, og jeg ser hvorfor dette kan være betydningsfullt. Samtidig ser jeg og at det kan skade studentens læreprosess.

Rammeplanen for Bachelor i Sykepleie fra 1. august 2008<sup>15</sup> stiller heller ingen krav til at vurderinger som er gjort ved tidligere praksiser skal følge studenten. Enhver praksis periode anses som et avsluttet kapittel som vi gir karakteren bestått eller ikke bestått. Det har derfor gitt meg noen nye tanker som jeg tenker å ta med meg videre i prosessen, og jeg tenker at det må finnes andre metoder for å sikre kvaliteten av våre vurderinger.

Vinduer er slik jeg ser dem blanke og gjennomsiktige og kan være veldig avslørende. De har som regel ingen filter som sperrer for lys, og det er lett å se inn eller ut hvis man ikke drar for gardinene. Denne metaforen står klar for meg når jeg tenker på informasjon jeg fikk ta del i. det var ingen ting som sperret for informasjonen Anna ga meg, og den var sterk og avslørende. Jeg ble tatt rett inn i noe jeg ikke ville ta del i, men som jeg måtte ta stilling til etter hvert. Cato Wadel<sup>16</sup> snakker om at når vi står i et felt, så må det på en måte bli fremmed for oss for at vi skal kunne se nye sider. Lot jeg Anna bli fremmed for meg, eller var det heller slik at jeg tok til meg informasjonen som råmateriale, og lot det bli helt og holdent styrende for mitt blikk på henne som student?

Jeg har tenkt mye på informasjon jeg fikk, og den Anna ga meg på telefon. Det var nok det som plaget meg da kontorstolen rullet hvileløst frem og tilbake på kontoret mitt, for jeg vurderte dette opp og i mente. Hadde dette påvirket min avgjørelse slik at jeg ble jeg blind for alt det andre hun kunne? Hun var for eksempel veldig god på relasjoner mellom seg, kollegaer

---

<sup>14</sup> Pedersen, K.(2007)

<sup>15</sup> Rammeplan (2008)

<sup>16</sup> Wadel, C. (1991)

og pasienter. Men det som gikk galt gikk så veldig galt, og det totale helhetsinntrykket gjorde utfallet.

Denne gangen så var kontaktsykepleieren tydelig i sin tale. Hun var klar på at Anna ikke hadde gjort seg fortjent til å få bestått praksis, og i samråd med henne og vår trekantsamtale med studenten, ble beslutningen stryk i praksis.

Hvorfor satt jeg da denne dagen på kontoret og var tvilende? Var det mine evner jeg tvilte på, siden dette var første gangen jeg hadde gitt stryk i praksis, eller var det om jeg hadde latt meg farge av sykepleierens syn og informasjon jeg visste, eller hadde jeg påvirket kontaktsykepleieren?

Med denne hendelsen har jeg også fått øynene opp for mitt vindu. Vinduet mot mine holdninger, evner og makt. Jeg har forsøkt å granske meg selv gjennom et utilslørt vindu, noe som i utgangspunktet ikke er lett. Jeg har kjent på makten jeg har, at jeg er i besittelse til å ta avgjørelser som kan få negative konsekvenser for studenter. I alle fall at de opplever det som negativt.

Om dette så sier Kari Martinsen & Katie Eriksson at makten forutsetter motstand. Makten ligger i forholdet mellom meg og studenten, at jeg har den avgjørende stemmen i valget om hennes praksis.<sup>17</sup> Men dette kan kun oppleves som makt fordi vi var uenige i avgjørelsen. Både hun og jeg kan kjenne på at det er å ha makt. Hun i negativ forstand fordi hun tar det til seg personlig, og har små muligheter til å gjøre noe med avgjørelsen, mens jeg i positiv forstand. For jeg mener å se at hun ikke hadde riktige kvaliteter til å bli sykepleier på det tidspunktet. Jeg representerer sykepleiefaget og kan mene at Annas stryk var til det beste for oss alle som kan bli syke, og således brukte jeg makten min riktig. Ikke alle skal bli sykepleiere, men å ta slike avgjørelser er en vanskelig del av min jobb. Det kan sette seg fysisk i kroppen som anspenhet.

Hendelsen med Anna er en av dem, og jeg har måttet lære meg til å stole på meg selv og avgjørelser jeg tar. Mine kollegaer har vært med på å vise meg dette. For eksempel når vi retter skoleeksamener, så bytter vi på oppgaver når vi er usikre på hvilken karakter som skal settes, uten å fortelle hverandre hva vi har tenkt. Når så den andre læreren har bestemt seg for

---

<sup>17</sup> Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009)

karakter, gjør begge en begrunnelse for sitt valg. Det har gitt meg tro på at det jeg gjør er bra, for jeg ser at jeg befinner meg i et *midten* i en tenkning. Herdis Alsvåg kaller dette *medskjønnere*, for mitt skjønn er prøvd opp i mot en kollegas skjønn i et yrkesfelleskap. På den måten kan man komme til en felles forståelse, og riktig beslutning kan tas.

Erfaringen min har vis meg at det alltid vil være skjønn inne i bildet når vurderinger tas, for ingen situasjoner er helt like. Et eksempel på det, er når studentene bes om å redegjøre eller begrunne noe i en oppgave, så vil svarene bli ulike for de vektlegger og husker forskjellige ting. Så den enkeltes utredelse av svaret vil bli avgjørende for en karakter.

Alsvåg sier videre

*”de riktige og beste handlinger i alle situasjoner kan det ikke føres bevis for. Det som viser seg å være riktig i en situasjon, kan vise seg å være galt i en annen”<sup>18</sup>*

Men så lenge jeg handler i god tro og hensikt, og følger rammeplanen, så gjør jeg det beste jeg kan i slike møter som med Anna, og ved retting av eksamener. Men det viktigste av alt er at jeg har prøvd ut mitt skjønn opp i mot mine kollegaer, og dette skjønnen ligger til grunn for enkelte vurdering, nettopp fordi det er ulike hensyn som må tas.

Jeg fikk innsyn i en ny verden etter å ha møtt Anna. Jeg er også blitt skeptisk til å bruke overgangsvinduer slik vi gjør det på jobb. Hva er det jeg gir innsyn i når jeg forteller informasjon om en student jeg har hatt. Er jeg da nøye nok til å overholde taushetsplikten min, og hva er sagt i fortrolighet mellom studenten og meg? I Løgstrups bok så snakker han om den etiske fordringen. I fordringen ligger tilliten som et grunnleggende element i mellom mennesker. Den ligger der til den i motsatt fall blir missbrukt. Han skriver

*”.. det ligger en uuttalt fordring i et hvilket som helst møte mellom mennesker, uansett under hvilke omstendigheter møtet finner sted og hvilken karakter det har”<sup>19</sup>*

Det etiske dilemma med overgangsvinduet, står mellom min handling, som var ment å være velgjørende for å hjelpe studenter videre, og det å missbruke denne tilliten ved å videreformidle sensitiv informasjon. Jeg har med mennesker å gjøre, og dermed så har jeg

---

<sup>18</sup> Alsvåg, H. (1993)

<sup>19</sup> Løgstrup, K.E. (1999)

dem i mellom mine hender, og her sier Løgstrup at den etiske fordringen ligger. Det handler om å ta vare på det jeg vet, og ikke utlevere dem på noen måte.<sup>20</sup>

Studentene har på en måte lagt noe av sitt liv i våre hender som studenter, med en fordring om å bli ivaretatt etter beste evne. Den fordringen føler jeg at jeg kan ha brutt med å ha gitt informasjon videre til andre lærere. Tilliten som naturlig lå i mellom oss fikk seg en knekk, men enda verre, uten at de involverte visste om dette. Det har fått meg til å bli mer påpasselig med å spørre studentene om det er greit at jeg avklarer dette med neste lærer hvis jeg ser at informasjon kan være av betydning for deres praksis.

Jeg vet ikke lengre om jeg ønsker å ta i mot informasjon som noen ganger fremkommer. Jeg har sett at det kan legge føringer for mine valg, måten jeg har tenkt om studentene, og kanskje måten jeg gir dem spillerom. Det å få tilgang til informasjon på denne måten har kanskje gjort meg forutinntatt i mine møter med de aktuelle kandidatene. Om dette så sier Hans-Georg Gadamer

*”Å sette en dom ut av spill – inkludert og ikke minst en fordom - må logisk sett skje i form av et spørsmål”<sup>21</sup>*

Stilte jeg nok spørsmål til overgangsvinduet og måten det ble formidlet informasjon, eller stilte jeg spørsmål i det hele tatt? Var jeg dømt til å ha fordommer fordi jeg var ny? Jeg kunne ikke stille spørsmål til alt og alle oppgaver, samtidig så er dette også et moralsk spørsmål. Sannheten er vel kanskje at jeg den gang ikke så dette moralske dilemma, men handlet i beste mening.

Kanskje har jeg gjort noen urett, men det har ikke bare vært negativt å motta informasjon. Flere av studentene sier at de synes det er bra at vi følger dem tett opp, og det har jo vært den eneste intensjonen med å utveksle informasjon på denne måten. Hvis en student har slitt med noe, og kanskje er av den stille typen som ikke snakker så mye, så kan informasjon gjøre det lettere å være oppmerksom mot hans behov.

---

<sup>20</sup> Løgstrup, K.E.(1999)

<sup>21</sup> Gadamer, H. G. (2003)



Men livet har lært meg at jeg påvirkes av informasjon om jeg vil eller ikke. Hjernen jobber med informasjon som vi utsettes for gjennom våre sanser. Den finner sin vei inn til det ubeviste og noen ganger det beviste. Har vi noen mulighet for å slippe unna? Jeg kan plutselig begynne å nynne på en strofe fra en sang jeg hørte på radio, eller tenke på en setning og ikke huske hvor jeg leste det eller hvilken sammenheng det var sagt i. Men jeg må jo ha latt meg påvirke av det siden det plutselig kommer til overflaten.

Det samme skjer når vi utsettes for tv reklame. Av og til så kjøper jeg den sjampo flasken som de har vist på tv. Ikke for at jeg har bestemt meg for å kjøpe den da jeg så den, for jeg mener å ha et bevisst sinn som tar bestemmelser om å la være å kjøpe ting jeg har sett på reklame. Men reklamen har ligget i underbevisstheten, og hentes på en måte opp når jeg ser sjampoen i butikken, slik at den havner i handlevognen min.

Denne erkjennelsen forteller meg at informasjon, muntlig, skriftlig og i form av bilder kan ha en sterk makt. Jeg besitter også en sterk makt når jeg får tilgang på informasjon gjennom vinduet slik vi har brukt det på skolen. Særlig når studenten ikke vet om det. Da har de ingen mulighet til og forsvare seg ovenfor det vi snakker om. Er det riktig gjort ovenfor studentene, eller oss lærere? Gjør andre skoler det samme som vi?

Jeg tenker at våre oppstartsamtaler, midt og sluttevalueringer i praksis også er overgangsvindu hvor studentene er aktør i egen forestilling. Jeg ber dem da om å fortelle om sin erfaring så langt, om det er noe fra forrige praksis de trenger å jobbe videre med, om noe har vært spesielt utfordrende eller vanskelig. På denne måten får de en mulighet til å ta del i et overgangsvindu hvor de selv er en av aktørene.

Mer enn en gang, har jeg tenkt over hendelsen med Anna. Ville utfallet blitt annerledes om jeg ikke hadde fått opplysningene studenten ga meg? Hadde det vært bedre at jeg ikke hadde vist noe som helst? Hva skjer med oss når vi får tilgang til informasjon om en student før vi møter dem. Er dette å se studenten, eller bidrar det til å ta oss inn i en forhåndsdommende rolle? Denne gangen hadde jeg ikke så mange valg, for det var studenten selv som valgte å fortelle meg alt jeg fikk vite. I tillegg valgte hun å si det samme til sin kontaktsykepleier, også i fortrolighet.

Når man viser fortrolighet i et møte slik Anna gjorde med oss, så viste hun oss en tillit. Her sier Løgstrup at å vise tillit betyr å utlevere seg selv,<sup>22</sup> og det var nettopp det hun gjorde. Hun fortalte detaljer om sitt liv, og det lå da i mine hender å ikke missbruke denne tilliten hun ga meg. Dette innebærer å holde tett, å ikke videreformidle informasjon. Det gjorde jeg heller ikke, men jeg skal heller ikke bruke informasjonen i mot henne. I etterkant har jeg fundert over hvorvidt jeg lot meg farge av informasjon hun ga meg, og om dette påvirket meg i våre møter. I så tilfelle, så brøt jeg tilliten og fortroligheten hun ga meg.

I våre møter mellom studentenes ulike praksiser, så har jeg mer enn en gang gitt informasjon om studenter videre fordi jeg har ment at det var viktig å følge opp. Likeså har jeg fått informasjon som kanskje har vært med på å farge mitt syn, slik at jeg har møtt studenter med en forforståelse som noen ganger går i deres favør, mens andre ganger i deres ufavør. Hele hendelsen med Anna og måten den ble taklet på har vært gjenstand for mine refleksive tanker. Kunne jeg ha gjort noe annerledes, eller ville utfallet ha blitt det samme hvis jeg ikke hadde vist det jeg gjorde? Hendelsen har fått meg til å se etter noe nytt, en ny måte å handle på. Jeg vet nå at dette ikke er riktig, og dermed så har jeg begynt å stille spørsmål til egen praksis.

I dag er jeg ganske sikker på at det var rett å stryke denne studenten, og jeg tror faktisk at jeg så henne. Hun hadde ikke de faglige kvalitetene som forventet, og hun gjorde graverende feil i praksis. Jeg føler ingen skyld eller anger for mitt valg, men episoden har gjort meg kritisk til våre overgangsvinduer. Er det virkelig nødvendig med denne formen for informasjonsutveksling for å se studentene? Er vi kritisk nok til hva vi forteller videre? Godtar vi sannheter for sann uten å stille spørsmål? Jeg har trolig blitt strengere på noen områder som lærer, men rundere på andre, og det tror jeg er et resultat av erfaring. Jeg har blitt tryggere i min rolle som lærer både i praksis, teori og på vår demonstrasjonssal

Jeg har jo kjent valget jeg tok, på kroppen. Erfaringen har fått meg til å bli oppmerksom på å se, å lete etter andre undervisningsformer for å se studentene våre. Kanskje jeg er blitt mer kritisk på en positiv måte? Jeg har en formening om at hendelsen har gjort meg sterkere og tryggere i jobben min. Det har fått meg til å se etter andre måter å sikre kvaliteten på. Må det slike episoder til for å bli kvitt vår blindhet? Jeg har ikke svaret, men Jacob Meløe skriver i

---

<sup>22</sup> Løgstrup, K. E. (1999)

sin artikkel om å se at man må forstå begrepene som er innebygget i virksomhetene for å se.<sup>23</sup> I dette tilfellet så var virksomheten overgangsvinduet, og begrepene var å vite hva, hvordan og hvorfor jeg gjorde det jeg gjorde. Jeg hadde ikke tenkt så mye over dette, og var derfor ikke seende i situasjonen. Jeg bare handlet.

---

<sup>23</sup> Meløe, J. (1979)

## EN REISE MOT VITEN

Viggo Rossvær dro til Sørvær, et lite øysamfunn på Finnmark for å forske på samfunnet der. Han ville undersøke hvordan befolkningen kommuniserte med rikssamfunnet, og stilte dem blant annet spørsmålet hvorfor de ikke flyttet der ifra.

Innledningsvis i hans bok skriver han

*”... fordi jeg tror at man bare vil kunne forstå utkantene annerledes hvis man først bringes til å se dem annerledes, har jeg startet ved å beskrive det jeg selv så”<sup>24</sup>*

Dette er en slik prosess jeg håper å være i gjennom oppgaveskrivingen. Master i praktisk kunnskap legger vekt på at min egen erfaring er en stor del av forskningsprosessen. I tillegg så er det en egen utfordring for meg å være forsker i eget fagfelt. Jeg er trolig seende men også blind, og derfor er essayskrivingen ment å brukes som en kritisk undersøkelsesmetode, hvor jeg får mulighet til å granske mine egne erfaringer, for så å kunne se samme sak med et nytt blikk,<sup>25</sup> og Jo Beck – Karlsen sier at ” *skrivningen er en metode for å finne fram til egen tanker*”<sup>26</sup>

Rossvær snakket også om den kvalmen han følte den første tiden i samfunnet, og hvordan han oppdaget at han måtte *forstå* kvalmen, at den ble en slags betingelse som han måtte forholde seg til for å kunne utføre sitt forskerarbeid. Som et erfart eksempel på dette har jeg opplevd å komme som ny til et lite øysamfunn på Helgeland. Her opplevde jeg kvalmen i form av å føle meg udugelig og ikke forstå det lokale språket og enkelte handlingsmønstre. Spesielt i møtet med enkeltpersoner. De brukte navn på personer etterfulgt av stedsnavn som jeg ikke viste hvor var, og det var også umulig å komme til ordet i forsamlinger. Jeg fikk ikke mye ut av disse møtene den første tiden. Det ble først meningsfullt når jeg etter hvert forsto betydningen av ord og uttrykk de brukte i samfunnet.

Tiden ble etter hvert min venn. Den brukte jeg til å lytte, og til å sanse alle inntrykk som lå foran meg, slik at jeg i dag kan se forbi noe som fortsatt kan oppleves vanskelig. Men jeg ser det i et annet lys. Det ble som Rossvær kaller det en ” *kroppslig utfordring*” for meg, hvor jeg

---

<sup>24</sup> Rossvær, V. (1998)

<sup>25</sup> Beck-Karlsen, J.(2003)

<sup>26</sup> Beck-Karlsen, J.(2003)

måtte forholde meg til det å føle meg udugelig og ikke forstå. Jeg kunne føle meg mentalt utslitt etter et kaffebesøk hvor jeg følte at de snakket over hode på meg og ikke med meg.

Jeg måtte endre mine tanker og se at jeg som var en besøkende og en nykommer, måtte pent innfinne meg med å sette meg inn i øyas kulturelle språk og væremåte. Jeg måtte lære at dette var en samtalemåte de hadde brukt i årevis. Helt ulik den kulturen jeg var vokst opp med i et bysamfunn. Der kunne vi ikke snakke om herr Hansen og så et stedsnavn. Det går ikke i en by hvor det er mange mennesker med samme navn.

Etter å ha forstått dette, kunne jeg møte befolkningen annerledes. En av de fastboende sier nå at jeg er en del av øya.

Med dette så tenker jeg at vi kan dra paralleller til historien om Anna. For å komme til innsikt i min egen forskning så måtte jeg stå i det som gjorde meg kvalm. Jeg måtte stå i det som var vanskelig og utfordrende, det som gjorde at jeg ikke klarte å konsentrere meg på jobb. Hvis jeg hadde gått forbi denne hendelsen uten å tenke særlig mer på den, ville jeg kanskje ikke lært det som jeg vet nå. I tillegg så tror jeg at man blir litt klokere hver gang man går i en ”felle”, eller gjør en feil, hvis man tar seg tid til å være i en hermenautisk bevegelse med seg selv og omverden.

I tilfellet med Anna har jeg erfart at tiden har arbeidet *for* meg, og Gadamer snakker om dette når han sier

*”Tiden er ikke primært en avgrunn det må bygges bro over fordi den adskiller og holder på avstand, den er tvert i mot det egentlige bærende fundament for det hendelsesforløp som den samtidige forståelsen har sine røtter i.”<sup>27</sup>*

Tidsavstanden etter mitt møte med Anna, har gitt meg mulighet for modning. Den har vært positiv og et bærende fundament som ga meg mulighet til ny innsikt. Min forståelse har kommet gradvis i etterkant, og jeg tror ikke jeg ville ha kommet til denne erkjennelsen uten å ha hatt denne avstanden til hendelsen. Jeg ville heller ikke ha sett dette alene uten å diskutere med litteraturen. Jeg måtte trå ut av min posisjon og investere i tid for å se dette, og jeg har også lært at det har vært flere aspekter som har innvirket på min avgjørelse i saken om Anna.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Gadamer, H.G. (2003)

<sup>28</sup> Holm, H.(2009)

## **Om undersøkelsen**

Mitt forskerspørsmål la føring for metoden jeg valgte å bruke i undersøkelsen. Det falt seg naturlig å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsket å ta del i erfaringene til mine informanter. I tillegg var min intensjon å skulle forstå noe ut av det som kom fram. En kvalitativ metode er egnet å bruke når man vil ha fram det særegne, nærheten og dybden i informasjonen.<sup>29</sup>

Jeg valgte også å gjennomføre individuelle intervju for å få tak i den enkeltes erfaringer. Gruppeintervju ble også vurdert, men forskere med lite intervjuerfaring, kan ha større vansker med å styre intervjusituasjonen om samtalen drar i feil retning. En annen fare ved denne metoden er at informasjon kan holdes tilbake, eller fremmes under påvirkning av andre i gruppen. Det kan komme an på hvor godt man kjenner hverandre. I tillegg kan noen av informantene unngå å snakke hvis de føler at andre har mer erfaring å komme med. Det er derfor en potensiell fare for at deler av fortellingen forblir taus kunnskap, og jeg vil kunne gå glipp av viktig informasjon. I følge Dalland, så krever slike gruppeintervju lang erfaring.<sup>30</sup>

Jeg ønsket å bruke informasjon som et supplement og som kilde til inspirasjon og kunnskap. I tillegg ville jeg bruke litteratur for å kunne diskutere i et bredere panel med meg selv og den innsamlede dataen.

## **Utvalgsriterier og intervjuguide**

Det ble utarbeidet en forespørsel, som ble redigert flere ganger for å romme det jeg følte behov for å si noe om. I skrivet ba jeg informantene ta kontakt med meg på oppgitt telefon eller mailadresse ved behov for utdyping eller ved spørsmål. Utvalgsriteriene mine var også listet opp, hvorav det ene var arbeidserfaring i mer enn 7 år. Dette var et bevisst ønske for at de skulle ha kjennskap til innføringen av kvalitetsreformen som ble tatt i bruk i 2003. I tillegg ville jeg at de skulle ha erfaring innenfor somatikk, både i praksis og teoretiske emner. Dette hadde jeg satt opp for å få tak i et utvalg som hadde erfaring fra arbeidsområder lik de jeg arbeider med til daglig.

---

<sup>29</sup> Dalland, O. (2007)

<sup>30</sup> Dalland, O. (2007)

Valget om å gå til en stor og en liten skole var begrunnet i mitt ståsted. Jeg hadde erfaring innenfor både små og store kull, og ønsket derfor å se på hvordan andre lærere løste utfordringene i sitt daglige virke. Spenningsfeltet lå i det å se på mulighetene for å følge opp studentene. Hadde størrelsen på kullene noe å si? Informasjon som fremkom ville gi meg en mulighet til å sammenligne resultatet. Den store skolen hadde gjennom mange år gjort store opptak av studenter, og jeg håpet at deres erfaringer kunne gi meg en større innsikt til bruk i møte med våre studenter, for jeg ville lære mer om hvilke muligheter det eventuelt skapte. Kunne dette ha noen overføringsverdi til oss for å komme nærmere studenten?

### **Å møte motstand i feltet**

Da forespørselen ble godkjent av min veileder, begynte den formelle søknadsprosessen. Jeg sendte en søknad om tillatelse til å forske til NSD, norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Her gikk det ca fire uker før svaret forelå, og i tillegg ble det litt frem og tilbake i forhold til korreksjoner på utfyllingen av søknaden. Da denne ble godkjent ringte jeg til studielederen ved de aktuelle skolene som jeg ønsket å gjøre intervju. Samtidig sendte jeg dem en mail med informasjonsbrev og forespørselen som vedlegg.

Studielederne ved de aktuelle skolene sendte meg en mail om at forespørselen var gått ut til de ansatte, og dette gjorde nok at mine forventninger til et snarlig svar økte. Tiden gikk. Jeg lot det gå et par uker, men ble utålmodig og tok deretter kontakt på nytt. Det samme skjedde igjen. Da jeg for tredje gang sendte ut etterlysning om mulige informanter, fikk jeg en mail med kopi til de som hadde fått forespørsel. Jeg dristet meg derfor til å ta kontakt direkte med de spurte. Da fikk jeg svar ganske umiddelbart. Alle hadde tenkt at det var nok noen andre som svarte, og stilte seg derfor avventende. I ettertid har jeg reflektert over om min oppsøkende virksomhet kan ha påvirket informantene som deltok?

Erfaringen jeg sitter igjen med er at det kan ta tid før man får komme i gang med undersøkelsen, og da i mitt tilfelle intervjuene. Hele prosessen med søknad og informanter som sa seg villig til å stille til intervju, tok ca tre og en halv måned. Dette var mye lengre tid enn jeg hadde forestilt meg.

## Runddans rundt etiske overveielser

Da jeg kom til mitt første intervju var det med en spenning i magen. Kontoret vi brukte var lyst og trivelig, og hun hadde satt fram kopper med kaffe til oss begge. Båndopptakeren var kontrollert og utprøvd, og jeg hadde med meg en notisbok for å notere ned stikkord i samtalen som ble viktig å følge opp. Vi snakket oss på en måte litt varm før den egentlige samtalen begynte, om løst og fast og det kjentes riktig der og da.

Sannsynligheten for at jeg kan ha påvirket mine informanter ved å innlede intervjuet med ytterligere utfyllende informasjon, er tilstede. Man kan la seg påvirke og farges av forhåndsinformasjon. Samtidig ble det riktig der og da med utfyllende informasjon for å guide informantene inn på riktig temaområde. Jeg opplevde det som en mulighet for å senke mine skuldre i en spennende situasjon, mens jeg snakket om min bakgrunn for å gjøre intervjuet, og tanker omkring temaet. Denne oppstarten sier Jette Fog noe om, og hun kaller det grunnleggende forutsetninger for den personlige samtalen. Hun vektlegger at intervjueren må involvere seg med informanten for å kunne få kontakt, og sier at intervjuet er frukten av et samarbeid. Hun skriver videre

*”Som samtalepartner er interviewer en væsentlig deltager i det felt hun undersøker...går hun ikke ind i kontakten..får hun ikke et interview i den grad med åbenhjertighed og oprigtighed, som personlig kontakt giver. Dette betyder at hendes informationsmængde sandsynligvis reduceres, ligeså pålideligheden og gyldigheden av undersøgelsen”<sup>31</sup>*

I følge Fog så er forutsetningen for et vellykket intervju, at det skapes en gjensidig kontakt slik jeg trolig gjorde. Men da jeg lyttet til opptaket, så stilte jeg meg spørrende til hvorvidt det var nødvendig å gi mer informasjon, eller hvorfor jeg hadde behov for å snakke mer om hva jeg ville undersøke. Hadde jeg vært for utydelig i mitt informasjonsskriv, eller gitt for lite informasjon? Jeg ville ikke overlesse de mulige informantene med informasjon, for det kan virke kompliserende. En sides tekst virket ryddig og gjennomtenkt, men jeg kunne kanskje ha skrevet mer konsist, å ha spisset det hele noe mer? Jeg la i tillegg med en link til kvalitetsreformen, slik at de kunne friske opp kunnskapen ved behov.<sup>32</sup>

Det nærmet seg jul, og da har de fleste det travelt og nok med sitt. Det var i alle fall slik jeg husker jeg tenkte da jeg gikk til mitt andre intervju. Jeg hadde på en måte *forstått* situasjonene

---

<sup>31</sup> Fog, J.(1994)

<sup>32</sup> Brosjyre fra kunnskapsdepartementet



slik før jeg kom til intervjuet. Jeg hadde laget meg en sannhet på andres vegne, og så for meg hvordan informanten måtte oppleve det å være min informant i en stressende førjulstid. Her igjen kan Rossvær og hans opplevde kvalme trekkes inn. Jeg forsto for fort og hadde stengt meg selv ute fra den verden som egentlig lå der. Det var ikke sikkert at informantene tenkte slik i det hele tatt. Kanskje de til og med synes det var gøy å kunne få dele av sin erfaring. Dette resulterte i en kroppslig utfordring for meg i form av nervøsitet og en følelse av å være udugelig. Jeg klarte derfor ikke å holde helt oversikt i dette intervjuet<sup>33</sup>.

Med denne forforståelsen i bunnen gikk jeg til intervju. Dette gjorde trolig at jeg følte meg til bry i det seansen startet. Kanskje var det dette som farget meg og som gjorde at jeg opplevde informanten som uforberedt, at forskningen min var mindre viktig i forhold til informantens planer? Det påvirket trolig situasjonen, og jeg begynte antakelig å tvile på meg selv. Om det var det, eller noe annet vet jeg ikke sikkert, men i dette intervjuet så opplevde jeg at kontakten mellom meg og informanten var noe distansert. Jeg forsto litt for fort, og hørte trolig ikke helt etter hva hun snakket om.

Jeg kan huske at jeg lurte på om jeg hadde stilt det neste spørsmålet som sto på listen, nesten som om jeg gruet meg for å gå videre. Jeg fikk et inntrykk av at jeg spurte om det samme om og om igjen. Jeg var seende, men samtidig blind fordi det jeg så, passet ikke i den verden jeg kjente til. Min forforståelse farget trolig situasjonen. Jeg klarte trolig ikke å involvere meg selv i intervjuet, slik Fog beskriver det, for jeg hadde *forstått* at hun hadde det travelt, og da ble mitt arbeid mindre viktig i mine øyne. Jeg farget situasjonen selv.

Så var dagen kommet hvor jeg skulle gjennomføre min tredje samtale. Også her brukte vi et trivelig lokale som var opplyst av sol. Informanten hengte et opptattskilt på døren, slik at vi kunne snakke uforstyrret, og en dame kom inn med kjeks og kaffe på et brett. Jeg kjente meg tryggere siden dette var det tredje intervjuet, og jeg opplevde en god kjemi i mellom oss fra første stund. Men kanskje ble jeg for trygg, for i etterkant kan det se ut til at jeg ikke klarte å skape nok distanse i mitt siste intervju. Dette snakker Kristin Heggen og Tove Fjell om i boken spørsmålet bestemmer metoden. De bruker ordet ”*hjemmeblindhet*” og sier at det kan være en fordel slik som jeg gjorde, å oppsøke en kjent kultur å forske i, men så er det også en fare forbundet med dette. Jeg oppsøkte en kjent kultur, og sto dermed i fare for å være blind

---

<sup>33</sup> Rossvær, W.(1998)

ovenfor informasjon som ble sagt. Hvis jeg da ikke er våken så står jeg i fare for å reise hjem med en fortolkning av min egen verden.

De sier videre at det kan være en utfordring å stå i balansegangen mellom det nære og det distanserte slik at en kan vippe over i overidentifisering eller underidentifisering. Dermed kan jeg risikere et for svakt datautbytte.<sup>34</sup>

Kanskje var det nettopp det som skjedde i det siste intervjuet? Jeg gikk ut av situasjonen og følte at det hadde vært et fantastisk intervju. Når jeg hører på det i etterkant, så ser jeg at jeg skulle ha fulgt opp flere av de utsagnene hun kom med, men gjorde ikke det, antakelig fordi jeg syntes det hun snakket om var et interessant tema og lære noe om. Så jeg ble sittende å lytte og ba henne utdype et temaområde uten å følge opp hennes andre utsagn. Vi kom på en måte tilbake til det samme temaet flere ganger. Jeg klarte ikke å skape nok distanse og overidentifiserte meg med det hun sa. Hun ble ikke fremmed for meg. Dette kan ha resultert i et svakt datautbytte, men en interessant samtale.

Jeg viste ikke da om dette ville få noen betydning for resultatet, men jeg har sett i etterkant at dette ga meg mye. For eksempel så var jeg mest opptatt av å lytte til det hun sa om problembasert læring, noe jeg finner veldig interessant. Jeg fulgte dermed opp dette med utdypende spørsmål, men uten å legge merke til tonefallet i svaret. Her var jeg nok følelsesmessig overinvolvert slik at jeg ikke fikk med meg helheten. Dette tror jeg at jeg fikk en forståelse av når jeg lyttet til intervjuet og skulle gjøre transkriberingen. Uttrykket hun kom med fikk en ny betydning, eller en annerledes betydning enn hva jeg klarte å se i intervjusituasjonen. Hun var ikke like ivrig på å snakke om temaet som jeg var.

Ved å bruke notatboken i alle tre intervjuene, så fikk jeg skrevet ned ting jeg ønsket å følge opp i samtalene, og dette tror jeg fungerte bra. På den måten holdt jeg meg i bakgrunnen, for ikke å ta oppmerksomheten fra informantene. Jeg skrev ned stikkord om tema de var inne på, og ba dem utdype dette nærmere i oppfølgende spørsmål. Slik fikk jeg tak i mer informasjon, og kanskje ble det tydeligere for mine informanter hva jeg var ute etter i samtalen.

Hva med mitt valg av informanter? Jeg gjorde noen bevisste valg for å øke muligheten for gode svar. Er det alltid riktig? Faren for at jeg kommer for nær mitt eget felt og at jeg kan ha

---

<sup>34</sup> Heggen, K. & Fjell. T.I. (1998)

gjort meg opp en formening om hvilke svar jeg fikk var tilstede.<sup>35</sup> Samtidig så var det en nødvendighet å gjøre et utvalg for å kunne snakke om samme tema. Men jeg kontaktet til slutt den enkelte som sto på mail listen jeg fikk fra studielederne, og på den måten så hadde de kanskje ikke samme mulighet til frivillig delaktighet? Eller er det ikke slik at informantene også velger meg? De kunne fortsatt sagt nei, at det ikke passet.

Når det gjelder funn som trekkes fram i oppgaven, så er jeg oppmerksom på at dette kun har vært utsatt for min tolkning, og således vil det være en fare for at oppgaven fremstilles entydig.<sup>36</sup> Tolkninger må derfor ses på i et kritisk lys. Intervjuet dreier seg også om opplevelser, følelser og meninger, og derfor kan ikke resultatet ses på som sikkert og endelig. En annen forsker vil kunne komme fram til et annet resultat. I tillegg så gjorde jeg mine undersøkelser på få skoler, og resultatet kan dermed ikke sies å representere mangfoldet. Når oppgaven er ferdig, vil all data fra intervju bli slettet, og meldt tilbake til NSD. Dette vil bli gjort av etiske hensyn til de informanter som jeg har vært så heldig å få samtale med. Av samme hensyn, har navn som har blitt brukt i oppgaven vært fiktive. Alle informanter skrev også under på frivillig deltakelse, med beskjed om at de når som helst kunne trekke seg som informant. Innsamlingen av data har vært helt og holdent på frivillig basis.

## **Transkripsjon**

Intervjuene ble renskrevet samme uke som de ble gjennomført. På den måte husket jeg best stemningen rundt det som ble sagt. Jeg skrev om de hvisket eller la trykk på et ord, om de laget grimaser eller dro på setninger. Det ble også avtalt muntlig at jeg kunne ringe informantene i etterkant hvis noe skulle være uklart, eller at jeg trengte utdypende informasjon.

Når jeg transkriberte intervjuene til tekstform la jeg vekt på å høre godt etter. Jeg erfarte jo at det var fort å spole litt for langt frem eller tilbake, når jeg ville høre en gang til hva informanten hadde sagt. I en sånn situasjon er det fort gjort å miste et ord, eller måten dette ble sagt på, og det kan ha vært et ord eller en uttrykksmåte som ville ha gitt teksten en annen betydning. Det kan føre til at jeg ville ha tolket utsagn annerledes. Jeg lot farten på avspillingen gå som normalt, og det ble spolet mange ganger fram og tilbake for å sikre

---

<sup>35</sup> Wadel, C.(1991)

<sup>36</sup> Knizek, B. L.(1998)

teksten. Jeg skrev ned fra starten av hvem som hadde sagt hva av meg og informantene, og jeg skrev også ned uttyks måter og stemmeleier.

Jeg gjorde også et bevisst valg om å fjerne dialekter når intervjuene fikk tekstform. Dette fjerner også en av mulighetene til gjenkjennelse, hvem som har sagt hva. I tillegg så er det ikke språket som skal granskes, og i følge Birthe Loa Knizek et det et aspekt som er verdt å reflektere over når det gjelder transkripsjon.<sup>37</sup>

Wadel beskriver feltarbeid, lik det jeg har gjort som en *runddans* mellom eget fag, teori og feltarbeid.<sup>38</sup> Jeg sto nå på den ene siden med et innenfra perspektiv, hvor jeg hadde min erfaring som lærer, til å stå i et utenfra perspektiv. For nå hadde jeg fått tilgang til andres erfaring gjennom intervjuene.

Gjennom arbeid med innsamlet data, har jeg vært nødt til å erkjenne mitt ansvar i forhold til reliabilitet og validitet. Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, mens validitet dreier seg om gyldighet. Når det gjelder validiteten så handler det mye om jobben som ble gjort i det jeg laget spørsmålene, om de fanget opp viktige sider med det jeg ville undersøke.<sup>39</sup> Jeg gjorde også noen litteratursøk for å se hva som har vært sagt om temaet mitt. Noen av nøkkelordene jeg brukte var sykepleiestudenter, refleksjon, dannelse og veiledning. Jeg ser i etterkant at det kan være lurt å gjennomføre et prøveintervju for å se om spørsmålene er relevante, og om de svarer på det jeg ønsker å undersøke. Spørsmålene var ikke direkte dårlig, men jeg så underveis i intervjuene at jeg kunne ha endret dem noe, kanskje var de for like.

I forhold til reliabilitet så handler det om nøyaktighet. Her tok jeg hensyn til at transkriberingen ble gjennomført nøyaktig og korrekt, og gjennom informasjonsskrivet sørget jeg for at informanten hadde forstått det hun skulle svare på.

Jeg sitter også med en stor makt til å fremstille teksten etter mitt syn, men her kommer det etiske ansvaret jeg har inn i bildet. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjengi teksten så riktig som mulig, for jeg har ikke bare et ansvar ovenfor mine informanter, men jeg har også et moralsk ansvarsforhold til meg selv.

---

<sup>37</sup> Knizek, B. L.(1998)

<sup>38</sup> Wadel, C. (1991)

<sup>39</sup> Dalland, O.(2007)

Ordet etikk (ethos) er gresk, og betyr sedelig eller moralfilosofi. Etikk skal forsøke å besvare spørsmål om hva som er det rette, hvordan man skal oppføre seg og hva som er godt <sup>40</sup>.

Anders Lindseth beskriver i sitt foredragsnotat etikk som en absolutt og relativ verdidom, og at den er gyldig under alle omstendigheter. <sup>41</sup> Slik jeg tolker det er dette en norm som *skal* ligge til grunn for mine ord og handlinger i mitt møte med informasjonen jeg fikk tilgang til. Hvis jeg sier at jeg *bør* være enig i dette, så åpner jeg opp for en moralsk forkastelig situasjon, nettopp fordi jeg har beskrevet i forespørselsbrevet at jeg ville ta etiske hensyn i forhold til informasjon som ble tildelt meg.

### **Temaenes framspring**

Når det velges å bruke tekst fra en samtale som forskningsmateriale, ligger det alltid et moralsk ansvar på forskeren for å gjengi innsamlet informasjon så korrekt som mulig når resultat presenteres. Jette Fog sier at

*”pointen er, at åbenheden og fortroligheden er netop de kvaliteter, der udgjør både samtalsens fortrin og dens forførende egenskaber, når den bruges som forskningsmetode. Det er således også åbenheden og fortroligheden, dvs. samtalsens natur, der gjør interviuet sårbart over for moralsk fristelse”<sup>42</sup>*

Den moralske fristelsen Fog beskriver kan være at det er en potensiell mulighet for meg å dra nytte av innsamlet data til fordel for mitt forskerspørsmål. Jeg kan vri på informasjon, eller velge å omformulere setninger til egen vinning for å få ”bekreftet” det jeg har tenkt.

Åpenheten og fortroligheten i samtalene som jeg hadde med mine informanter ligger i mine hender, og det er videre opp til meg og min moral hvordan dette håndteres.

I dette ligger også mitt ansvar for å gjøre riktige tolkninger og gjengi data så korrekt som mulig. Det kan være utsagn i intervjuet som jeg ser ikke blir riktig å bruke som direkte sitat, fordi dette kan avsløre informantens identitet eller arbeidssted. Dette har jeg forsøkt å unngå ved å anonymisere teksten, fjerne dialekter eller å samtale om det de sa.

---

<sup>40</sup> Wikipedia

<sup>41</sup> Lindseth, Anders(2001)

<sup>42</sup> Fog, J.(1992)

Slik jeg ser det er intervjuet som Fog beskriver det, sårbart ovenfor moralske fristelser. Det er derfor viktig å være klar over at jeg besitter denne makten, noe jeg mener jeg har tatt hensyn til i min forskning.

I litteratur om metode er det omtalt et system som heter systematisk tekstkondensering som kan brukes til å analysere innsamlet data. Dette er beskrevet av Kirsti Malterud som en fenomenologisk metode i hennes forfatterskap. Fremgangsmåten hun beskriver er egnet når man gjør innsamling av informasjon fra flere informanter, når man leter etter essensen eller de vesentligste kjennetegn i intervjuene.

Dette var noe jeg fant interessant å prøve ut, spesielt siden hun beskrev dette som en fin analytisk metode for nybegynnere. Linjene i de transkriberte intervjuene ble nummerert. Deretter laget jeg en matrise som fungerte som et oversiktskart over tema som ble fremtredene fra intervjuene. Dette ga meg en god oversikt over tema som ble fremtredende. I bilde under viser jeg til et utdrag fra kartet som eksempel.<sup>43</sup>

<b>Tema</b>	<b>1. informant</b>	<b>2. informant</b>	<b>3. informant</b>
<b>PBL gruppe</b>	11- 23, 86 – 94,	13 – 53, 68 - 92	9 – 56, 67 -78, 102 – 124, 328 - 456
<b>Overgangsvindu</b>	96 - 110	101 – 146, 162 - 198	133 – 178, 221 - 247
<b>Studenten i fokus</b>	32 – 75, 122 - 153	220 – 235, 256 – 269, 332 - 367	273 – 301, 473 – 549 - 575
<b>kvalitetsreformen</b>	221 – 230, 346 - 251	389 – 395, 401 - 432	83 - 95

Figur 1. Utdrag fra min matrise for organisering av materialet i analysefasen

Etter å ha laget denne matrisen ble det lett for meg å gå inn i intervjuene å klippe ut det som var samme tema. For eksempel så sa 1.informant noe om PBL fra linje nr 11 – 23 i intervjuet. 2. informant sa noe om samme tema på linje 13 – 53. Derfor ble disse tallene satt inn i matrisen under dette temaområdet.

<sup>43</sup> Malterud, K.(2003)

Etter at denne jobben var gjort. Laget jeg et nytt dokument for hvert av de aktuelle temaområdene. Da var det bare å klippe og lime inn informasjon fra intervjuene ut i fra talldata i matrisen, i et samlet dokument. På denne måten ble alt som var sagt om for eksempel overgangsvindu samlet i et dokument. Jeg kunne fortsatt finne det igjen i det nye dokumentet, og hvem som hadde sagt hva fordi jeg kalte 1. informant A, andre for B og tredje for C. På denne måten kvalitetssikret jeg anonymiseringen, og tar således grep om det etiske perspektivet ved min taushetsplikt.

I analysen, og jobben med matrisen, ble viktige tema fra intervjuet mer tydelig. Dette ble et dypdykk i dataen hvor jeg virkelig måtte konsentrere meg. Men da den var gjort, følte jeg meg sikker på at jeg ikke hadde gått glipp av viktige tema. Utfordringen lå i likheter som ble sagt på et variert vis. For eksempel når en informant snakket om et tema, så kunne det ligne på et av de andre temaene som jeg først hadde laget i matrisen. Dette sier Malterud kan være et tegn på at mine tema antakelig ikke er presise nok, og at man da må gå tilbake å vurdere om noen av temaområdene kan slås sammen eller omformuleres.<sup>44</sup>

Dette gjorde at jeg så etter et tredje ”uttrykk” som rommet begge utsagn. Jeg forsøkte også å se om det var noe i teksten som gjorde at den skulle få et eget temaområde, eller om det kunne innlemmes i noen av de temaområdene jeg hadde funnet.

Gadamer snakker også om dette når han sier at den som vil forstå en tekst, må stille seg åpen for å høre hva den prøver å fortelle

*”Det gjelder å bli seg sin egen forutinntatthet bevisst, slik at teksten kommer til syne i sin annerledeshet. Bare slik blir teksten i stand til å spille sin saksmessige sannhet ut mot fortolkerens formening”<sup>45</sup>*

Teksten måtte bli fremmed for meg før jeg så det som har blitt resultatet. Jeg lot den tale til meg for å se hva dette egentlig handlet om. Så på en måte så har oppgaven blitt en læring for meg i å skape avstand, og det å se utenifra. Cato Wadel sier at vi må se på oss selv som *rare* for å kunne se noe nytt. Her mener han at når vi gjør et feltarbeid i egen kultur så må vi tørre å

---

<sup>44</sup> Malterud, K.(2003)

<sup>45</sup> Gadamer, H. H. (2003)

se annerledesheten i eget felt for å kunne se noe nytt i vårt forskningsfelt<sup>46</sup>. Til å begynne med var jeg forvirret. Jeg så ikke alt hva teksten fortalte. Jeg leste igjennom intervjuene flere ganger for ikke å gå glipp av viktig informasjon. Jeg lyttet også til opptakene, på det som var nonverbalt, nølingen, lyder og det som jeg hadde skrevet ned i mine feltnotater. Noe i teksten ble mer tydelig, men dette kunne og forandres underveis.

## Forforståelsens betydning

Det å være i en forskningsprosess har flere fallgruver. Jeg hadde gjennomført intervju en gang tidligere og erfarte da at det var alt for lett å konkludere, både i samtaler og i teksttydning. Jeg måtte så tvil om mine egne fordommer, og først da slapp kikkert synet mitt taket, og jeg så med en større vidvinkel<sup>47</sup>. Jeg måtte stille meg kritisk til det trygge og kjente, og riste litt på opplagte sannheter.

Min erfaring viser at jeg hadde med meg en forforståelse i det jeg gikk til intervju, og det var dermed en fare for at jeg hørte det jeg ville høre, og at jeg fulgte opp de svarene jeg ønsket å få svar på i intervjusituasjon. Dette var ikke noe jeg tenkte på da jeg startet, men noe jeg ser i ettertid. Jeg har reflektert over mine forventninger, og om ikke de var tilstede *fordi* jeg hadde en forforståelse med meg. Denne innsikten ble synlig for meg da jeg begynte å stille spørsmål til mine tanker og handlinger. Gadamer sier at mine fordommer ikke lengre er gyldig fordi jeg har oppdaget at jeg hadde dem. Det er det han kaller å være i en hermenautisk bevegelse som leder meg til forståelse.<sup>48</sup>

Når jeg så skal begynne å lese tekster, så er det i følge Gadamer noen fallgruver man kan gå i som teksttyder, og han sier

*”Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening”*<sup>49</sup>

Jeg står dermed i ”fare for” å lese tekster sett igjennom egne briller som rommer mine erfaringer, kunnskap og tanker. Med det så mener jeg at min opplagte forforståelse gjør at jeg

---

<sup>46</sup> Wadel, C. (1991)

<sup>47</sup> Holm, H. (2009)

<sup>48</sup> Gadamer, H. G. (2003)

<sup>49</sup> Gadamer, H.G. (2003)



dømmer meg selv og teksten til å se noe på en bestemt måte. Så lenge jeg bruker de samme brillene, så vil jeg ha vanskeligheter med å se noe nytt. Jeg ser altså ut i fra mitt ståsted. Dette snakker også Nina Tvedten om i en masteravhandling hvor hun sier at hennes briller er en så opplagt del av hennes hverdag, at hun ikke lenger ser at hun har briller på. Videre skriver hun at hun har en dyktig kollega som sa at hun også hadde briller på, men at hun hadde skiftet glass noen ganger<sup>50</sup>

Slik jeg leser dette så hadde det skjedd en utvikling hos kollegaen som hadde byttet glass. Hun hadde løftet blikket og fått innsyn i noe nytt, og på den måten utviklet seg og sin kompetanse. Først da kan man lese tekster, å se noe annet enn det man hadde forventninger om å se. Jeg er også klar over at det samme gjelder ved mitt innsamlede materiale fra intervjuene jeg gjennomførte. Også her er det viktig å være klar over at det er fort å dømme teksten, og at jeg må la teksten få bli tydelig og ikke mister fokuset på å la teksten få tale i sin helhet.

I følge Gadamer og andre litterære forfattere så har vi alltid med oss en forforståelse. De skriver at det ikke er mulig å møte en tekst uten noen som helst forforståelse. Gadamer skriver

*”Det er aldri slik at den som hører på noen eller leser noe, ikke bringer med seg en for-mening om innholdet og glemmer alle sine meninger”<sup>51</sup>*

Cato Wadel følger opp dette når han sier

*”Forut for enhver kvantifisering av data innsamlet ved spørreskjema eller strukturerte intervjuer ligger det alltid en eller annen oppfatning av innholdet”<sup>52</sup>*

Dette stemmer med det jeg kjenner på i etterkant. Jeg la ikke vekt på at jeg hadde en for – mening før jeg startet det første intervjuet. Jeg reflekterte i alle fall ikke særlig over det. Derimot når jeg gikk til mitt andre og det tredje, så hadde jeg noen nye forventinger med meg, kanskje fordi jeg opplevde det første som fruktbart. Da hadde jeg begynte å reflektere over min egen oppfatning av temaområdet og hva jeg forventet i det neste. Jeg ønsket trolig å følge opp deler av dette intervjuet fordi jeg fant flere tema interessant. Det forteller meg at jeg må

---

<sup>50</sup> Tvedten, N. (2011)

<sup>51</sup> Gadamer, H.G. (2003)

<sup>52</sup> Wadel, C. (1991)

ha hatt noen forventninger til det første også, for det var en grunn til at jeg gikk ut med mitt forskerspørsmål. Bevisstheten min har kanskje økt på dette feltet underveis.

## Metoderefleksjon

Min opplevelse av å være til bry når jeg gikk til et av intervjuene, hadde nok mest rot i meg selv og min forforståelse. Men det kan også henge sammen med at jeg opplevde og ikke få de svarene jeg ville ha.

Jette Fog snakker om forskerens opplevelse av og ikke ha kontakt under intervjusituasjon med sin informant. At forskeren kan oppleve det som å kjede seg, eller en uro i kroppen.<sup>53</sup> Dette samsvarer med det jeg følte under en av samtalene. Jeg visste ikke helt hva jeg skulle si. Jeg hørte at jeg lød halvhjertet, og ”så” at motparten opplevde det slik. Om det er en sannhet vet jeg ikke, men følelsen hos meg var absolutt til stede.

Skjedde dette fordi jeg hadde forventet noen svar som ikke kom, eller at jeg hadde gjort meg opp enn mening før jeg gikk til intervjuet? Jeg kan huske at jeg brøt inn i intervjuet når jeg følte at det ble en trykkende stillhet. Jeg stoppet da flyten i hennes tale, og kanskje har det ført til at jeg gikk glipp av verdifull informasjon? Det er i alle fall trolig at det vil ha påvirket meg om det var jeg som var informanten. Jeg hadde nok blitt irritert på intervjueren.

I boken snakker Fog videre om forstyrrelser i kontakten mellom meg og den andre i samtalen, og at det kan skyldes en følelsesmessig overinvolvering<sup>54</sup> Jeg spurte blant annet om innføringen av kvalitetsreformen hadde gitt henne større muligheter for å se studenten, men det hadde hun ikke noen formening om, eller så mente hun bestemt at dette ikke hadde påvirket hennes muligheter for å gi enkeltstudenter tettere oppfølging. Hun innledet med å si at hun ikke hadde satt seg noe videre inn i reformen.

Jeg hadde studert reformen på forhånd hadde nok en forforståelse om at den la til rette for en bedre oppfølging av studenter, og at institusjonene hadde muligheter til å følge opp dette. Kanskje var jeg følelsesmessig overinvolvert og forutinntatt i forhold til dette spørsmålet?

---

<sup>53</sup> Fog, J.(1994)

<sup>54</sup> Fog, J.(1994)

I innledningen av mitt metodekapittel skrev jeg om Rosseværs studie i Sørvær. Han snakket om at *forståelsen* kom igjennom å *se* annerledes på det man så.

For meg har intervjuet som jeg opplevde frustrerende og tungt, fått en annen betydning nå i etterkant. Det har fått det Rossvær kaller en sekundær mening. Han viser til et eksempel med en tippe, eller det jeg kaller en huske. Han beskriver den som en planke med et sete på i hver ende som barn sitter på og humper opp og ned. Ved å se på denne tippen så ble den en metafor, en omslagserfaring til en annen innsikt. Det ble for han et bilde som ga han mulighet til å se omslag mellom nåtid og fortid, at det vi ser kan ha en annen betydning, og han sier at betydningen

*”innebærer at tingene vi ser, tar oss inn i en annen meningshorisont”*<sup>55</sup>

Slik har også intervjuet blitt til en omslagserfaring for meg. Jeg har sett tilbake på min opplevelse av en spent situasjon, og ser at det har gitt meg innsyn i meg selv. I den ene enden av husken satt jeg som voksen, og opplevde å være til bry. Jeg trodde at jeg brukte informantens verdifulle tid til noe hun kanskje ikke ville delta i. I den andre enden av husken satt jeg som barn. Jeg ble oppdratt til og ikke ”plage” andre. Vi skulle for eksempel ikke ringe på hos andre på søndager, og i min familie har vi kanskje vært dårlige på å be hverandre om hjelp. Jeg ser at det er noe som henger igjen helt tilbake til mine besteforeldre. Det har for eksempel resultert i vegring for å spørre om hjelp. Det har jeg tenkt hang sammen med det å ikke plage andre.

Jeg har forsøkt å forstå hvorfor jeg hadde en opplevelse av å være til bry i intervjusituasjon, og har kommet til at det lå hos meg selv. Ikke hos informanten. Det var ikke hun som fikk meg til å føle meg brysom, men det var jeg som fikk meg til å kjenne på disse følelsene. Mine tidligere erfaringer og tanker om meg selv kom til syne på den andre siden av husken og ble for meg en omslagserfaring som har gitt meg større innsyn i meg selv. Det sto i mellom intervjusituasjonen og meg selv som barn, og således har jeg kommet til å *se* annerledes på hendelsen.

---

<sup>55</sup> Rossvær, V. (1998)

## FIRE LÆRERES FAGLIGE PERSPEKTIV

### Undervisningens skapende rom

Hvor er det sykepleiestudentene lærer sykepleie, i praksis eller i teorien? Dette er et diskusjonsemne som jeg hele tiden konfronteres med i møte mellom den praktiske sykehusverden og academia. Når studenter og sykepleiere sier at det er i praksis studentene virkelig lærer, så kan jeg ikke være uenig i det. Tvert i mot så møter jeg sykepleierne på det, men jeg legger til at studenten må ha en teoretisk forankring for å utvide sin handlingskompetanse. Jeg sier også at disse to kunnskapsformer ikke kan stå alene. Da vil de få problemer med å argumentere og forstå det de ser og erfarer. Etter å ha kommet med et slikt svar, så opplever jeg ofte at sykepleierne enes med meg. De ser at våre to verdener av teori og praksis må forenes for å skape en god læringsarena for studentene.

Det jeg erfarte når jeg begynte i stillingen som lærer var at jeg tok med meg mitt kunnskapssyn fra sykepleieverden inn i academia. Jeg fikk på en måte et nytt sted å se i fra, fordi jeg hadde innsyn i begge verdener. Det ble da tydeligere hvordan teori og praksis er gjensidig avhengig av hverandre, og det ga meg et nytt syn på praksis. Skepsisen mot den teoretiske verden ble mindre, for som sykepleier så mente også jeg at det var i praksis man lærte. Jeg ble opptatt av å formidle dette til praksis, og fokusere på å jobbe tett og i samme retning for å utdanne kloke og kunnskapsrike studenter.

Dette sier Herdis Alsvåg noe om når hun diskuterer hvorvidt sykepleien beveger seg mot *viten* eller mot *klokskap* i dagens sykepleiemodell. Når hun snakker om klokskap, så bruker hun Aristoteles teori som mener at klokskap har med holdning og handlig å gjøre. Det kan forholde seg annerledes fordi vi kan gjøre dette på forskjellige måter, og vi kan forstå forskjellige ting. Denne kunnskapen kaller Aristoteles for fronesis. Dette læres i praksis, og klokskapen ligger hos den som overveier for og i mot.<sup>56</sup>

Når det gjelder det som ikke kan være annerledes så er det *viten*, altså episteme. Det kan bevisføres og med bakgrunn i Aristoteles tenkning, så skriver Alsvåg man kan altså få innsikt i hva som kan læres på skolen og hva studentene må lære i den praktiske verden.<sup>57</sup> Hun avslutter sitt kapittel med å si at videre fokus i sykepleien bør være å fokusere mer på

---

<sup>56</sup> Alsvåg, H. (1993)

<sup>57</sup> Aristoteles (1999)

refleksjon rundt praksis, og slik jeg ser det, er det et steg i riktig retning. Her kan kanskje praksisfeltet og skolen samarbeide, og på den måten nyttiggjøre kunnskapen til hverandre.

I dag så består vår utdanning av ca femti prosent praksis, noe som også innebærer tiden vi bruker på praksissal. Alsvåg viser i sin tekst til argumenter som har vært brukt for å redusere praksistiden i sykepleiestudiet, men hun skriver også om konsekvenser av å øke praksistiden. Hun sier

*”i praksis, i livets skole, i yrkesutøverens utøvelse av yrket lærer de noe som de ikke kan lære andre steder. Her utvikler de innsikter, holdninger og ferdigheter som kun kan utvikles i en praktisk virkelighet. Her lærer de det gode skjønn, den riktige bedømmelsen av en praktisk situasjon, her lærer de å bruke alle sansene og å sette sammen observasjoner i de enestående pasientsituasjonene.”<sup>58</sup>*

Men for å kunne lære i praksis slik som forfatteren beskriver, så må studentene ha med seg teori fra skolen. De må ha med seg et teoretisk grunnlag for å kunne handle riktig. Her er det jeg ønsker å sette inn støtet som lærer. Hvordan kan vi møte studentene og sikre at de har denne teoretiske kompetansen med seg når de møter praksis?

I gjennom årenes løp har det vært forsøkt flere undervisningsmetoder i møtet med sykepleiestudenter, både ved vår og andres skoler i landet. Problembasert læring, forkortet til PBL, er en undervisningsmetode som også har vært brukt hos oss med varierende erfaringer. Metoden er til dels i bruk ved vårt fakultet, men gjennomføres ikke helhetlig.

Kirsten Hofgaard Lycke sier at metoden er basert på å bruke erfaringer fra praksis og la fortellingene bli gjenstand for teoretisk fordypning.

*”Problembasert læring er kort fortalt en undervisningsform kjennetegnet ved utstrakt bruk av oppgaver som utfordrer studentene til å stille spørsmål ved sitt eget kunnskapsgrunnlag, og motiverer dem til å skaffe seg den kunnskapen de forstår at de mangler”<sup>59</sup>*

Hun skriver videre at oppgavene hentes fra autentiske hendelser eller kritiske yrkessituasjoner. Når våre studenter får prøve ut denne arbeidsformen før de går i praksis, tar vi utgangspunkt i caser basert på hendelser og sykdommer studentene kommer til å møte i

---

<sup>58</sup> Alsvåg, H. (1993)

<sup>59</sup> Lycke, H.K. (1997)

praksis. Casene tilpasses praksisperiodene, de skal i sykehjemspraksis eller sykehus. De som liker denne arbeidsformen, er ganske klar på at det fremmer læring. En av informantene mine snakket positivt om sin erfaring med bruk av arbeidsformen, men var også klar på at det verserte forskjellige meninger om denne formen for gruppearbeid blant lærerne.

Hun sa

*”jeg er for PBL. Helt siden vi startet så har det jo vært to leirer hos oss. Noen føler at de ikke får brukt kompetansen sin. Men jeg opplever jo at jeg bruker kompetansen min på mange måter, og på en veldig spennende måte. Med og fasilisere prosesser i stede for å stå å forelese”*

Ordet fasilisere er vanlig å bruke innenfor problembasert læring i følge Gjerberg og Amble<sup>60</sup>. De sier at begrepet betyr rett oversatt ”å gjøre noe lettere”. De refererer i sin artikkel til flere forfattere som har gitt sin definisjon på begrepet. Det kommer tydelig frem at en slik gruppeprosess kan føre til kompetanseutvikling hos andre. Det krever innsikt i å hjelpe andre frem til mestring gjennom å la gruppen ha kontroll, men som lærer være aktivt lyttende, og stille spørsmål til gruppen som kan bidra til diskusjon.

Bakgrunn for studiet til Gjerberg og Amble var å se på en modell for opplæring av fasilitatorer hvor disse skulle bruke sin kompetanse på egen arbeidsplass. Det de fant i sin undersøkelse var at både deltakerne og de som skulle lære å være en fasilitator erfarte at å delta i en slik gruppeprosess bidro til økt mestring av krevende arbeidssituasjoner, og i tillegg hadde det en positiv virkning for arbeidsmiljøet. Jeg fikk en forståelse av at det var slik min informant jobbet med sin PBL gruppe. Hun sa videre at

*”du må ha gruppeprosess kompetanse og fag kompetanse for å stille de riktige spørsmålene, for å utløse gode prosesser i gruppen.”*

Dette har jeg som sagt liten erfaring i som lærer, men jeg har fått et lite innblikk i denne måten å jobbe på, og føler at det kan være en spennende arbeidsform. Jeg tror at det kan være utviklende å arbeide på denne måten i grupper og fasilisere prosesser, som min informant sa det.

Lykke tar også opp hva som er utfordrende for læreren ved å bruke problembasert læring som arbeidsform. Hun sier at det kreves at du følger opp progresjon i læringen, det faglige

---

<sup>60</sup> Gjerberg, E. og Amble, N. (2011)

innholdet og gruppedynamikken. Disse tre prosessene kan ikke arbeides med hver for seg, men må ivaretas samtidig og fortløpende.<sup>61</sup>

Vi kom ikke mer inn på det informantene sa om at noen lærere følte at de ikke fikk brukt kompetansen sin, men det samsvarer også med det som Lycke skriver. Et annet aspekt som kan føre til at noen lærere opplever det mer utfordrende å jobbe i slike gruppeprosesser, er at man blir mer avkledd og sårbar for sin egen kunnskap. Det krever nok stor trygghet på egen kompetanse og ståsted. Da tenker jeg ikke bare på det å kunne lede gruppeprosesser, men også trygghet på egen faglig kompetanse. Henry Egidius er også en som har skrevet om problembasert læring, og han har sett på hva som er for og i mot denne modellen. Han skriver at formen for arbeidsmetode har stor betydning for innlæringsresultater. Ankepunkt for å bruke metoden i undervisningen kan være samarbeidsproblemer i mellom studenter, mellom lærere, men også i mellom lærer/elev.<sup>62</sup>

Ved vårt fakultet brukes det mye tradisjonell forelesning. Dette kan være en undervisningsform som krever lite ressurser når det gjelder personell og økonomi, men også en dyr form hvis eksterne forelesere har forhandlet om høye honorarer. Jeg har selv erfart at det kan være en passiviserende læringsform for studenter hvor de i stor grad sitter og lytter til det som blir sagt. Som foreleser står jeg også ovenfor mange utfordringer i møte med forsamlingen. En av dem er hvordan jeg planlegger å gjennomføre forelesningen, og hva jeg anser relevant å formidle fra pensum. Her er det lett å gå i en felle hvor foreleseren blir stående å gjennomføre en ren teoretisk undervisning, uten å bruke seg selv i særlig grad. Studenter forteller at det fremmer ikke deres faglige nysgjerrighet. Det er ikke slik at alle lærere må være morsomme eller gjøre det samme, men jeg ser også som lærer hvordan det å by på mer enn teori fenger.

Flere studenter har sagt til meg at vi må finne en måte å bli strengere på. De blir oppgitt når de ser at medstudenter knapt er på forelesninger men får starte opp i praksis. Kanskje sitter de hjemme og leser pensum selv, men det er sannsynlig at noen tilegner seg for lite kunnskap på denne måten. Disse kan være våre fremtidige medsøstre og brødre, og ingen ønsker å møte en med lav kompetanse hvis man en gang blir pasient. Jeg sidestiller det med å kunne være i fare. Hvis det er slik at de leser lite, kan de stå i fare for å gå forbi viktige observasjoner. Hvordan skal de kunne se hva som er reelle faresignaler hos en syk pasient hvis de ikke vet hva

---

<sup>61</sup> Lycke, H. K. (1997)

<sup>62</sup> Egidius, H.(1991)

de skal se etter? Hvilken basiskunnskap har vi som skole og veiledere i praksis, sikret for disse studentene? Hvilken kvalitet er det på vårt studie? Hva er det vi tilbyr studentene våre?

Dette er tanker jeg har stilt meg selv når jeg har søkt etter måter å møte studentene. Personlig har jeg ikke tro på å gjøre alt teori obligatorisk. Jeg tror ikke på regimer som er smale. Jeg tror på et system som stiller krav til den enkelte, hvor vi vet, og de vet, at den enkeltes ferdigheter og ståsted blir synlig. Tettere oppfølging ligger i kvalitetsreformen, og til tross for at det er et universitet så skal vi stille krav. Utfordringen ligger i at vi klarer ikke og sikre oss at studenten har lest teorien og er forberedt uten en måte å teste dem på. Slik jeg ser det må vi på en eller annen måte jobbe gruppebasert i undervisningen.

## **Gruppeprosesser**

I et av mine intervju ble PBL et tema som fikk mye plass. Informanten snakket varmt om problembasert læring og hvordan de har brukt denne metoden i flere formater de siste ti årene. Hun snakket om hvordan de hadde forsøkt seg fram for å finne en måte som gagnet studentene og lærerne best. Metoden krevde en god del ressurser, men de hadde funnet fram til en løsning som fungerte for dem. Hun mente det handlet om hvordan man strukturerte arbeidet, og det er helt klart en større utfordring for en skole med store kull, men de klarte å gjennomføre gruppeprosesser til tross for et stort antall studenter.

Noe interessante som kom fram i intervjuene var at det var mulig å gjennomføre undervisning i form av gruppearbeid enten det er store eller små kull. Alle mine informanter hadde erfaring fra gruppearbeid i mindre enheter, men den ene av informantene hadde erfaring fra både store og små kull.

Ved dette ene undervisningsstedet innførte de problembasert læring som gjennomgående i hele utdanningen, og de hadde for det meste bare store kull. De ble inndelt i grupper som ble bestemt av skolen, og studentene var i denne gruppen igjennom hele studiet. De kjører en modell hvor det er en lærer som veileder i arbeidet som foregår i gruppene på ca 10 studenter. Dette gjorde at hun ble godt kjent med sine studenters styrker og svakheter.

Hun sa at



*”det å bli kjent med gruppene var med på å gjøre min jobb veldig interessant. Veldig meningsfullt og få lov til å følge opp gruppene over tid, få lov til å bli kjent med dem og få tilrettelegge og hjelpe den enkelte fram til best mulig læring”*

Dette ble et interessant tema for meg å følge opp i intervju situasjonen, siden jeg ønsket å se nærmere på hvordan jeg kan bli bedre til å se den enkelte student. Jeg hadde jo allerede erfart at ved å bruke en tradisjonell forelesningsmetode, så hadde jeg små sjanser til å oppnå dette.

Jeg har også forsøkt forelesningsmetode ispedd gruppe arbeid i undervisningen av våre store kull, for å aktivere klassen. Den pedagogiske effekten kan jo i seg selv utsettes for diskusjon, men det virker stimulerende for meg som lærer å få i gang diskusjoner i timene, og jeg opplever det som mer fruktbart å jobbe på den måten i stedet for en ren forelesningsmetode.

Jeg har også brukt undervisningsmetoden i mindre enheter på demonstrasjonsrom med enda bedre resultat. Det ble derfor ekstra interessant da jeg gjennom intervjuene fikk innsyn i hvordan PBL ble brukt som en gjennomført metode ved et fakultet, og hyppig brukt på mitt andre intervjusted. To informanter dro gruppearbeid spesielt frem som en flott arbeidsmetode, og dette var gjeldende både på studiestedet med små kull og store kull.

Jeg opplever at arbeid i små enheter fremmer kontakten mellom lærer/elev underveis og i etterkant. Det virker også til å forsterke deres tilhørighet til *noen*, og da i dette tilfellet meg som lærer. Terskelen for å spørre om ting de lurer på blir lavere, og det opplever jeg som uvurderlig positivt. Jeg føler meg nyttig når jeg kan være til hjelp for en student. Jeg kjenner og at jeg får brukt mer av min kunnskap som sykepleier og lærer når jeg jobber på denne måten, og slik blir min erfaring holdt levende, og kunnskapen min holdes i hevd. Den holdes i hevd fordi jeg får lov å dele historier om mine pasientmøter, og jeg får demonstrere min praktiske kunnskap.

Margareta Hammarlund-Udenaes og Margareta Koch har skrevet en artikkel i et tidsskrift som omhandler problembasert innlæring. Der kommer det fram at problembasert læring ble innført som et forsøk på å frigjøre studentens skaperevne og selvstendighet. Da dette ble forsøkt på høyskoler og universiteter vakte det oppsikt og noe motstand blant lærere fordi metoden var en utfordring til den tradisjonelle lærerrollen. Tanken bak problembasert

innlæring var at man skulle bygge på erfaringen som studenten allerede var i besittelse av, og derfra bygge opp ny kunnskap i skolemiljøet.<sup>63</sup>

Men det er også en svakhet i å bruke PBL som læringsmetode.

*”Den veileder som i sin iver etter å hjelpe oss gir for meget informasjon i saksspørsmål, kan sammenlignes med den historieforteller som beretter slutten av en kriminalhistorie før den andre har rukket å lese boken”<sup>64</sup>*

Som innlegget over sier, så vil oppgaven til den læreren som skal jobbe i en slik prosess med studenter bli å være lyttende, kunnskapsrik og noe i bakgrunn. Lærerens fokus skal være studentens prosess og å stille gode oppfølgende spørsmål. Ikke å briljere med sin kunnskap. Det kan ta lysten til å lære fra studentene, og kan resultere i manglende utbytte av gruppeprosessen. Jeg har selv deltatt i en veiledningsgruppe som ble for mye styrt. Jeg følte ikke at jeg hadde særlig igjen for de timene. Men hvis man treffer på en god veileder så kan dette være en måte å trenes til å møte faglige utfordringer og virkeligheten som den er.

Det gir meg bare enda en god grunn til å prøve ut noe nytt som for eksempel PBL grupper for å nå studentene, for å få tak i den enkelte. Jeg ser for meg at det kan være gunstig å prøve ut gruppearbeid som for eksempel problembasert læring innenfor en kurskode<sup>65</sup>, og ikke nødvendigvis innføre dette på hele studiet. Det kan godt være at noen lærere har funnet sin metode som passer for dem, og det er viktig å ha respekt for faglig frihet i undervisningen, så jeg tenker at det kan være greit å prøve ut arbeidsmetoden på et felt i første omgang.

Informanten ved den store skolen fortalte at de hadde tatt bort nesten all forelesning da de startet opp med arbeidsformen. Det er jo også i tråd med kvalitetsreformens visjon om tettere oppfølging gjennom andre arbeidsformer. Det ble etter hvert etterspurt innførende forelesninger i forhold til tema de skulle jobbe med, så metoden ble noe modifisert etter en stund. Denne arbeidsmåten virker for meg spennende, og jeg ser for meg at det ikke nødvendigvis trenger å være firetimers forelesninger i forkant av et tema, men kanskje en times om de viktigste punkter som casen handler om.

---

<sup>63</sup> Hammarlund-Udenaes, M. og Koch, M. (1993)

<sup>64</sup> Hammarlund-Udenaes, M. og Koch, M. (1993)

<sup>65</sup> Kurskode

En av informantene ved den minste skolen fortalte om en arbeidsmetode de hadde prøvd ut for å følge opp studentene, jobbe tett med dem og følge opp hvordan de kom seg igjennom pensum, og hun ordla seg slik

*”vi tenkte på hvordan vi kunne jobbe med studentene på en sånn måte at de tilegnet seg stoffet i pensum. Så det vi har gjort er at de får kun undervisning innenfor et par områder, og resten får de i caser de må løse gruppevis, også blir casene knyttet opp til hvert enkelt av emnene i boka. Den første oppgaven tar for seg kapittel 1,2 og 3. Den andre oppgaven tar for seg kapittel 4,5 og 6 osv. Så når hver gruppe kommer på skolen så skal de gruppevis frem og presentere og fortelle litt om ho fru Hansen, hva de har tenkt og hva de har gjort i forhold hennes obstipasjon eller hva det er slags ting som kunne ha påvirket hennes situasjon. De har måttet lest seg igjennom stoffet og skrevet om det og diskutert seg igjennom en fiktiv pasient. På den måten har de kommet seg igjennom boken og vi har brukt mindre timer”*

De hadde brukt mindre tid, men kanskje det viktigste av alt, så hadde de fått studentene til å tenke selv og lete etter svar. Tankene de hadde ble underbygget med pensum og dette ble gjenstand for diskusjon med de andre i gruppen og med læreren. Etter mitt syn, er det å stille krav til at studenten leser pensum når de deltar i gruppearbeid, i aller høyeste grad å se studenten. Det er å bry seg, å ville dra den andre med seg oppover i et kunnskapsløft. Dette er noe jeg er opptatt av, å dra hverandre faglig oppover. Det gjør at vi får flere ben å stå på. Vi utvikler oss sammen, noe som kan føre til at vi blir bedre rustet til handling eller avgjørelser.

Lærerne deltok også i gruppen med veiledning. Dette fremmer kunnskapsbygging i følge Molander. Han beskriver dialogen som en grunnleggende modell for utvikling av kunnskap. Han sier videre i boken sin at Sokrates sentrale budskap med dialogen er å finne kunnskap og innsikt som andre har, men som de enda ikke vet de har. <sup>66</sup>Dette skjer når en veileder stiller gode spørsmål som åpner for refleksjon hos studentene, slik de jobbet med temaer på den minste skolen. Studentene ble på denne måten nødt til å gå inn i pensum for å finne svar, og ved å delta i dialog i gruppen ble de trolig delaktig til en utvikling hos hverandre.

Informanten sa også at det hendte at studenter ble klar over sine erfaringer på en annen måte etter å ha fortalt dem i gruppen. Det kunne være seg at noen begynte å gråte når de fortalte noe, og i samtaler med lærer etterpå kom det fram at de ikke hadde tenkt over disse

---

<sup>66</sup> Molander, B. (1998)

hendelsene før, og heller ikke hvordan det hadde påvirket dem før nu. Så dermed kan også gruppeprosessen bli en indirekte årsak til personlig og faglig utvikling.

Veileders oppgave blir også å styre gruppen til og ikke bruke *jeg* form i sin uttrykksmåte, for det fremmer en skapende prosess. Hvis man i en dialog skal bruke jeg synes, eller jeg mener, så har man på en måte låst seg i en tanke eller en mening, og da sier Molander at man er gått over til en diskusjon. Dette fremmer ikke utvikling og læring i samme grad som en dialog. I den Sokratiske dialogen så handler det ikke om å forsvare seg selv eller kritisere andres meninger, men å finne en klarhet sammen med andre.<sup>67</sup>

Gjennom å være bevisst på sin rolle som veileder, og virkningen av å bruke dialog som middel, kan man altså fremme læringsprosesser hos den andre. Det tenker jeg er en utmerket form man kan bruke for å bry seg om studentene. Jeg tenker at det helt klart er mer krevende som arbeidsform enn å bruke forelesningsmetoder.

Våre studenter har et pedagogisk arbeidskrav som de må gjennomføre i sitt siste semester. Her skal de jobbe gruppebasert med utvalgt temaområde, som skal ende opp i en undervisning for yngre medstudenter. Dette opplever de som krevende og skummelt, men utrolig givende. Du kan formelig se at de vokser på å gjennomføre oppgaven. De setter seg nøye inn i pensum for de vet de skal lage et undervisningsopplegg som skal fremføres for en gruppe. I etterkant skriver de et refleksjonsnotat om selve gjennomføringen.

Jeg har enda til gode å oppleve uforberedte studenter når de jobber med disse arbeidskravene. De greier å fordele jobben likt i mellom seg både når det gjelder skriftlige, praktiske og fremføringsmessige prestasjoner. De jobber hardt, innhenter opplysninger for eksempel fra tannlegekontor og utstyr som de bruker i undervisningen. Etter å ha gjennomført dette arbeidskravet skriver de et refleksjonsnotat om sine erfaringer. Her tar de for eksempel opp hvordan de har irritert seg over hun som strikket, eller hun som ofte så på mobiltelefonen sin mens de foreleste. Dette gjorde at de ble oppmerksom på seg selv som elev i en forelesning, og de sa at de aldri skulle gjøre dette igjen, for de har lært hvordan dette forstyrrer underviseren.

Det er helt klart krevende å jobbe slik med pensum, i motsetning til å møte til forelesning. Der kan de bare ta i mot informasjon, og på en måte få servert essensen fra temaområdet. Etter å

---

<sup>67</sup> Molander, B. (1998)

ha samtalen med studentene om gruppeprosessen og vel gjennomført oppgave, sier flere at de følte de at de måtte være forberedt til møtene i gruppen for sin egen del, men særlig av respekt ovenfor medelevene i gruppen. De tar på den måten ansvar for egen og andres læring, og lærer noe om å samarbeide i team.

Det er ikke bare fordeler med å jobbe gruppebasert. Man står ovenfor flere potensielle problemer. Et av dem er hvis noen i gruppen ikke overholder reglene de selv har laget. For eksempel å møte forberedt til samlinger, slik at de kan bidra i gruppen. Det skaper irritasjon hos de andre, når en ikke har gjort sin del av arbeidet. Det blir da en gratispassasjer i gruppen som kan sinke gruppens progresjon. Slik jeg ser det, er det å stjele av andres tid.

En informant snakket om de forskjellige aspekter ved å jobbe med studentene på denne måten

*”Jeg ser jo at faren for at det alltid vil være gratispassasjerer i sånne typer grupper, men det tenker jeg at vi fanger opp med en skoleeksamen til slutt. Så gruppearbeidet er et hjelpemiddel til studentene for å jobbe seg igjennom boken. De slipper å sitte alene med å lese hele boken som de har måttet gjort fordi vi ikke har råd til å undervise i alt. Men så får de diskutert stoffet i mindre grupper, og det tror jeg de har godt av. De har fått beskjed om at de skal lese godt før gruppesamlinger. Det gjør jo at de blir pålagt egeninnsats og det er klart at det er nok mye mer arbeidskrevende enn å komme på en forelesning å få alt servert, å sitte og drømme i timen”*

Det er trolig en større økonomisk belastning for en skole å bruke forelesningsmetode kontra gruppearbeid. Det er ikke et tema jeg tenker å fordype meg i, men det kan se ut til at gruppearbeid er positivt i forhold til kostnader, og i forhold til kvalitetssikring av fagstoffet. Studentene får trening på å diskutere, argumentere og reflektere over fagstoffet når de må jobbe sammen med andre. I tillegg så sikrer vi at de jobber med stoffet, og at de faktisk må lese pensum, når det skal resultere i en oppgave til fremlegg eller gjennomgang av lærer.

Kari Høium har gjennomført en undersøkelse hvor hun har sett på læring i praksis, og hun har tatt utgangspunkt i veiledningsgrupper. Hun har sett på om denne typen jobbing bidro til utbytte og læring. Hun fant at studentene understreket fordelene med å jobbe med tilrettelagt veiledning i grupper. De hadde svart at det var lettere å snakke om faglige spørsmål og problemstillinger når de var så få i gruppen. De hadde vært fem i hver og de hadde svart

*”Bra med små grupper... vi bør ikke være flere. Denne måten gjorde at vi ble støttet samtidig som vi ble utfordret, det ga trygghet” En annen student sa det slik ” det er lettere å holde konsentrasjonen oppe når det er få tilstede og man jevnlig kan komme med innspill selv”<sup>68</sup>*

Høium skriver videre at flere av studentene opplevde det like lærerikt å gi feedback til andre og lytte til tilbakemeldinger som gruppen ga, som det hadde vært å motta tilbakemeldinger. To studenter hadde belyst dette slik

*”Veiledningsdagen var helt flott, takk for gode tips og ideer. Det er lærerikt å høre hvordan andre har det i praksis. Jeg fikk støtte på mine synspunkter, samtidig som jeg fikk flere nye presentert. Tilbakemelding fra medstudenter og veileder har hatt stor betydning for meg når det gjelder å se andre muligheter”<sup>69</sup>*

Studentenes uttalelser fra Høiums undersøkelse samsvarer med det som min informant ved den minste skolen fortalte. Lærerne der hadde diskutert seg fram til å prøve ut en metode hvor studentene fikk jobbe i mindre grupper med caser. Her skulle også studentene diskutere sine funn og spørsmål og legge fram et sluttprodukt. Det kan se ut som om dette er en måte å jobbe på som gir oss fornøyde studenter, utvikler kunnskap og skaper faglig nysgjerrighet.

I et annet studie av Kirsti Mæhre og Sissel Storli, opplever studentene det positivt å jobbe slik i mindre enheter blant annet fordi

*”Man kan komme fram til ting man ikke har tenkt på før i det hele tatt” en annen sa ”jeg får hjelp til å henge kunnskapen opp på knagger når vi samtaler om en pasientsituasjon ”<sup>70</sup>*

Det å finne knagger å henge kunnskapen på, kan også fremmes gjennom forelesninger, men i mindre grupper tør studentene å ta opp ”dumme” spørsmål, og med det så mener jeg spørsmål de ellers ikke ville ha turt å spørre om for de synes selv det virker for dumt. Det oppleves trolig tryggere å diskutere i et lite panel, og diskusjonen skaper en positiv kunnskapsutvikling gjennom å belyse et problem fra mange vinkler.

---

<sup>68</sup> Høium, K. (2009)

<sup>69</sup> Høium, K. (2009)

<sup>70</sup> Mæhre, K.S. & Storli, S.L. (2011)

## Demonstrasjonsrom

Informantene til både Høyum, Mæhre og Storli påpekte at å jobbe i små grupper, opplevdes spesielt meningsfylt. Det gjenspeiler også mine tanker rundt det å jobbe i mindre enheter på praksissal. Da er det maks tolv studenter på hver sal når de trener på prosedyrer. Her føler jeg at jeg har en unik sjanse til å bli nærmere kjent med de som er i min gruppe, og det har hatt betydning for mitt samarbeid med studentene i senere møter som for eksempel i praksis. Da har jeg visst hva jeg skulle se etter ute i fra mine observasjoner og samtaler.

Å arbeide på praksissalen kan være avslørende på godt og vondt. Hver enkelt student blir synlig for meg gjennom et tett samspill, dialog og handling. Her vises deres praktiske og teoretiske ståsted svært godt. Jeg føler også at det er lett å se hvem som er forberedt fordi vi har en liten teoristund hvor alle må svare på spørsmål. Hvis noen er stille så stiller jeg de direkte spørsmål for å få dem i tale. Dette er også en måte å fange opp hver enkelt student. Det er ikke sikkert at alle føler seg like komfortabel i en slik setting, men det er en måte å vise studentene at det koster egeninnsats å være student, og skolen har forventninger til sine studenter.

På praksissalen får de fremtidige sykepleierne sitt første møte med ferdighetslæring. Denne kunnskapsformen kaller Aristoteles for *techne*. De lærer hvordan de skal gjennomføre prosedyrer, og får således et innblikk i praksisverden. Det trenes på riktige framgangsmåter og teknikker ved utøvelse av sykepleieoppgaver. Denne kunnskapsformen utvikles gjennom praksis og om dette så sier Aristoteles

*”All kunnen har å gjøre med tilblivelse, og går ut på å utøve en kunnen, og spekulere hvorledes noe blir til noe som både kan, og ikke kan være, hvis utgangspunktet ligger i den som skaper, og ikke i det skapte”<sup>71</sup>*

Som et eksempel på dette, så tenker jeg at en student på praksissalen lærer kunnskapsferdigheter når han trener og reflekterer over hvordan han kan gjøre handlingen best mulig i møte med pasienten. Utgangspunktet er han selv, det er han eller hun som utfører handlingen. Det trenes for eksempel på personlig hygiene, hvor de skal utføre kroppsvask på en medstudent. De gir da hverandre tilbakemeldinger på om de bruker for hardt grep når de vasker, eller om de har et godt håndlag ved utførelsen av prosedyren. På denne måten utvikler de *techne*, gjennom å erfare at opplevelsen kan være situasjonsavhengig. Deretter bytter de på

---

<sup>71</sup> Aristoteles. (1999)

rollene og de blir den som trenger stell. Slik får kjenne på kroppen hvordan det føles. De lærer ikke *hvordan* andre vil ha det, men *at* andre kanskje vil ha det på sin måte. Dette fremkommer i handlingen, i møte med den trengende.<sup>72</sup>

Det er rom for diskusjon på praksissalen, enten i plenum eller når jeg går rundt og veileder dem i praktiske prosedyrer. Stort sett er alle i en slik gruppe deltakende enten i diskusjoner eller med spørsmål. Disse stundene gjør at jeg selv utvikler en ny kompetanse og trygghet i rollen som lærer. Jeg har gitt meg selv rom for å prøve litt forskjellige varianter å undervise på i gruppene, og jeg har sett hva som fungerer best. Jeg opplever at *veien har blitt til* mens jeg har gått fremover. Denne tryggheten kommer studentene til gode fordi jeg tror jeg ser mer. Ser hvilke behov den enkelte måtte ha, og har kanskje lært meg nye måter å møte enkeltstudenten på. Det har vokst frem av erfaringen.

Dette er vanskeligere når jeg underviser i store klasserom hvor vi har opp til hundre og tjue studenter. Her kan de gjemme seg bort og jeg får ikke tak i den enkelte student.

## **Dannelsesprosesser**

Så hvordan er det vi lærer? Hva må vi vektlegge i våre møter med studenter? Det er igjennom dannelsesprosesser at vi settes i stand til å håndtere situasjoner i livet, og det starter allerede fra vi er små barn. Dette temaet er noe regjeringen vektlegger allerede fra barnehagenivå. I deres rammeplan står det sitert

*”Gjennom gode dannelsesprosesser settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette.”<sup>73</sup>*

Dette viser at danningen er noe som vil være betydningsfullt for alle mennesker, og prosessene foregår hele livet. Når disse barna er blitt store og begynner som studenter hos oss, begynner danningen som fremtidige sykepleiere. Her har vi som lærere et ansvar får å delta i utviklingen. Det vektlegges blant annet gjennom evalueringer, men også i våre møter.

---

<sup>72</sup> Alsvåg, H. & Førland, O.(2007)

<sup>73</sup> Rammeplan for barnehager. Om dannelse



I møte med Anna fikk jeg erfare at dannelse er en prosess som foregår hele tiden. Det var ikke bare det at hun gjorde alvorlige feil i møte med pasientene, men hun tok heller ikke til seg det vi sa om hennes ståsted som student. Kontaktsykepleieren og jeg hadde et annet syn enn Anna på hennes faglighet. Hun var sterkt uenig i vår avgjørelse. Jeg tror jeg fikk tre til fire telefonoppringninger fra henne i etterkant hvor hun blant annet ville diskutere dette. Det sier meg at hun ikke så det som vi så. Det kan selvfølgelig dreie seg om hennes skuffelse over å ha strøket i praksis for fjerde gang, eller en fornektelse av problemet. Til tross for fire forsøk i praksis, så hadde hun ikke utviklet en kompetanse som forventet, og hun så ikke dette selv. Hun innså ikke sine begrensninger, og taklet ikke arbeidet som var forventet av henne.

Hvordan vi dannes, kan være vanskelig å forklare, men Anders Lindseth har skrevet en artikkel hvor han reflekterer over temaet. Han er med i Dannelsesutvalget og har bidratt med en artikkel hvor han sier

*”ingen kan danne et annet menneske. Vi kan forme og påvirke mennesker, men virkelig dannelse kan ikke påføres noen... Vi fødes inn i et forhold til tilværelsen, men dette forholdet rommer mange muligheter som ikke automatisk realiseres gjennom livet, hvis de ikke kan finne sin form. Den prosess som kan virkeliggjøre eller fullbyrde livets muligheter, kaller vi dannelse”<sup>74</sup>*

Danningen skjer altså gjennom erfaringer og våre refleksjoner rundt disse, så implisitt hadde jeg kanskje en rolle i Annas danning gjennom evalueringene hun fikk. Lindseth sier videre at dannelsesprosessen bygger på en refleksjon som går innenfra og ut, og han mener at det er bare på denne måten at vi dannes og opplever personlig utvikling. Anna var trolig ikke i en slik refleksjonsprosess med seg selv, slik jeg ser det i etterkant. I alle fall ikke der og da. Som lærer har vi ikke et formelt ansvar for å danne studenter, men vi har slik jeg ser det et ansvar for å gi av vår kunnskap, være aktivt deltakende, og til å evaluere våre studenter. Dette kan påvirke studenters faglige og personlige utvikling.

Jon Hellesnes skriver om *sprenglærd toskeskap og folkelig visdom*. Jeg synes begrepet var så beskrivende på hvordan man kan være et dannet menneske og et utdannet menneske. Han mener her at man kan få inn mye kunnskap gjennom for eksempel skolegang, men uten

---

<sup>74</sup> Lindseth, A. (2009)

refleksjon over det man lærer, vil dette kunne resultere i sprenglærd toskeskap. I motsetning så sier han at den folkelige visdommen ikke nødvendigvis trenger å stamme fra en akademisk utdanning, men derimot en som har reflektert over det han har erfart og møtt på sin veg av kunnskap. Hellesnes skriver videre

*”det er ikkje absurd å tale om byrjinga og slutt i samband med utdanning. Daninga, derimot, kan vi ikkje avslutte. Daninga har heller ikkje noko byrjingspunkt, for når vi tek til dane oss sjølve, så er vi alt dana av andre”<sup>75</sup>*

Danningen har i følge Hellesnes ingen ende, og det gjelder også meg og min prosess. Det har vært utviklende å reflektere over hendelsen med Anna, og på den måten dannes også jeg yrkesmessig og personlig. Jeg ser at jeg kan gjøre ting annerledes som et resultat av opplevelsen.

I etterkant håper jeg Anna tok til seg det jeg sa, og gjorde seg noen refleksjoner omkring dette i lys av våre samtaler. I motsatt fall, ville hun trolig lære lite av hendelsen, og det vil kunne hindre hennes videre utvikling og danning. Kanskje var det slik det hadde vært de forrige gangene også, at hun ikke tok til seg tilbakemeldingene fra veileder og lærer. Det kan være at hun var i en slags forsvarsposisjon og hadde sett for seg at det skulle gå bra i praksis denne gangen. I tillegg så var Anna sint. Hun nektet å skrive under evalueringpapirene, og hun var derfor kanskje mer opptatt av å være uenig med oss enn å være i en refleksjonsprosess med seg selv. Dette påpeker også Hellesnes når han skriver at en som ikke er i stand til å gripe den andres rasjonalitet, kan i verste fall føre til at han nekter for at det finnes en rasjonalitet, og at vedkommende i stede konkluderer med å erklære den andre for irrasjonell.<sup>76</sup>

Aristoteles snakker om kunnskapen som finnes i praksis og hva den innebærer. Jeg vil forsøke å forklare det slik

Vi må ha *Episteme*: Det er en vitenskapelig forståelse i form av teoretisk innsikt. Vi skal altså kunne påstå noe, men ikke forklare våre handlinger bare basert på en teoretisk kunnskap. Innsikten kommer igjennom meningens kamp til vi har innsett at den andre for eksempel hadde rett. Vi sitter da med en kunnskap fordi vi vet noe sikkert.

---

<sup>75</sup> Hellesnes, J. (1968)

<sup>76</sup> Hellesnes, J. (1968)

Et eksempel på episteme er når jeg *vet* at pasienten er syk, og vi må sette i gang behandling. Denne kunnskapen kan ikke stå alene for den kan ikke behandle sykdommen, selv om årsaken er kjent.

Videre sier Aristoteles at vi må ha *Techne*. *Techne* er noe som uttrykkes i våre handlinger. Denne kunnskapen kan begrunnes med hvordan og hvorfor, men den er ikke vitenskapelig. Det er en *ferdighet* som kan læres og som gir mulighet til å produsere noe. *Techne* gir liv til episteme.

Eksempel på *Techne*:

Jeg behandler pasienten min med godhet og med en varsom hånd, hvor min handling er ment å behandle sykdommen. Jeg vet hvordan jeg skal gjøre dette.

Til slutt så snakker han om *Fronesis*. Det er en praktisk klokskap hvor vi bruker skjønn og vår dømmekraft i møte med for eksempel pasienter. Det er denne kunnskapen som gjør at vi kan se at noe er galt i en situasjon.

Eksempel på *fronesis*:

Jeg kan møte min pasient med klokskap og handlingsklokskap fordi jeg har reflektert over lignende hendelser jeg har erfart. Denne totale innsikten jeg nå besitter gjør at jeg har en makt som jeg må være klar over, og bruke den godt og forsvarlig i møte med pasienten. *Fronesis* utvikles gjennom kritisk refleksjon til egen praksis.<sup>77 78</sup>

I lys av Aristoteles tekster, og min forståelse av hans teori, så tror jeg Anna reflekterte lite over eget faglige ståsted. Den praktiske klokskapen var ikke utviklet nok. Hun ga ikke inntrykk av å forstå alvoret i situasjon slik som kontaktsykepleieren og jeg. Hun var ikke enig i vår avgjørelse, og det virket ikke som hun reflekterte over sitt faglige ståsted. En sykepleiestudent skal ikke vite og kunne alt, men de må vise evne til kritisk refleksjon over egen praksis. Dette mener jeg hun viste lite evner til. Hun gikk ikke inn i avgjørelsen vår, og så ikke seg selv i situasjon. Hun reflekterte ikke over hendelsen, men mente i stedet at det var vi som tok feil.

*Techne* kan heller ikke ha vært godt nok utviklet, for da burde hun ha visst at det hun gjorde var feil. Hun hadde ikke innøvd sine ferdigheter, som resulterte i feil behandlingsteknikk.

---

<sup>77</sup> Olsen, R. H. & Finstad, H.H. (2003)

<sup>78</sup> Aristoteles. (1999)

Man skal ha kunnskaper nok til å vite hvordan man skal gjøre en prosedyre, og hva konsekvensen kan bli om man handler feil.

I forhold til episteme så kunne Anna heller ikke redegjøre for seg på teorispørsmål. Hun sa hun fikk en slags sperre når hun ble spurt. Jeg gjorde henne oppmerksom på at det var hennes ansvar å vise kontaktsykepleieren sin teoretiske forståelse og kunnskap slik at hun hadde et grunnlag å bli evaluert på. Alt i alt så lå hun tynt an i forhold til episteme, techne og fronesis etter mitt syn, og helheten gjorde at utslaget ble stryk i praksis.

### **Eksempelens makt**

Gjennom regelmessige evalueringer får vi tilbakemeldinger om hva studentene synes om læreres faglige innhold i undervisningen, og om våre pedagogiske evner. Tilbakemeldinger er ofte positive til de lærere som bruker eksempler i undervisningen, og det bekreftes av en informant. Hun snakker om betydningen av opplevd kvalitet på undervisninger når hun sier

*”på evalueringer fra studenten så er de helt klar og tydelig på at det å bruke fortellinger i undervisningene er noe som gjør undervisningen levende og interessant. Kanskje spesielt med tanke på når de starter opp... og da har de jo ingen erfaringer, absolutt ingen ting. Noen av dem kommer rett i fra videregående skole og de sitter der og himler med øynene når vi snakker om grunnleggende behov, og flirer. De synes det er pinlig og flaut. Men når du på et vis får formidlet litt av nerven til dem i det å være menneske, så fenger det”*

Alt det som ligger i *det å være menneske*, er det som gjør at vi forstår eksempler fra praksis som presenteres i teoriundervisningen. Dette sier også Tore Nordenstram noe om i sin bok eksemplets makt, i en fortelling om en appelsin

*”vi måste vara någorlunda överens om vad som är en typisk apelsin och vad som är riktigt ljusförhållande för at kunna använda begreppet apelsinfärgad i kommunikation med andra”<sup>79</sup>*

Det han sier er at for å forstå hva appelsinfarget er, så må man vite hva som er en normal farge på en frisk appelsin, og at koblingen mellom begrepet og eksemplet er knyttet til et

---

<sup>79</sup> Nordenstam, T. (2005)

antall normalitetsvilkår som vi i det daglige ikke tenker over eller formulerer, men som er der som en taus forståelse i vår kultur. Nordenstam sier også at eksemplene er forståelsens hjørnesteiner, og ikke noen billige knep en foreleser kan bruke i undervisningen.<sup>80</sup>

Dette samsvarer med informantens utsagn, og min erfaring som lærer, at eksempler kan gi en mer dynamisk undervisning. Jeg vektlegger å bruke eksempler, fortellinger og caser i timene fordi det kan billedgjøre teorien og gjøre den lettere å forstå og huske. På denne måten så gir vi studentene knagger å henge sin teoretiske kunnskap på.

Denne forståelsen vil trolig ikke tre fram hos de studenter som ikke har med seg en teoretisk forkunnskap når de møter til forelesning. Kanskje vil de med lang livserfaring forstå noe fortere? Informanten min dro spesielt fram hvordan hun opplevde at fortellinger påvirket studentene i undervisningen

*”Bruk av fortellinger engasjerer. For da, det er som dem sier til meg studentene, det er akkurat som om vi har med levende mennesker å gjøre...så har jeg alltid med meg en pårørende som forteller om når mannen hennes fikk hjerneslag. Hun forteller om kjærligheten dem i mellom som ikke forsvant. Jeg opplever studenter som sitter og gråter underveis. Hun har med bilder av mannen sin og ungene deres og forteller hva det har gjort med dem. Han var jo knapt 50 når han fikk hjerneslaget”*

Slik jeg oppfatter det så mener Nordenstam at alle eksempler er eksempler på noe, og dermed noe allment, og det viser teksten ovenfor. Det allmenne i fortellingen ovenfor er kjærligheten, og det har de fleste erfaring med i varierende grad. Dermed kan de forstå konen som forteller om mannens hjerneslag, og hvordan det har påvirket familien.

Når jeg underviser forsøker jeg å bruke historier fra min praktiske hverdag, og fra egne erfaringer. Jeg har opplevd at en fortelling om et enkeltmenneskes skjebne gjør meg rørt mens jeg snakker. Samtidig når jeg ser ut over forsamlingen legger jeg merke til at studenter også lar seg berøre av det de hører. Mine møter med enkeltmennesker og skjebner blir på denne måten levende igjen, mens jeg snakker, både for meg selv og studentene. På den måten formidler jeg kanskje noe av nerven ved det å være menneske. Samtidig så gir jeg sykepleiestudentene et innblikk i en praksis verden, og det fenger.

Fortellingene blir gjenstand for granskning både fra studentene og meg selv. Det blir en slags mini forskning av min praktiske erfaring hvor studentene stiller spørsmål til det jeg forteller

---

<sup>80</sup> Nordenstam, T.(2005)

og således bringer nytt lys til bildet. Dette kan ta frem nye vinkler av fortellingen, og jeg opplever det utrolig spennende å være i en slik bevegelse sammen med dem.

Kari Martinsen referer til Løgstrup i sin bok når hun snakker om fenomenologi

*”Fenomenologiens oppgave er å uttrykke inntrykket gjennom kroppens sanser og i ordene vi bruker”.<sup>81</sup>*

Det hun sier er at fenomenologien er ute etter meningen med handlingen eller objektet. Dette kan kun skje ved at vi setter tilside selve handlingen eller objektet. Det samsvarer med det jeg opplever når jeg forteller historier til mine studenter. Jeg uttrykker mitt kroppslige inntrykk når jeg fremstår synlig berørt, og ved måten jeg lar kroppen min tale. Jeg lar også mitt inntrykk komme til uttrykk ved måten jeg verbalt forteller fram min erfaring. Jeg opplever selv å *høre* forellingen på nytt, og får nye tanker omkring det jeg allerede forstår eller tror jeg forstår, fordi jeg får diskutert historien, eller får spørsmål fra mine studenter. Det åpner for en utvidet refleksjon med meg selv og min erfaring. På denne måten kan det tre det fram noe nytt. Jeg står i erfaringen selv, men er avhengig av andres blick på min opplevelse for å kunne utvikle nye tanker eller forståelse.

Når jeg underviser, så legger jeg vekt på språket jeg bruker. Jeg forsøker å unngå bruken av fremmedord, og når jeg gjør det, så forklarer jeg dem. Det har blitt evaluert som bra, fordi det øker forståelsen hos studentene, og så er det lettere å henge med i undervisningen når fagspråket er nytt.

Om det samme så sier Helga Helland Finstad at en som foreleser og bruker fagspråk i fortellinger vil oppleve å komme til kort. Hun sier videre

*”Hverdagsspråket bidrar til å levende gjøre historien og gi uttrykk for den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen de har utviklet i yrket”<sup>82</sup>*

Når vi hører en fortelling, så gjør vi oss noen tanker ut i fra egne personlige erfaringer, eget ståsted. Det er dette som gjør at vi kan forstå noe, at vi lære noe nytt. Vi er i en hermenautisk spiral på denne måten. I en faggruppe med studenter så kan i utgangspunktet alle lære noe forskjellig ut i fra den samme fortellingen fortalt av en lærer. Vi hører og ser med et blick ut i

---

<sup>81</sup> Martinsen, K.(1993)

<sup>82</sup> Finstad, H.H. (årstall?)

fra våre levde liv, noe som gjør at en med erfaring vil ha andre forutsetninger for å forstå, enn noen uten erfaring.

Ruth H. Olsen og Helga H. Finstad har skrevet en rapport, etter å ha sett på studenters erfaringer i å legge fram fortellinger i en forsamling. De filmet fremleggingen og så på videoen i etterkant. Studentene var overrasket over språkets betydning og så at språket ble et *uttrykk* for å beskrive sin erfaring.

De skriver videre

*”Ordene ble uttrykt med en stemme som gjennom lyden, rytmen, intensiteten og volumet fortalte hva som var av betydning for fortelleren”<sup>83</sup>*

Studentene som overværet hverandre ga uttrykk for at rytmen, spontaniteten, tonen og engasjementet ga like mye mening som det de fortalte om. Det ga en forståelse av hvor betydningsfullt dette var for fortelleren. Slik blir hverdagsspråket et uttrykk for mine erfaringer, og jeg bruker det bevisst for å få fram budskapet i fortellingene.

Det å bruke hverdagsspråket i undervisningen er også en viktig lærdom for studentene våre, nettopp fordi de selv må bruke et hverdagsspråk i møte med pasienter og pårørende. Hvis de bare bruker fagspråk, så vil nok de fleste oppleve og ikke forstå informasjonen som tildeles fra sykepleieren. Men for at de skal kunne bruke et slikt hverdagsspråk, så krever det at de har kunnskap med seg. Det både skrives og brukes mye fagterminologi i helsevesenet, og dette må sykepleieren kunne for å vite hva det dreier seg om. Kunsten blir da å oversette dette til et hverdagsspråk i møte med de som trenger det. Slik jeg ser det, handler dette om forståelse, men også om respekt for det andre mennesket.

På en eller annen måte så vil jeg i følge Løgstrup alltid befinne meg i en verden<sup>84</sup>, i forhold til noe eller noen. I dette eksemplet er jeg en foreleser som deler mine fortellinger med studentene. Disse blir da gjenstand for dialog og kritisk refleksjon i møtet med de som tar i mot. Inntrykket av hendelsesforløp, meg selv eller pasienten i fortellingen, kan dermed forandres gjennom å samtale med andre eller å lytte til spørsmål. For jeg er avhengig av andre i verden, og da mener jeg i dette tilfellet studentene, for å ta i mot mitt uttrykk slik at det blir forståelig for meg selv eller for å kunne endre oppfatningen av meg selv. Dialogen kan føre til en dypere forståelse, og det utvikler ny kunnskap.

---

<sup>83</sup> Olsen, R. H. & Finstad, H.H. (2003)

<sup>84</sup> Martinsen, K.(1993)

Jeg var ikke klar over hvor stor fortellingens effekt kunne ha på studenter eller meg selv, som ny lærer. Den fikk, og får meg fortsatt til å føle meg levende, og i kontakt med praksis. Det er jo det jeg ønsker å holde på med, en levende undervisning, og hele tiden kunne være i et samspill med studentene, min erfaring og hva jeg er programforpliktet til å formidle. Ingen ting gjør meg så fornøyd som når studenter kommer i etterkant og sier at de har opplevd forelesningen min som bra. Da føler jeg at jeg har fått en nærere kontakt med *noen* av studentene gjennom undervisningen.

Til tross for dette så tenker jeg ofte på hvor mange det er som har hatt utbytte av forelesningen. Hvor mange har jeg klart å se? Studentene har ulike behov og egne erfaringer som kan påvirke deres utbytte av mine forelesninger. Jeg klarer heller ikke å komme nær særlig mange med denne undervisningsformen. Kun de som deltar aktivt i timene.

Slik jeg ser det er det en sårbarhet i undervisningsformen forelesning. Jeg har erfart det som utfordrende å nå studentene med å bruke forelesning som metode for våre store kull. Det er som regel et fåtall av studentene som snakker i store forsamlinger. Jo mindre klassen er, jo flere er det som stiller spørsmål og tørr å svare. Undervisningsformen er kanskje ikke den som egner seg best for å se den enkelte student?

Noen av studentene kan stå i fare for og ikke forstå, eller å gå glipp av en prosess som kan lede til en større innsikt, hvis de ikke deltar i samspillet. Jeg har jo kjent på kroppen at det kan oppleves ulikt fra gang til gang jeg underviser, og det kan komme an på meg selv, men også mine tilhørere. Hvis jeg ikke klarer å skape nysgjerrighet og å utfordre studentene, vil det kunne virke passviserende. Det kan påvirke deres prosess og å være i undringen. Det stimulerer ikke til gode prosesser. De kan miste interessen for å se det viktige som ligger i det vi *ikke* får tid til å undervise om, og dermed mye kunnskap og forståelse.

Når jeg bruker forelesningsmetode så kan ikke jeg som lærer være sikker på hva studenten gjør i timen, om de følger med eller hva de får med seg. Jeg ser i alle fall at jeg ikke klarer å fange opp den enkelte student og deres behov ved bruk av denne metoden. Hvordan kan jeg se de som ikke deltar i noen form for dialog? Når jeg leter i litteratur om kommunikasjon så sier Hilde Eide & Tom Eide at det at det foregår gjensidige tilbakemeldinger og tolkninger i et sosialt samspill<sup>85</sup> som for eksempel i min forelesning. Når samspillet uteblir, har jeg liten mulighet til å se enkeltstudenten. De blir usynlig i mengden, noe som kan resultere i at vi

---

<sup>85</sup> Eide, H. & Eide, T.(1999)



sender dem igjennom studiet uten å kvalitetssikre den enkeltes kunnskap godt nok. De blir riktignok testet på eksamener, men det dekker kun et lite område av teorifeltene.

I min søken etter kunnskap og ideer kom jeg over en video som var publisert på youtube produsert av Dr. Michael Wesch ved Kansas State University. Han ledet en arbeidsgruppe som ønsket å undersøke blant annet hvordan studentene lærer, hva de trenger å lære og deres mål. Videoen kan ikke verifiseres som en seriøs forskningsbasert kilde, men den viser et opptak som signaliserer noe av det som jeg og andre lærere opplever ved våre fakultet.<sup>86</sup>

Mange av hans studenter fortalte i videoen at de brukte deler av timen på å surfe på nettet. Noen ga uttrykk for at de ikke hadde forberedt seg til forelesningen i det hele tatt. Det var ingen som sjekket opp dette likevel. Andre sa at de fikk bare med seg deler av forelesningen fordi deler av emnet var kjedelig, men de måtte være tilstede i timen.

Noe av dette kan jeg kjenne meg igjen i selv som student, så hvorfor skulle ikke dette kunne gjelde ved vår sykepleieskole i Norge også? Dette fremkommer også i samtaler med våre studenter hvor de forteller om samme opplevelser som det som fremkom i videoen. De uttrykker frustrasjon over det de opplever urettferdig, for eksempel at alle stiller på lik linje, de som er på forelesningene og de som ikke er det. De som møter opp legger ned mye tid og arbeid i sin innsats, og de sier at de faktisk er forbauset over at enkelte medstudenter kommer igjennom studiet. Bør vi lærer stille spørsmålsteget til dette?

## **Refleksjon som nøkkel**

Å reflektere beskrives forskjellig av forfattere, men en fin forklaring finner jeg hos Kristin Bie. Hun beskriver det som prosess som setter deg i stand til å lære og å oppdage noe nytt. Ordet betyr å kaste tilbake, og kan handle om å vende tilbake til en hendelse eller tanker.<sup>87</sup> På den måten betrakter man seg selv utenfra, og man kan se noe nytt. Per Nortvedt og Harald Grimen skriver at refleksjon er å kunne vurdere, tenke over og kritisk analysere de erfaringer vi gjør.<sup>88</sup> Slik snakker en av informantene om refleksjon

---

<sup>86</sup> Wesch, M. (2007)

<sup>87</sup> Bie, K. (2007)

<sup>88</sup> Nortvedt, P. & Grimen, H.(2004)

*”Refleksjon er en nøkkel til en inngangsport, og på den måten så kommer du nærmere og når du kommer nærmere som lærer, hvordan kan du la være å bli engasjert og se”*

Dette ga meg noe å tenke på. Når hun snakket om inngangsport, så tror jeg hun mener at refleksjon åpner for en innsikt for studenten, men den åpner også for innsikt *for læreren* gjennom studentenes oppgaver. Vi kan på den måte få en større mulighet til å se den enkelte student. Det engasjerer og du får tak i det som opptar dem, og det igjen kan danne grunnlag for diskusjoner og spørsmål.

I løpet av praksisperiodene ved vårt fakultet, har studentene våre skriftlige oppgaver de skal levere til sine respektive lærere på skolen. Et av dem er et refleksjonsnotat på ca femten hundre ord. Studieoppgavene er nedfelt i studieplanen<sup>89</sup> og må godkjennes av lærer for å få bestått praksisperiode. Når vi godkjenner disse notatene som ofte handler om moral, kunnskap og verdier, så samtykker vi også i en del av dannelsesprosessen til studentene. De har da jobbet med temaet refleksjon som vi anser som en viktig del av sykepleieyrket.

I et av mine møter med studentene fikk jeg erfare at de ikke forsto hva det vil si å reflektere skriftlig. Flere av refleksjonsnotatene jeg mottok var fortellinger på to til tre sider med flere temaområder som ikke hadde med hverandre å gjøre i teksten. Det var korte historier som ikke ble fulgt opp. Det ble ikke gått i dybden på noe. Der var ingen undring, ingen spørsmål, og for det meste konklusjoner i teksten. Det var også få refleksjoner over sin egen rolle i det de hadde opplevd.

Studentene fortalte i våre møter at de også slet med å finne historier å reflektere over, og at dette ble hemmende for deres skriftlige produkt. De følte at de brukte for mye tid på å finne en fortelling som var verd å se nærmere på. Hvorfor tvilte studentene på sine fortellinger? Til å begynne med i min karriere som lærer kan jeg huske å tro at tidspresset i praksis var en medvirkende årsak til at studentene ikke så situasjonene det var verdt å reflektere over. For det er ikke til å legge skjul på, det er travelt i helsevesenet, men i etterkant har jeg sett at travelt alene ikke kan bære skylden for at temaene ikke blir gjenstand for refleksjon verken i samtaler eller i skriftlige oppgaver. Er vi gode nok til å vektlegge refleksjon? Klarer vi å formidle refleksjonenes betydning som sykepleiedokumentasjon?

---

<sup>89</sup>Studieplan

Kari Martinsen snakker om betydningen av å reflektere i boken fra Marx til Løgstrup. Hun sier her

*”Å tenke i fortellinger er annerledes enn å tenke i begrepssystemer og modeller. Fortellingen åpner for en annen måte å dokumentere sykepleien på”*<sup>90</sup>

Her mener hun å dokumentere på andre måter enn den til nå kjente sykepleieprosessen. Dette kan gjøres i gjennom å reflektere over hendelser og handlinger, og kan lede til ny kunnskap. Forskning har fått en større betydning innenfor sykepleie de siste årene. Denne endringen har medført at vi har tatt inn flere krav til studentene om å implementere forskning i studieoppgaver. Vi krever også at de skal skrive refleksjonsoppgaver i gjennom hele studiet, når de er i praksis.

Tone Fagerland har også skrevet om temaet i sin artikkel om det å tenke skriftlig over fortellinger fra praksis. Her viser hun blant annet til Kierkegaards beskrivelse av refleksjon, hvor han sier at det er en *”Langsom overveielse og Undringens ettertenksomhet”*<sup>91</sup> Hun mener med dette at han igjennom sin beskrivelse viser til en spørrende og personlig måte å forholde seg til verden på, og at dette er *tidkrevende*.

Fagerland er også opptatt av å skille mellom refleksjon og diskusjon. Når man diskuterer noe sammen med andre så ønsker man å komme fram til et resultat. Her er det rom for å være enig eller uenig, og man argumenterer ofte for sine påstander og meninger. Når man reflekterer så tenker man over en hendelse og er mer i undringens tanker. Kanskje har vi for lite fokus på dette, at når vi tenker slik så er det faktisk å reflektere?

En av informantene mine hadde lang erfaring som lærer. Hun var opptatt av å se studenten gjennom tett og nær oppfølging. Å få et slikt innsyn i en lærer/elev relasjon kan i følge Henriksen og Vetlesen bidra til at den svakeste part blir mektigere, og her mener de studenten. De sier at man skal være bevisst sitt ansvar som den sterkeste part i en asymmetrisk relasjon, og bruker da lærer-elev som eksempel på en relasjon. Som lærer vil min rolle bli å tilrettelegge for at studenten skal kunne se, gjennom spørsmål som åpner for nye tanker, og på den måten vil studenten bidra i egen læringsprosess.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Martinsen, K. (1993)

<sup>91</sup> Fagerland, T.(2005)

<sup>92</sup> Henriksen, J. o. og Vetlesen, A. J.(2000)

Ved informantens fakultet brukte de i perioder ukentlige refleksjonsnotater og hun mente at det var et virkemiddel som førte henne mye nærmere den enkelte student. Hun fikk ta del i studentens hverdag på en god måte og sier

*”hvordan kan du la være å komme nært inn på mennesker når du blir berørt av det som berører dem?”*

Hun snakker om å la seg berøre av fortellinger, men hva er det som berører den enkelte av oss? Det kan ha sitt utspring i mennesket selv, arv og miljø, men også ut i fra erfaringer vi har samlet oss på vår vei. Læreren snakket her om å ha et nært samarbeid, som kan gi henne innsikt i studentens tanker og følelser. Hun kan på den måten også få innsyn i hva som opptar studenter og hva de lar seg berøre av. Dette innblikket kan åpne for en felles forståelse, som igjen kan danne grunnlaget for et trygt samarbeid og utvikling for studentene.

Dette utdypet informantene videre da hun sa

*”En annen ting jeg tenker på i forhold til refleksjon, det er at du lærer deg faktisk å håndtere ditt eget liv. Ikke bare det å være student. Du blir lært opp til å stoppe opp og tenke igjennom og håndtere de følelsene som dukker opp. Vi gir dem et slags verktøy, og det er kanskje noe av det aller mest givende med denne jobben, å få følge dem gjennom studiet og se utviklingen hos studentene. For det er helt fantastisk hos enkelte”*

Hun kaller ”kunnskapen” et verktøy som kan brukes både i studentsituasjoner, men også til bruk i livet generelt. Mange av studentene er unge, og har kanskje ikke oppøvd en bevissthet rundt det å reflektere. Jeg sier ikke at de ikke gjør det, men at de ikke er bevisst på å bruke det som et middel til personlig vekst og utvikling, eller kanskje dette skyldes for dårlig oppfølging fra oss lærere? I en forskningsrapport kalt på dypt vann, ble det sett på nytdannende sykepleieres kompetanse i forhold til de krav de møtte fra arbeidsplassen. Her framkom det at

*”Konsekvensen av lite oppfølging fra lærer/skole kan føre til at studentene opplever få muligheter til å reflektere både over konkrete hendelser i praksisperioden og generell refleksjon når det gjelder å knytte teori til praksis og omvendt.”<sup>93</sup>*

Temaet er helt klart viktig å diskutere, og jeg tror vi har noe å hente der på å involvere praksis i vår teoretiske hverdag. Kanskje kan dette løses med å sette av mer tid til gruppesamlinger når studenten er i praksis, hvor refleksjon over hendelser fra praksis er tema?

Mine studenter har fortalt at når de er i praksis, så er hodet så fullt av nye opplevelser, at det kjennes ut som om det ikke er plass til mer informasjon når dagen er omme. Spesielt i de første par ukene. Studentene opplever trolig et høyt stressnivå i denne fasen, og det kan kanskje vanskeliggjøre det å være i undringen i denne fasen. Det tar tid å fordøye alt det nye, og det er da trolig at man setter til side reflektive tanker om hvordan det har gått.

Etter noen møter med studentene undret jeg meg over at flere måtte ha hjelp til å finne tema å reflektere over, til tross for at de sto i hendelsene selv. Det var de som erfarte i praksis gjennom sine daglige møter med mennesker, sykdom og lidelse. De fortalte om urett og etiske dilemma, om frustrasjon når helsevesenet ikke handler slik de har lært i teorien. De opplevde å få ta del i andres liv gjennom sterke møter og samtaler med pasienter og pårørende, men også mestring når de har gjennomført praktiske prosedyrer.

Jeg fikk ofte spørsmål om dette var fortellinger de kunne bruke i sine skriftlige oppgaver. Enda så de ikke at dette er historier og opplevelser som er verd å reflektere dypere over i en skriftlig oppgave. Refleksjonens betydning ble dermed noe jeg vektla i større grad under veiledning før de gikk i gang med sine studieoppgaver.

Olsen og Finstad har skrevet en rapport som handler om å samtale om den praktiske kunnskapen. Her skriver de

*”Refleksjonen skal bidra til at erfaringen ikke forblir uartikulert, og kloke så vel som mindre kloke handlinger forbigått i taushet. Den skal artikulere virksomheten og gi*

---

<sup>93</sup> Havn, V. & Vedi, C. (1997)

*grobunn for faglige diskusjoner som igjen kan gjøre yrkesutøverne klar over den kunnskap de utvikler og uttrykker i sin praksis”<sup>94</sup>*

De hadde samlet inn materiale for sin forskning gjennom feltnotater, studentarbeid og undervisningsmateriell. Her har jeg festet meg til deres utdypning om læring gjennom yrkespraksis. Olsen og Finstad påpeker viktigheten over å få fram de praktiske erfaringene, at våre handlinger må ses på gjennom reflektive tanker for at vi skal utvikle oss mot klokskap, innsikt og dannelses. Gjennom sitt materiale ble også lærerens betydning i å få fram studentenes erfaringer, løftet fram. Funnene viste at lærerne måtte feste seg ved det vesenligste i fortellingene, og stille spørsmål til det de sanset, som igjen åpnet for refleksjoner i samtalene over yrkespraksis.

Flere forfattere har sagt noe om refleksjon, og den kjente filosofen og professoren John Dewey skal ha sagt

*“We do not learn from experience...we learn from reflecting on experience”<sup>95</sup>*

Dewey er kjent som en av grunnleggerne av pragmatismen og var med på utviklingen av dette. Det vil si å se seg selv som en deltaker i omgivelsene.<sup>96 97</sup> Dewey bruker et eksempel i sin bok hvor han sier at et barn vil senere i livet få lyst til å gi sin mor en bukett med blomster, nettopp fordi han har reflektert over hvordan det fikk han til å føle seg da han ga sin mor blomster. Han husker hvordan det gledet henne. Erfaringene er dermed et resultat av vårt samspill med omgivelsene,<sup>98</sup> og kan bli tydeligere for oss gjennom samtaler om yrkespraksis lik den Olsen og Finstad beskriver.

I regi av skolen var jeg med på å kjøre et prosjekt i praksis som gikk ut på at en sykehusavdeling skulle ta ansvaret for seks til åtte studenter, men at det kun skulle være en sykepleier som hadde hovedansvaret for oppfølging av studentene i våre møter. For at dette skulle gå rundt, gikk studentene sammen med flere sykepleiere i sin praksis.

---

<sup>94</sup> Olsen, R. H & Finstad, H. H. (2003)

<sup>95</sup> Dewey, J.

<sup>96</sup> Wikipedia.

<sup>97</sup> Olsen, R. (2009)

<sup>98</sup> Dewey, J.(1974)

Det ble opprettet et refleksjonsskjema som skulle fylles ut etter hver vakt. Skjemaet var delt inn i tre. Del en skulle studenten skrive litt om sin plan for dagen. Del to skulle studentene skrive noen refleksive tanker etter arbeidsdagen om sine opplevelser og hvordan dagen hadde gått. På del tre skulle den sykepleieren som hadde gått sammen med studenten skrive noen refleksive tanker om studenten. Hvordan studenten hadde utført sitt arbeid, eventuelle ting de kunne jobbe mer med osv. Disse skjemaene skulle brukes som grunnlag for veiledninger mellom meg og studenten, eller som arbeidsverktøy for studenten når han var i praksis. Det jeg så etter en stund var at kontaktsykepleierne ikke hadde skrevet særlig refleksivt på sin del. De hadde bare skrevet at studentene hadde gjort det og det, og ingen tanker om *hvordan* studenten klarte seg ved utførelsen av prosedyrer og i samtaler.

Dette gjorde at jeg tok opp dette med sykepleierne og gjorde dem bevisste på dette, og det resulterte etter hvert i en forandring. Det var ikke slik at de ikke kunne reflektere før dette, men bevisstheten rundt refleksjon i hverdagen økte. Det som dernest skjedde ble i tråd med Dewey teori. De gjorde seg en god erfaring som et resultat av møte med omgivelsene. De ble oppmerksom på seg selv som en erfaren og reflekterende praktiker, og dermed en viktig brikke i studentens evalueringsprosess.

Studentene våre skal jo lære seg å utøve faglig tilfredsstillende sykepleie, så de må tilegne deg kunnskaper, teknikker og metoder for å anvende i praksis, og jeg fikk etter hvert flere tilbakemeldinger fra sykepleiere som sa at dette var utrolig gøy. Skjemaskrivningen ble betydelig bedre, og det ble lettere for meg å evaluere studentene. Dette forteller meg at mange kan mye om refleksjon, men de er kanskje ikke bevisst på å bruke dette som et verktøy.

Underveis i min søken etter nytenkning kom jeg over en bok om refleksjon, som var lettlest og besto av få sider. Denne begrensningen var viktig for meg fordi praksis emnet allerede besto av mye teoretisk litteratur, og studentene ville trolig ikke kjøpe boken om den var stor og dyr, og ikke på pensum. Jeg kunne derfor ikke ta inn for mye lesestoff. Boken het Refleksjonshåndboken og var skrevet av Bie.

Forfatteren har skrevet boken først og fremst for sykepleiestudenter, og var således midt i blinken for det behovet jeg hadde identifisert. Bie forsøker å vise studentene hvordan vi kan bruke refleksjon i forkant av en hendelse for å møte mer forberedt, samt å reflektere underveis for å kunne gjøre eventuelle korrigeringer, eller i etterkant av en hendelse for å lære av

opplevelsen. Boken ble et flott verktøy for studentene i sin søken etter hva refleksjon dreier seg om.<sup>99</sup>

Det ble viktig for meg å tenke nye tanker, og ikke bare adoptere andres arbeidsmetoder, samtidig som jeg ville holde fast ved det gode jeg hadde lært fra mine kollegaer. Så jeg tok i bruk boken når jeg møtte studentene i gruppesamlinger. Jeg prøvde meg litt fram og samlet i begynnelsen litt større grupper med studenter når vi gikk i gjennom studieoppgaven. Jeg oppdaget raskt at dette ikke skapte det beste grunnlaget for læring. Det ble for mange som la fram sine fortellinger, så når de siste skulle lese opp sitt arbeid så var de andre mett av informasjon og blitt ufokusert.

Jeg satte deretter et tak på maksimalt fire studenter til våre samlinger. En annen endring jeg gjorde var at studentene forberedte et muntlig sammendrag fra sitt arbeid, i stedet for å lese opp fra oppgaven sin. Da begynte de å vektlegge det de selv synes var vanskelig eller utfordrende i sin fortelling. De fikk også flere tilbakemeldinger fra medstudenter som gjorde at de så noe annet i sin erfaring. Historiene kunne dermed ta flere vendinger og alle hadde mulighet til å lære fra hverandre, og jeg ble på den måten også involvert i praksis.

Jeg lærte at refleksjon i mindre grupper ga et godt grunnlag for læring og erfaringsutveksling, samt at fortellingene fikk en fortjent plass. Men studentene måtte først forstå hva refleksjon var før de kunne jobbe med dette.

Da jeg hadde gjort meg denne gode erfaringen begynte jeg å se på resten av studiet. Hva med praksis og hva med måten vi underviste på? Jeg erfarte jo at vi hadde økt vårt inntak av studenter til heltidskullene fra ca sytti til ett hundre og tjue studenter. Dette gjorde utfordringene mye større for eksempel i teoriundervisningen. Jeg ønsket å komme nærmere inn på den enkelte student for jeg følte at det ble for stor avstand i forelesningssalene mellom dem og meg. Jeg opplevde å få kontakt med noen, men det viste seg som regel at det var de samme få studentene som snakket eller som ba om å få ordet. Hva med de andre i salen? Forsto de alt jeg sa, og var alt greit? Jeg begynte å stille meg selv spørsmål til hva jeg kunne gjøre for å sikre meg at en større andel av kullet fikk en tettere oppfølging. Hva kunne skolen gjøre for å sikre kvaliteten på det vi tilbød i undervisningen?

---

<sup>99</sup> Bie, K. (2007)



Den ene av mine tre informanter hadde erfaring med å bruke refleksjon som *verktøy* for å se den enkelte student. Hun dro spesielt fram de skriftlige oppgavene de bruker som grunnlag for videre jobbing. Hun sa

*”studentene skal ukentlig levere et refleksjonsnotat, og det gir oss en fantastisk mulighet til å se studenten, for de får beskjed om at det holder ikke at de beskriver en ekstern situasjon om en pasient. De skal si hva det gjør med dem. Og det gir oss et innblikk i det de tenker og det de... det de forstår og det de lurer på, og det gir oss en fantastisk mulighet til å veilede dem på en annen måte nu enn det vi gjorde før. Så det... for å si noe om kvalitet, så synes jeg kanskje at det er den største endringen vi har gjort som gjør at vi evner å se enkeltstudenten ”*

Hovland og Andersen bruker også begrepet refleksjon som verktøy. De sier at *”vi bruker verktøy for å skape, reparere endre eller modifisere”*<sup>100</sup>. Det skaper mening og utvikler identitet hos den som reflekterer. Studenten vil dermed kunne forstå bedre eller dypere, og som informanten sier, så skaper refleksjon kvalitet i utdanningen. Lærerne som jobbet med ukentlige refleksjonsnotat mente at man på den måten fikk tak i den enkeltes behov. Man kunne derfor gi individuelle veiledninger som ga rom for vekst eller endringer i handlingsmønster eller tankegang.

## **Nærhet til studenten**

I min søken etter måter å se studenten på, ba jeg informantene først om å fortelle meg hva de la i begrepet å ha studenten i fokus. Begrep som ble framtrødende i intervjuene var utvikling, individuell oppfølging, å se studenten og kontinuitet. En av dem utdypet dette ved å si det slik

*”Da tenker jeg umiddelbart utvikling og individuell oppfølging av studentene. Å prøve å se den enkelte, det er jo litt av det som er så fantastisk med å jobbe her. Det er å gjøre fagstoffet levende for dem, for det trur jeg er med på å engasjere studentene. Det har jeg opplevd, og det gjør at de kommer med egne erfaringer. ”*

Denne læreren la vekt på muligheten for å følge opp enkeltindividet. Hun jobbet med små studentkull og mente at dette ga henne en unik mulighet som lærer. Informanten snakket om

---

<sup>100</sup> Hovland, O. J. & Andresen, G. S.(2007)

hvordan eksempler fra egen erfaring ble brukt som krydder i undervisningen, og hvordan hun opplevde å få en nærere kontakt med studentene. Det skapte rom for dialog i klassen, og således ofte en spennende meningsutveksling, og igjen en levende forelesning. Hun mente også at nettopp fordi de hadde små kull, så hadde de en god mulighet for å gjøre en del av teoriundervisningen gruppebasert. Dette skapte en sunn vekst hos den enkelte student. Erfaringer ble levende gjennom deres skriftlige og muntlige fremlegg, og de syntes det var skummelt men utrolig givende å lære faget med en slik tilnærming.

Skolen hadde akkurat begynt med denne arbeidsformen tidlig i studiet, hvor de skulle ha muntlige fremlegg av sine arbeidsstykker. De hadde således ikke gjennomført noen skriftlige evalueringer av det pedagogiske opplegget, men læreren hadde en klar formening om at studentene tok grep om egen læring. De deltok på sin måte i fremlegg, og var godt forberedt. Samarbeidet i gruppeprosessen gjorde at hun ble kjent med dem, og de med henne som lærer.

En annen informant hvor de hadde små kull svarte dette, på hva hun la i begrepet å ha studenten i fokus

*”det er å se studenten at du på en måte skjønner hvordan det er å være student, at du må tenke over hvordan studenten har det og hvordan du kan tilrettelegge for at han skal kunne få lære, og at du ser han. Det er jo å snakke med studentene når man møter dem, hvordan de har det, om de bor bra. Vi har jo muligheten til det fordi miljøet er så lite. Ellers så er jeg så heldig at jeg treffer dem jo i praksis salen, og med det så kommer du veldig nært dem. Og da blir du jo veldig.. du ser dem.”*

Informanten fremsto engasjert og hun snakket med et levende kroppsuttrykk når hun formidlet informasjon til meg. Hun var opptatt av at det å se den enkelte student var av uvurderlig betydning for dem begge to og sa

*”..at vi husker de som har fått unger, husker navn så godt det lar seg gjøre. Sånne ting som viser studenten at du er der, at du bryr deg. Jeg vet jo selv når jeg blir møtt av noen som ikke vet hvem du er, som ikke vet hva du holder på med, som ikke husker hva du har fortalt, som du må fortelle det til neste gang. Da lurer jeg på hvor mye de bryr seg... da ville jeg tenkt at da er du bare der”*

Hun hadde selv erfart at hvordan det kjentes å være en i en mengde som ikke ble sett. Det tenker jeg kan virke inn på motivasjon for læring for en student. Læreren var opptatt av å se dem gjennom å vise at hun brydde seg om dem. Hun vektla for eksempel det å ha sin

kontordør åpen, noe hun mente symboliserte en åpenhet og invitasjon til å komme inn for en forbipasserende. Det gjorde at mange studenter kom innom for å slå av en prat, eller for og stille faglige eller praktiske spørsmål.

I følge Meløe så ser det ut til at denne læreren har satt seg inn i *en annens sted*. I Meløes tekst, så sier han at vi må være i stand til å flytte oss intellektuelt eller fysisk for å forstå noen andres handlinger.<sup>101</sup> Læreren var opptatt av å se og følge opp den enkelte. At de skulle føle seg betydningsfull og viktig, at det de gjorde var viktig for dem selv, men også for allmennheten. De var på veg mot å bli sykepleiere, og hun viste hva de trengte av kunnskaper og ferdigheter for å nå dette målet, men i tillegg så var hun i stand til å forflytte seg intellektuelt, for å se hva den enkelte hadde behov for i form av ekstra støtte og hjelp. Hun hadde egne erfaringer som hadde vist henne veg til å forstå og se viktigheten av dette i et samspill.

Kari Martinsen og Katie Eriksson skriver i sin bok

*”Å se er også knyttet til å lytte. Det er å være sansende berørt av noe, åpent og lyttende til det som kommer til en”*<sup>102</sup>

Dette gjorde læreren på en god måte. Hun virket sansende i sin tenkning og i måten hun snakket om sine studenter. Jeg så henne som sansende fordi hun var opptatt av de ”små” tingene som å si hei, ha døren sin åpen, huske navnene og så videre. Ved å være opptatt av dette, så satte hun studentene i stand til å se seg selv i en større sammenheng, noe som fremmer lysten til å lære, men det er også en del av dannelsesprosessen til det å bli sykepleier.

En lærer ved det minste studiestedet mente at et lite studiested ga dem en god mulighet til å ha nærhet til sine studenter. Hun sa

*”jeg tror at våre studenter i små kull får en helt annen nærhet både til lærere og til administrasjonen og praksis fordi kullene er så mye mindre. Hvis man har veldig store kull så kunne man ha hatt noen grupper sånn at man kunne ha hatt nærhet til noen, at noen brydde seg om en gruppe hvis det er mange å tenke på”*

Informanten sa at dette var noe hun hadde mulighet til å følge opp fordi de små kull ble mer gjennomiktig. Hun mente at det var mulig for større studiesteder å bruke mange av de samme

---

<sup>101</sup> Meløe, J. (1979)

<sup>102</sup> Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009)

verktøyene som de brukte, hvis vi organiserte studenten i mindre grupper og at lærere fikk ansvar for å følge opp disse over tid.

Ved det store studiestedet sa hun ikke noe hvordan hun trodde mulighetene kunne være ved et lite studiested, men hun dro frem mulighetene for å ha nærhet til studentene ved større studiesteder når man organiserer og strukturerer. Her ble det sagt

*”Min hjertesak har jo vært dette med kontinuitet, og å få lov til og følge gruppen litt over tid. Og det har også handlet om praksis studiene til studenten... Kontinuitet i relasjonene er et veldig viktig stikkord. Vi har også kjørt et prosjekt i praksis hvor vi har prøvd å følge samme studentene i to praksis perioder for å bli bedre kjent med dem, så det her med kontinuitet tror jeg er viktig da.”*

Hun forklarte dette videre med å si at de forsøkte å følge opp samme gruppe gjennom flere kurskoder<sup>103</sup>. Dette ga dem en god mulighet til å bli kjent med studentene siden de hadde så store kull. Hun vektla at dette fordret at lærerne dro lasset sammen, at de prioriterte studentenes læring og kontinuiteten i dette arbeidet.

Min erfaring på dette området er at vi klarer å følge opp våre studenter både i de små og i de store kull, så lenge vi har dem på praksissalen, og i praksis. For da følger vi opp studentene i mindre enheter. Når de er inne i våre store teoribolker, så er det fare for at enkeltstudenten blir borte i massen. Vi ser dem når de kommer, og vi ser dem når de drar.

Et av våre argumenter for og ha tilgang til bilder av våre studenter, er nettopp det å finne noen kjente fjes i mengden. Dette er nå oppe til diskusjon hvorvidt det fortsatt skal være sånn. Dette har med juridiske aspekter å gjøre. Bildene har hjulpet meg å sette ansikter på navnene på kull listen, for det er vanskelig å kjenne igjen alle i våre store kull, men fjesene på bildet er lettere å huske. Når jeg får en liste utdelt med navn på de jeg skal ha i praksis, så føler jeg meg mer forberedt på hvem jeg skal møte når jeg kan se dem først. Vi har ca fem hundre studenter inne til enhver tid ved vårt fakultet, så bildene har hjulpet meg mange ganger, og skaper således en nærhet til noen av studentene.

Dette fordrer selvfølgelig at jeg har hatt dem tidligere i grupper, på praksissalen eller kontakt på andre måter. Men det gjør at listene ikke bare er noen navn, men navnene får fjes.

---

<sup>103</sup> Kurskoder

Informanten dro fram det å ha studenter i praksis som en veldig fin måte å komme nært studentene. I disse periodene så skulle studentene jobbe med flere oppgaver og ha møter med sin lærer

*”nu så leser vi ukentlige refleksjonsnotater, vi har basisgruppemøter, vi har oppgaver de skal levere inn. Erfaringen min er at det går mye mer tid med nu når vi har kommet mye mer nærmere inn på studentene...vi ser plutselig at det er en som ikke greier å formulere seg, vi ser dem som ikke greier å uttrykke ting, eller at de forteller at dette er så vanskelig at de ikke vet hvordan de skal håndterer dette. Da du blir automatisk berørt... og refleksjonsnotatene er en inngangsport til det.”*

Å jobbe i en slik bevegelse er noe jeg opplever givende. Det å følge utviklingen og å komme nært inn på det som berører studentene kan av og til utløse sterke følelser hos meg. Når de gjennom sine studentoppgaver forteller sterke fortellinger fra sine opplevelser i praksis, og disse blir gjenstand for gruppediskusjon, så får vi tak i tankene og meningene deres. De blir også nærmere kjent med hverandre i gruppen og kan skape bånd og tillitsforhold. Jeg opplever også at de føler seg sett ved at de må legge fram sine produkter og gjennom tilbakemelding fra medstudenter og meg i våre møter.

Når det gjelder å ha studenter i praksis så ble det dratt fram et aspekt i forhold til det å ha nærhet til studenten. En av informantene snakket om det å følge dem opp og sa

*”en student må ikke slutte på grunn av manglende tilrettelegging men på tross av tilrettelegging”*

Slik jeg tolker dette så er det å se studentene. For da har du lagt til rette etter beste evne og gitt vedkommende flere muligheter til å vise sine ferdigheter eller kunnskap. Når studenten da ikke klarer seg, så er det til tross for tilrettelegging. Da har skolen sikret seg at man har prøvd å gi vedkommende muligheter til å klare seg. Dette har jeg erfaring fra i praksissal, og i møte med Anna. Hun fikk en mulighet til å forbedre seg mellom midt og sluttevalueringen på de punkter det var mulig.

Min erfaring er at enkelte jobber bedre når de følges opp. Et eksempel på det, var en ung dame som ble kalte inn til samtale på mitt kontor, på grunn av for mye fravær på praksis salen. Der er det obligatorisk oppmøte i timene, og dette registreres med opprop. Hun kom på mitt kontor, og gjennom samtalen viste hun et manglende teoretisk ståsted i forhold til emnet.

Hun hadde rett og slett ikke lest, og hun begynte å gråte da jeg måtte be henne om å gå hjem å lese på teorien.

Da hun kom tilbake etter noen dager hadde hun virkelig satt seg inn i teorien og hun kunne redegjøre for det praktiske hun skulle vise meg. Hun takket for at jeg taklet møte vårt slik jeg gjorde og for at jeg stilte krav til henne. Hun sa at det gjorde at hun la press på seg selv. Det kan jo diskuteres hvorvidt dette skulle være nødvendig på et universitet, men hun har kommet inn på studiet på lik linje med de andre, og må dermed møtes som de andre med ulike behov. Kanskje var det dette hun trengte for å piske seg selv til en mer aktiv studenttilværelse? Hun følte seg i alle fall sett og synes det var bra, og jeg mener historien er et eksempel på nærhet til studentene.

## **Kvalitetssikring**

NRK skriver på sin nettside publisert i 2005 at den nye reformen fremmer kvantitet foran kvalitet. De refererer til forsker Per Olaf Aamot og hans undersøkelse om kvalitetsreformen. De ansatte ved Høgskoler og Universitet var kritiske til at det ble mindre forskningstid, men de så at det ble mer tid til å følge opp studentene i veiledninger og på eksamener. Bare fire prosent av de spurte i undersøkelsen svarte at de trodde reformen ville føre til en kvalitetsforbedring. Resten trodde at nivået på kvalitet ble senket.<sup>104</sup> Begrunnelsen var at forskningen ble en tapende part, mens oppfølging av studenter så ut til å få en høyere prioritet.

Arild Raaheim skriver at kan skepsisen til reformen også kan leses som et uttrykk for holdninger i forhold til undervisning, eller til det å ha studenter.<sup>105</sup> Det er kanskje mange som ønsker større fokus på forskning, og som dermed stilte seg skeptisk i utgangspunktet?

Det at forskningen fikk en lavere prioritet er ikke det jeg ønsker å fokusere på, men jeg mener derimot at begge deler er viktige. Vi trenger forskningen for å bygge faget vårt, og som støtte i undervisningen, men vi trenger også å fokusere på kvaliteten i møtene og oppfølgingen av studentene våre.

Informantene mine mente at kvalitetsreformen ikke hadde påvirket dem i særlig stor grad. Alle sa noe om det, og den ene uttrykte det slik

---

<sup>104</sup> Nrk (2005)

<sup>105</sup> Raaheim, A.(2011)

*”jeg har en følelse og en opplevelse av at selve reformen og det her er litt.. at det ikke har noe særlig å si, at det er for de litt høyere opp i systemet, så jeg har ikke noe særlig forhold til det. Det forholdet jeg har til det er ansvaret man føler i forhold til kvalitet. Og derigjennom så ligger jo æren vår både i forhold til pedagogiske metoder og måten vi jobber på, og et sterkt ønske om å få ting til å fungere. Så for å si det som det er så har jeg egentlig ikke noe forhold til kvalitetsreformen. ”*

Nå vet ikke jeg hva forskerspørsmålet var i undersøkelsen til Aamot, så jeg kan ikke sammenligne det resultatet med mine funn. Men jeg spurte mine informanter om hvilke utfordringer hun mente at reformen hadde gitt henne i møte med sine studenter og den hadde påvirket hennes muligheter til å ha studenten i fokus. Hun hadde en bestemt følelse av at reformen ikke hadde hatt noen særlig betydning i forhold til noe av dette. Derimot så hadde de metodene de brukte i sine møter med studenter vokst fram i en periode med dårlig økonomi, hvor de hadde måttet tenke kreativt og nytenkende.

*”Slik som vi jobber nå, så er jo det et eksempel på at kreativitet kan komme som et resultat av magre tider fordi man er opptatt av kvalitet”*

De dårlige rammevilkårene gjorde at lærerne hadde satt seg sammen og diskutert hvordan de kunne dekke mest mulig pensum uten å leie inn, eller undervise i alle tema. Undervisning er som sagt en kostbar arbeidsform, men hun mente at de muligens brukte mindre ressurser totalt på denne nye arbeidsformen. Men viktigst av alt, så sikret de kvaliteten hos den enkelte student på en god måte.

Men kan vi være helt sikre på at reformen ikke har hatt noen innvirkning. Når nye og viktige hendelser skal tre i kraft så blir vi ved vårt arbeidssted informert i god tid, og vi har i tillegg planleggingsmøter for hvordan vi ser for oss å gjennomføre dette. Det kan påvirker våre tanker om mulige løsninger, eller i alle fall sette i gang noen tankerekker. Temaet ble ikke videre diskutert, for hun var ganske bestemt i sin uttalelse om reformen.

Dette var ved et studiested hvor de var få studenter. Hun snakket videre om hvordan det å ha et lite kull, ga henne muligheter til god kvalitativ undervisning og oppfølging. De fikk et tettere bånd til den enkelte, som hun snakker om her

*”det å komme så pass nært studentene som vi har gjort, så tror jeg og at vi har greid å luke ut studenter, de som ikke skal bli sykepleiere. Og jeg har ikke belegg for det sånn rent statistisk, men jeg har en opplevelse at de som jeg har vært veldig tydelig på, ikke*

*bør få en bestått praksis, at det er mye klarere for meg. Sånn som det var før, så hadde jeg vel mer en vag, ubehagelig følelse av at det her ikke var en dyktig student og at jeg var veldig avhengig av at praksis torde å ta opp de ting som ikke fungerte. Mens nu har jeg en mye nærmere, større tilgang på studenten, og ser mye mer de tingene som ikke fungerer godt, enn tidligere. Du gir dem en mulighet til å utvikle seg på en helt annen måte enn vi gjorde før, og vi har og en mye større mulighet til å luke ut dem som ikke skal igjennom”*

Her snakker hun om hvordan gruppearbeid og hyppige refleksjonsoppgaver, la føring for en tettere oppfølging. Hun hadde fått en større tilgang på studenten i teoretiske emner, og det gjorde at hun ikke bare baserte seg på praksis når avgjørelser skulle fattes i forhold til evalueringer i praksis. Ting hadde blitt klarer, og det hadde gitt henne en følelse av en bedre kvalitativ oppfølging, også i situasjoner hvor vanskelige valg måtte fattes. Den bredere innsikten i studentenes teoretiske og praktiske ståsted ga også gode muligheter for å legge til rette for deres utvikling. Dette var ikke bare i teoretiske emner, men også i praksissituasjoner. Hun avsluttet med å si

*”jeg tror at våre studenter i små kull får en helt annen nærhet både til lærere og praksis fordi kullene er så mye mindre.... Jeg mener at størrelsen på klassene har betydning.”*

Kanskje er det slik at kvalitet går hånd i hånd med størrelsen på klassene, men det er ikke et funn som ble framtreddende. Vi har systemer som er ment å sikre kvaliteten på det som produseres på helsefag, nemlig våre framtidige sykepleiere. Blant annet en praktisk eksamen som tester kunnskapen til studentene før de får gå ut i praksis. De har da i en periode vært inne på prosedyre sal og trent på praktiske gjøremål som for eksempel sårskift og sprøytesetting. Dette ender opp i en test hvor studenten får vise sine ferdigheter og teoretiske kunnskap. Hvis denne ikke blir bestått får ikke studenten gå ut i praksis.

Vi har og systemer for å sikre kvaliteten på jobben lærerne gjør, for eksempel at forelesninger blir evaluert av studentene. Men gir emneansvarlige tilbakemeldinger til den aktuelle læreren når forelesninger har blitt dårlig vurdert? Hvis det faller ut, har vi bare laget et system som er ment å trygge studenten, men som bare er god på papiret. Hva med læreres engasjement til å prøve ut nye metoder? Er vi flinke til å gjøre endringer når noe ikke fungerer?



Ved det ene fakultet så fulgte de opp gruppene over tid i både praksis og teori, og når de kom nærmere studentene, så tror jeg det kan være lettere å fokusere på kvalitet i handlingen. Her jobbet de annerledes enn hva vi gjør ved vårt fakultet. Når jeg møter studentene i praksis, så er det ikke sikkert jeg har møtt dem før, annet enn i forelesninger. Der kan de bli usynlige i mengden, og dermed så opplever jeg å møte ukjente fjes i praksis.

Å jobbe over tid hvor du møter de samme studentene i teori og praksis er i følge en av informantene å ha kontinuitet i det hun holdt på med, og det la føringer for det hun kunne tilby. Hun dro spesielt fram kontinuitet som et kvalitetssikrende virkemiddel

*”Altså min hjertesak har jo vært dette med kontinuitet, og å få lov til og følge gruppen litt over tid...vi har også kjørt et prosjekt i praksis hvor vi har prøvd å følge samme studentene i to praksis perioder for å bli bedre kjent med dem”*

Hun sa videre at det gjorde henne trygg på sin gruppe. Hun fikk innsyn og viste hva de sto for, og når hun traff dem igjen i praksis, så kunne de samarbeide på et annet nivå. Hun trengte ikke starte på nytt, eller å bruke tid på å bli kjent. Hun opplevde at studentene snakket friere og turte å stille spørsmål til det de så i praksis.

Informanten ved den minste skolen fortalte at de hadde jobbet med gruppeprosesser tidligere også, men at det var relativt nytt at de gjennomførte arbeidsmetoden på hele emner slik som grunnleggende sykepleie. Jeg ser for meg at en slik arbeidsform vil kunne skape nære relasjoner mellom lærer og studenter, og at vi dermed kan sikre kvaliteten på den enkelte students kunnskap før vi sender dem ut i praksis som student, eller som nyutdannet sykepleier.

## Å KOMME TIL INNSIKT

### Ytterpunkter og midten

For å forstå hva som er midtens kjerne i noe, må jeg ha erfart noen ytterpunkter om temaet. Det kan dreie seg om å samle på erfaringer, gode og dårlige, over kortere og lengre faser, som former meg som menneske, og setter meg i stand til å se verden fra flere vinkler. Dette har jeg mindre forutsetninger for når jeg mangler erfaring. Det har ofte vist seg at det har vært de dårlige opplevelsene som har fremmet mest læring hos meg selv. Kanskje har dette tvunget meg til å stoppe opp i en travel hverdag, og reflektert over hendelser, og på den måten økt min innsikt og forståelse.

Aristoteles snakker om ytterpunkter og midten, men skiller mellom tingenes midten og mellomtingene i forhold til oss mennesker. Tingenes midten forklarer han med at hvis ti er mange og to er få, er seks midten. Dette er lett å forstå og er et matematisk regnestykke. Men når han snakker om mellomtingen i forhold til oss mennesker, kan det være noe mer komplisert å forstå. Han viser til et eksempel med mat, og sier at hvis ti enheter mat er mye for en person og to er for lite, så trenger ikke det nødvendigvis bety at seks enheter mat er passelig for oss alle sammen. Hvordan skal man da forstå hva som er midten? Man må komme til en innsikt som man kan bruke for å forstå hva som er midten. Slik jeg forstår Aristoteles tenkning, så handler det om de dyder vi har med oss.<sup>106</sup>

Aristoteles skriver at dyden er en holdning som vi har med oss. Han skiller mellom to dyder, den intellektuelle og den moralske. Den første er noe man utvikler gjennom undervisning, og han sier at den krever erfaring og tid. Den moralske dyden har med våre vaner å gjøre, og den er dermed noe vi utvikler over tid. Dyden er en *holdning* vi har med oss, og han presiserer at holdningen er det som avgjør om vi forholder oss godt eller dårlig i forhold til noe. Dyden er dermed en *middelveg* i vår tenkning og handling, fordi det blant annet handler om å ta de riktige valg, føle de riktige tingene, i de riktige situasjonene og ta avgjørelser med den riktige bakgrunnsforståelsen. Den er rettet mot mellomtingen.

---

<sup>106</sup> Aristoteles, (1999)

Så for at jeg skal kunne se spennet som kan ligge i mellom ytterpunktene, så må jeg ha med meg både den moralske og den intellektuelle dyden. Jeg gjorde meg en erfaring i mitt møte med Anna, og det ble avslørende for mitt ståsted da. Jeg klarte ikke å se midten av hva som var riktig der og da, selv om jeg i etterkant vet at den riktige beslutningen ble tatt. Jeg manglet noen erfaringer, noen ytterpunkter. Jeg hadde kunnskap om faget og viste således at hun ikke holdt faglig mål, men jeg var uten erfaring i slike *beslutningsprosesser*, og ble dermed usikker på valget jeg tok. Jeg så derfor ikke klart hva som var midten, det som var rett å gjøre.

Slik jeg ser det nå så hadde jeg ikke utviklet den intellektuelle dyden i form av erfaring, men mener selv at den moralske var på plass. Jeg hadde helt klart tanker omkring hva som var rett og galt, men jeg lyttet ikke til mine egne meninger, på fornuften som lå i tankene. Men dette ble først tydelig etter at jeg reflekterte over dette i etterkant.

Aristoteles sier at kunnskap uten erfaring er utilstrekkelig, og det var nok derfor at jeg følte meg plaget av møte med Anna i lang tid etterpå.

Etter at jeg hadde strøket studenten i praksis, begynte jeg å tenke nytt, se etter nye måter å se studenter på. Jeg forsøkte å finne ord som ga forståelse til min erfaring. *Min tvil* i avgjørelsen om å stryke studenten gjorde at jeg stilte spørsmål til meg selv. Var min måte å tenke på den eneste riktige? Hva handlet dette om og hvordan håndterer skolen egentlig praksis? Var min måte å handle på den eneste riktige?

Jeg så at jeg måtte lete etter flere referansepunkter for at jeg skulle finne et bedre ståsted. Jeg ønsket å finne *mitt* midten som jeg kunne leve med og som var forenelig med skolens politikk.

I etterkant har det vært berikende å være i en refleksjon med meg selv og omgivelsene, men det kjentes ikke slik mens det sto på. Da hadde jeg en skyldfølelse som om det var jeg som sviktet, og jeg var usikker i min avgjørelse.

Jon Hellesnes sier at svik er en ugjerning, og dette forklarer han med at det virker oppløsende og undergravende på et samfunn. Men slik jeg tolker forfatteren så sier han videre at svik ikke bare trenger å være negativt ladet, for han stiller leserne et oppfølgende spørsmål

*”kan det då ikkje finnast samfunn som bør oppløysast og som er kvalifisert for undergraving”<sup>107</sup>*

Dette stiller jo mitt valg om å stryke Anna i et nytt lys, for min vurdering ble tatt nettopp for å beskytte et samfunn mot en lite kvalifisert sykepleier, og hvem var det da jeg sviktet, Anna eller samfunnet? Hellesnes's tekst forsterker følelsen av at jeg tok en riktig avgjørelse. Anna hadde trolig en opplevelse av at jeg sviktet, men det gagnet trolig noen andre i positiv retning, og slik oppløste jeg et ”samfunn”, ut i fra normer og regler som naturlig bør følges.

I etterkant så ser jeg at jeg har trengt denne nærheten til opplevelsen gjennom skriveprosessen, men også avstanden, for å kunne se det som jeg mener å se i dag. Jeg har reflektert over mine erfaringer og hva det var som gjorde at jeg ikke klarte å konsentrere meg den dagen på kontoret, og hvorfor jeg følte en uro over den avgjørelsen som ble tatt. Utfordringen lå i det å skape distansen til hendelsen, og her har som sagt tiden vært en hjelper for meg. Men gjennom skrivingen har jeg fått reflektert skriftlig over problemstillinger. Jeg har forsøkt å finne ut hva min erfaring er et eksempel på, og jeg føler at jeg har skapt meg en utvidet praksis kunnskap når det gjelder å møte lignende situasjoner som den med Anna og meg. Jeg sier ikke at jeg har fått et endelig svar, men kanskje en pekepinne og en større trygghet i lignende situasjoner.

Kanskje har den nye praktiske kunnskapen gitt meg en evne til å svare på utfordringen i situasjonen. Jeg kan kanskje forklare det med et eksempel vi fikk i en forelesning av Anders Lindseth

*”jeg vet når jeg skal slå av bryteren, og ikke at jeg må lese i en bok hvordan jeg skal slå av bryteren”<sup>108</sup>*

Slik jeg tolket Anders utsagn, så har jeg nå oppøvd en ny praktisk kunnskap som kan få komme til uttrykk ved en lignende situasjon. Jeg ser i alle fall at jeg vil komme til å gjøre noe annerledes. Jeg ønsker ikke lengre å utveksle informasjon på den måten vi har gjort det. Det gir en potensiell fare for forforståelse som ikke vil gagne studenter. I mitt tilfelle med Anna, så var det hun selv som ga meg informasjonen, men det har fått meg til å tenke over noen av

---

<sup>107</sup> Hellesnes, J.(1978)

<sup>108</sup> Lindseth, A.(2008)

våre arbeidsmetoder. Overgangsvinduet som jeg og kollegaer har brukt er kanskje ikke alltid rett å bruke. Kanskje skal vi tenke over hvordan vi bruker det, og informere studentene om våre samtaler. Eller kan vi bruke andre metoder for overgangsvindu?

Jeg tror jeg hadde *innsikt* i situasjonen og at jeg *så* Anna. Til å begynne med trodde jeg at jeg *ikke* så henne, men jeg har sett at min kunnskap i sykepleiefaget og min erfaring som student og sykepleier har gjort at problematikken ble oppdaget. Det var ikke riktig at hun skulle få godkjent praksis.

Jacob Meløe kaller dette å ha et kyndig blikk og sier

*”Jeg ser det som er å se, når jeg ser virksomheten med de begreper som er innebygget i virksomheten selv ”<sup>109</sup>*

I denne situasjonen så er virksomheten, studenten i praksis, og begrepene er da alt ansvar og oppgaver som ligger på henne. Meløe forklarer dette videre når han sier

*”hvis du for eksempel vil forså den tilværelsen som livet på et gårdbruk gir, skal du ikke i første omgang forsøke å skue dypt i gårdbrukerens eller gårdkonens sjel. Du skal sette det inn i fjøsstell, lære deg å lage mat og føre regnskap, ta landbrukets brevkurs i grønnsaksdyrkning.. det er i slike virksomheter både mannen og konene har det meste av sin sjel. Når du kjenner deres verden, kjenner du deres sjel”<sup>110</sup>*

Jeg hadde kunnskap om hvilke instruksjoner som var gjeldende for en sykepleiestudent, etisk praktisk og teoretisk. Siden dette lå i bunn hos meg selv, kunne den riktige beslutningen tas. Jeg viste at hun hadde gått ut over sitt kompetanseområde når hun ikke handlet i tråd med gjeldende retningslinjer. Det kunne ha satt pasientens liv i fare. Man må derfor kjenne *den andres* verden for å forstå, og i dette tilfellet så kjente jeg til denne verden gjennom erfaringer som student og sykepleier.

Så hvordan kan denne erfaringen sette seg i kroppen som en kunnskap? Det er ikke så mange år siden jeg selv var student og jeg kan enda kjenne på hvordan det var å være i praksis. De to

---

<sup>109</sup> Meløe, J. (1979)

<sup>110</sup> Meløe, J (1979)

første ukene var verst. Jeg brukte mye energi på å finne ut av avdelingens systemer, hvor ting var lagret, hvordan var det lurest å planlegge dagen, samt å finne en egen struktur og system i mitt indre kaos. For det var slik det opplevdes. Da jeg kom hjem etter en arbeidsdag var jeg fysisk og mentalt utslitt. Kanskje mest det siste.

Jeg brukt all min fokus på å henge med og forsøke å gjøre en god jobb, og selv om det var travelt, så var ikke det årsaken til at jeg glemte å spise hele dagen. Hjernen min var fokusert på å være i dette nye og spennende samt å ta til seg ny lærdom. Alt annet ble glemt. Kanskje dette er en av årsakene til at studenter går forbi hendelser uten å se at det kan være viktig, fordi hjernen er så full av inntrykk at det blir vanskelig å sortere og reflektere?

Først etter et år som nyutdannet sykepleier kan jeg huske at jeg orket å begynne å lese bøker igjen. Det var først da jeg ble mottakelig og begynte å reflektere over mine opplevelser og møter med pasienter. Jeg hadde jo gjort det hele tiden, men ikke på samme måte. Nå først begynte jeg å stille spørsmål til det jeg så, hørte og opplevde, og til meg selv. Kan det være fordi jeg hadde fått taket på de begreper og teknikker, som Jacob Meløe skriver, som ble brukt i sykehusavdelingen? At jeg hadde lært meg fagterminologien, og utviklet min praktiske og teoretiske kompetanse på området som gjorde meg tryggere i hverdagen?

Jeg ser nå at innsikten har fått spire fram gjennom mine erfaringer. Sykehusverden var blitt tryggere for jeg hadde gjort meg kjent, og da først opplevde jeg at den virkelige læringen kunne starte. Kanskje det er her jeg som lærer bør sette inn et større støt i møte med studentene. *Kan jeg gi dem en nøkkel til innsikt?*

Nils Magnar Grendstad og Meløe snakker om betingelsene som må være tilstede for at læring kan skje, og jeg ser at disse betingelsene ligger både på meg og omgivelsene. Grendstad har skrevet en spennende bok om læring. Han viser til begrepet *oppdage* på tysk og engelsk, *entdecken* og *discover*, hvor begge betyr å *å ta dekket bort*. Han mener at å oppdage noe er en subjektiv opplevelse og skriver

*”Å oppdage er å legge merke til noe, bli klar over noe, se noe, bli oppmerksom på noe. Å oppdage vil egentlig si å legge merke til noe som har vært der hele tiden. Jeg har bare ikke sett det før”<sup>111</sup>*

---

<sup>111</sup> Grendstad, N. M. (1990)

Så hvis det er en subjektiv opplevelse, så er det bare jeg som kan oppdage det, og det nytter ikke at andre forteller og forklarer det for meg, men jeg må stå i erfaringen selv å la den bli synlig for meg. Da først vil jeg forstå meningen, eller betydningen av det jeg ser. Men jeg kan ikke forstå noe alene, og her kan eksempelvis litteratur eller refleksjon være til god nytte. Å oppdage noe kan gi en forståelse av hva som er ytterpunkter og hva som er midten. Det gir dermed en pekepinne på vår forståelse av en virksomhet. Bildet av *damene* i oppgaven ble dermed en metafor for hvordan masterprosessen har hjulpet meg til en ny forståelse og innsikt. Jeg har fått et nytt ståsted å se i fra.

Grendstad viser til noen bilder med terninger og ber leseren se på disse. Det er i utgangspunktet innlysende hvor mange terninger det er på hvert bilde, men så ber han oss om å se etter noe nytt. Han ber oss om å se etter en gang til, er der flere terninger i bildet? Er der seks, eller syv, eller? Jeg ser etter og ser det han sier, men nå ser jeg enda flere enn de han ender opp med. Jeg tenker kanskje på en annen måte og ser derfor flere terninger i bildet, jeg fikk i alle fall et utvidet perspektiv på bilde av terningene.

Dette illustrerer hvordan vi kan oppdage noe nytt ved å se på samme sak, en gang til, eller sammen. Det gjenspeiler seg ofte i praksis, og kan komme av den enkeltes ulike ståsted og erfaring. Grendstad mener at det må være en del faktorer som ligger til grunn for å kunne være en god oppdager. Han lot flere grupper på tretti pedagoger i hver gruppe si noe om hvilke egenskaper en god oppdager bør ha. Noe av det som kom fram var

*”vitebegjær, nysgjerrighet, søkende, åpenhet, aktivitet, spørrende innstilling, fantasi, utholdenhet, dristig, viljestyrke, oppmerksomhet, refleksjon, tåle motgang, oppfinnsomhet, bevissthet, behov”<sup>112</sup>*

Dette var bare et utdrag av hva gruppene kom fram til. Resultatet gjør at jeg igjen stiller spørsmålet, *kan jeg gi studentene en nøkkel til innsikt?* Undersøkelsen var trolig ikke av en større forskningskarakter, men mer en lett spørreundersøkelse. Den viser likevel noen pedagogers tanker omkring hva som må til for å kunne ta til seg lærdom. Dette stiller både meg selv og studentene i et nytt lys når det gjelder å lære noe nytt. Studentene må ha noen *egenskaper* for at dette skal kunne skje. Jeg alene kan ikke lære fra meg noe, men det er et

---

<sup>112</sup> Grendstad, N.M.( 1990)

samspill som kan inneholde refleksjon og oppfinnsomhet. Her blir min rolle å gå inn i det jeg kan for å se studentenes behov. Jeg må møte dem i det de trenger, eksempelvis styrke deres evner til refleksjon, skape nysgjerrighet i gjennom forelesninger og møter, og være oppmuntrende når de søker svar. Dette blir min rolle som lærer.

Opplevelsene jeg har med meg som nyutdannet sykepleier, og som ny lærer har helt klart gjort noe med meg. Jeg er blitt opptatt av å fortelle nye studenter og ansatte at det kan være helt normalt å kjenne på følelser av utilstrekkelighet og frustrasjon i starten. Det er normalt å ha et slags tunellsyn, og bare se det ene man holder på med, og at etter hvert så blir skylappene man går med rundt øynene borte. Og med det kommer en mulighet til større innsikt. For gjennom å ha snakket med kollegaer har jeg sett at mange har de samme opplevelsene som meg.

Det har resultert i at jeg videreformidler erfaringen til studentene, slik at det blir normalisert og kjent. For det kan skape trygget og kanskje påvirker det vår progresjon i læringsprosesser. Jeg vet at jeg ville ha satt pris på om noen hadde fortalt meg dette da jeg var student, for det er ikke tvil om at kroppen opplever stress i en slik situasjon. Kanskje forventningene til meg selv hadde blitt senket et hakk, og hodet mer klartenkende som ny på en arbeidsplass, men også etter møtet med Anna.

Ved å møte studenter på denne måten, så kan det legges det til rette for et bedre læringsmiljø. Det er en måte å se studenten på, å møte dem i dialog, hjelpe dem ved å gi dem verktøy slik at de selv kan komme til innsikt og forståelse. Men de må igjennom denne prosessen, å gå til ytterpunktene for å finne *sitt* midten, men jeg som lærer kan være med på å lette denne prosessen ved og fasilisere prosesser<sup>113</sup>.

## **Med blanke ark og fargestifter til**

*”Innan du kan gjöra något måste du först vara något.”*<sup>114</sup> Dette var en setning jeg kom over som fikk meg til å tenke på meg selv som ny lærer. Hva var jeg som ny og fersk lærer på Universitetet? Jeg hadde med meg kunnskap om praktisk og teoretisk sykepleie. Jeg hadde også erfaring i veiledning som jeg brukte i møte med studenter og pasienter, så hadde jeg min

---

<sup>113</sup>Fasilisere prosesser

<sup>114</sup> Evjenth, P. (2010)



livserfaring som hadde formet meg til den jeg er. Men hvor forberedt var jeg på de oppgaver som jeg gikk inn i? Jeg gikk på en blemme, men den lærte jeg av, og lærdommen rundt dette tar jeg med meg videre i møte med andre.

Jeg fikk tilgang til andres synspunkter på overgangsvindu gjennom mitt intervju. En av lærerne sa det slik

*”Egentlig så ønsker jeg å starte mine møter med studentene med ganske åpne og blanke ark. Jeg tenker at de skal få en mulighet til å få vise hvem de er. Jeg kunne ha valgt å gå til mine kollegaer, men jeg får tilbakemeldinger når det er litt ekstra. Men på mange måter så synes jeg det er litt greit å gi dem en mulighet til å starte på scratch.”*

Selvfølgelig. Hvorfor tenkte ikke jeg også slik til å begynne med? Hadde jeg da sett det samme som jeg gjør i dag? Innsikten vokser fram ved å diskutere med andre kollegaer rundt etiske problemstillinger, men man må ha med seg noen erfaringer for å kunne være med i diskusjonen. Dette er noe jeg og flere kollegaer har erfaring i på våre fellesmøter som nyansatt. Der blir det snakket med mange fremmedord og om mange forskjellige tema, som for den som er ny, blir som gresk. Man skjønner lite eller ingen ting, og utbytte av de møtene er minimale der og da. Men sakte og sikkert så begynner det å demre, for da har vi fått erfaring, og undersøkt litt underveis, og dermed så er vi på banen og kan delta i diskusjonen. Overgangsvinduet som jeg og kollegaer har brukt er kanskje ikke alltid rett å bruke. Men er det lett å lytte åpent og velvillig til seg selv eller andre, med forutinntattheten som bakteppe? Vi står i et handlingsmønster, og bryter kanskje ikke med det før vi støter på hendelser som den jeg erfarte. Kanskje er det behov for å tenke over hvordan vi bruker vinduet? Kanskje er det jeg som nå står i et overgangsvindu, i en prosess i endring?

Et overgangsvindu kan kanskje defineres som en mellomstasjon mellom noe. I skriveprosessen har jeg sett at jeg er underveis i en endring, forhåpentligvis mot et klokere menneske. I situasjonen med Anna så handlet jeg ut i fra de forutsetninger som jeg hadde der og da, og gjennom skrivingen så har jeg oppdaget at jeg selv står i overgangen på vei mot en tryggere grunn, mot en større kunnskap. For nå har jeg skaffet meg mer erfaring.

Jeg begynte å stille spørsmål til meg selv hvorfor vi trenger overganger. Det ble da klart for meg at det er et vindu inn mot kunnskap og erfaring, og et vindu ut mot det samme. Vinduer

er som regel gjennomsiktede, og hvis man står på utsiden å ser i gjennom ruten på et bord dekket til fire, så vil man oppdage at det mangler en kopp hvis det ellers er dekket til fire med servise, glass og bestikk. Dette kan man ikke vite hvis man ikke har erfaring i å dekke et bord som forklart. Jeg vil da ikke kunne se hva som mangler. Erfaringen med Anna gjorde at jeg kunne se på meg selv, jeg kunne se inn i meg selv og oppdage at jeg manglet erfaring i slike vanskelige beslutningsprosesser, og at det var opphavet til min fortvilelse og tunge dag på jobb slik som beskrevet i mitt innledende essay. Ikke at jeg hadde tatt feil beslutning.

Jeg opplever stundene på praksissalen som utrolig verdifull. Her får studenten mulighet til å vise seg fram på en fin måte. Det legges til rette for dem på alle mulige måter. De får forberedelses tid til å sette seg inn i teoretiske emner og de får mulighet for gruppediskusjoner og praktiske utøvelser. I disse stundene har jeg en unik mulighet for å se den enkelte studenten. Jeg kan se hvem som er usikker, og hva de er usikker på. Jeg ser også hvem som er frempå med teori og praksis. Her er det ikke lett å gjemme seg bort, og de som stiller svakest blir synlige.

Den informasjon som fremkommer her, kan være av betydning for å avgjøre om dette er en person som har evner og muligheter til å bli sykepleier. Det er å følge opp studenten, å være tett på. Jeg mener at alle studenter fortjener det, og har rett til det. Når de takker ja til en studieplass hos oss, så forplikter skolen å følge opp det som ligger i kvalitetsreformen. Det innebærer noen ganger å stoppe de studentene som vi ser ikke egner seg som sykepleiere. Det er en av våre plikter. Vi prøver da gjennom veiledning å gi dem selvinnsikt nok til å se at de må gjøre drastiske endringer eller i ytterste konsekvens å slutte på studiet. Men dette er slik jeg ser det, heldigvis ytterst få, selv om våre studenter forteller at vi slipper alt for mange studenter igjennom på sykepleiestudiet. Kanskje er det sant? Men da er en tettere oppfølging kanskje veien å gå for å hjelpe på problemet.

Jeg sitter i alle fall igjen med at man skal tillate seg selv og andre å være ny. Man skal tillate alle å starte med blanke ark og fargestifter til. Vi må få en sjanse, og det får man ikke mulighet til ved at gammel informasjon springer foran. Det er bedre å legge til rette for trygghet slik at studenten forteller selv hva de eventuelt må jobbe mer med i praktiske studier. Hans Skjervheim sier at det er ikke for sent å begynne på nytt

*”Eg har ureflektert overteke mange meiningar, og er for så vidt eit produkt av min situasjon, eller av miljøene som det gjerne heite. Men eg er ikkje nøydd til å halde fram med berre å vera det. Eg kan om eg vil, stilla dei meiningane eg har overteke, i tvil, undersøka om det finst gode grunnar til å tvila på dei.”<sup>115</sup>*

Dette tenker jeg faller naturlig inn tanken om meg selv som ny lærer. Jeg overtok *systemet* som allerede var i bruk, ureflektert. Eventuelle feil jeg har gjort, kan ikke rettes opp, men jeg kan starte på nytt. Jeg vil også tillate *meg selv* å starte på nytt, med blanke ark og fargestifter til.

---

<sup>115</sup> Skjervheim, H. (2002)

## FRA KAOS, MOT SAMLING, MESTRING OG HELHET

### Min avslutning

*”Den hermeneutiske regel er at man skal forså helheten ut fra delen og delen ut fra helheten”<sup>116</sup>*

Dette sier Gadamer er å være i en sirkelbevegelse, og det er slik jeg har følt hele prosessen med å skrive masteroppgaven. Å gå i fra tvil til tro, fra frustrasjon til glede, plukke alt i biter for så å sette det sammen igjen, til å forstå min erfaring.

Det har vært en utrolig interessant reise å være i skriveprosessen. Det å søke i bøker, søke i seg selv, vrenge innsiden ut, og utsiden inn for å finne *mat*, føde for sjelen, føde for tanken og kreativiteten, har vært min måte å skrive masteren. Plutselig dukker det opp en tanke når man ser på film, leser en bok, ser på bilder eller lytter til lyder i naturen. Det handler om å være lydhør for alle sanseinntrykk som kommer til meg som en utfordring.

Det å være deltidsstudent, være heltidsansatt, mamma og kone har gitt meg noen utfordringer i å finne kontinuitet, å få være i tanken over tid til skriving. Jeg erfarte at når jeg først fikk satt av tid til skriveprosessen, så løsnet det og det skapte mange nye tanker. Det ble som en god energikilde for prosessen.

Fra kaos mot samling, mestring og helhet er navnet på en pensumbok i sykepleie. Slik er det jeg i perioder har følt det, men jeg har gjennom mine medstudenter og kollegaer forstått at det er slik det er en periode i skrivingen.

Jeg håper at mitt dypdykk i egen erfaring, litteratur og samtaler har gitt meg ny kunnskap og innsikt slik at jeg kan møte studentene bedre, og at det vil kunne skape muligheter for vekst og trivsel for den enkelte student med de rammevilkår<sup>117</sup> som vårt fakultet er tildelt.

Min erfaring har blitt brukt som forskningsmateriale for å komme nærmere en forståelse av egne og andres handlinger. Masteroppgaven har så langt hjulpet meg å finne flere ytterpunkter for å komme nærmere midten av en forståelse, midten av en kunnskap som kan få meg til å

---

<sup>116</sup> Gadamer, H.G. (2003)

<sup>117</sup> Rammevilkår

handle klokere i fremtiden. Jeg har kanskje funnet et *midten* som jeg kan leve med og som er forenelig med de krav jeg er pålagt.

Små og store kull fikk ikke den oppmerksomheten i teksten som jeg hadde trodd på forhånd. Slik jeg tolket informasjonen, mente informantene at det trolig var letter å se den enkelte student ved små kull. Men samtidig så sa alle informanter noe om at det var tilnærmede muligheter ved store kull hvis det ble lagt til rette med mer arbeidsgrupper og kontinuitet i oppfølgingen. Det var faktisk store likheter i mulighetene ved de undervisningssteder jeg oppsøkte. Og det var overraskende. De kjørte mye gruppeundervisning til tross for mange studenter på det ene studiestedet.

I etterkant så ser jeg at jeg burde ha avgrenset oppgaven til enten praksis eller teoriundervisning når det gjelder å se studentene. Det skapte for stor spillflate og for mye å forholde meg til når det gjelder eksempler. Jeg kunne dykket dypere i noen av temaene hvis jeg hadde forholdt meg til for eksempel erfaringer fra praksis. Likeså så vil jeg påpeke at synet på læring er et synspunkt fra læreres ståsted. Det er sannsynlig at resultatet ville blitt annerledes hvis jeg hadde spurt studentene om deres erfaring.

Det jeg har kommet fram til og eventuelle påstander, er ikke absolutte sannheter, og må derfor leses med kritiske øyne. Men for meg har forskningen vært en prosess som trolig har utviklet min praktiske kunnskap. Dette kjennes på kroppen i form av fysisk og mental forandring. Jeg har stilt meg selv til disposisjon for granskning, og må tåle å stå i dette lyset. Det koster å investere tid og energi, men jeg tror at jeg har fått mye ut av å være i denne sirkelbevegelsen.

Analysen min har pågått underveis og i mellom intervjuene. Jeg så at måten jeg stilte spørsmål på og innholdet i spørsmålene, godt kunne vært endret noe underveis. Jeg måtte forklare enkelte av spørsmålene nærmere, og dermed skjønnte jeg at de trolig ikke var formulert godt nok. Dette kan ha endret fokuset noe. Jeg så det spesielt etter det tredje intervjuet. Det kan selvfølgelig være flere aspekter i dette, som for eksempel måten jeg uttrykker meg på verbalt, eller hvordan dette blir mottatt. Informantene forstår også ut i fra sitt perspektiv, og jeg er og klar over at hvis jeg hadde gått til andre informanter, ville jeg kanskje fått et andre svar.

Jeg har fått frisket opp at det er i motbakker man blir sterkere, for opplevelsen med Anna var tøff å stå i, men den har også resultert i en dannelsesprosess for meg som lærer og som privat person. Kanskje er jeg blitt litt klokere, og kan bruke kunnskapen i møte med andre. Det er nettopp gjennom erfaring at man ser noe nytt og det er kanskje det jeg har fått fordype meg i gjennom skrivingen, samt refleksjon.

## **Videre forskning**

Kvalitetsreformen fikk mindre plass i oppgaven enn det jeg hadde sett for meg da jeg gikk til intervju. Ingen av de tre informantene hadde noen særlig formening om dette temaet. De kunne ikke svare sikkert på om innføringen hadde hatt noen særlig betydning for deres mulighet til å se studentene. Det som derimot ble fremtredende i forhold til kvalitet var at alle svarte *oppgitt* på hvordan de kunne kvalitetssikre evalueringen av studentene i praksis. Der var de ening om at det var vanskelig eller at de hadde liten mulighet til å kvalitetssikre denne delen av studie. Det kunne vært spennende å forske mer på temaet, og en mulig problemstilling kunne være *Hvordan kvalitetssikrer vi evalueringer i praksis?*

Jeg håper at jeg har løftet fram noen erfaringer som gjør at andre kan se noe nytt gjennom min forskning, gjennom spørsmål eller et kritisk blikk på min forskning.

Men for å svare på mitt spørsmål, ser vi studentene våre, så har jeg kanskje kommet noe nærmere et svar, om man kan kalle det for det. Jeg har fått innsyn i forskjellige metoder som kollegaer bruker for å kunne gi den enkelte student en best mulig kvalitet i utdanningen. Jeg opplever at informantene var opptatt av å vektlegge kvalitet, uten at de hadde vektlagt kvalitetsreformen i særlig stor grad. Det som kom fram var at det var faglige diskusjoner og dårlig økonomiske tider som hadde fremmet nye måter å følge opp studenter på, nettopp for å sikre kvaliteten. De metoder som ble fremtredene gjennom intervjuene er kunnskap jeg tenker å ta med meg videre i mitt virke som lærer. Kanskje kan vi bruke noe av denne kunnskapen til videre utvikling av noe ved vårt fakultet?

Mine tanker har blitt gransket i et samspill med refleksjon, litteratur og funn. Litteraturen har hatt påvirkning av vinklingen i oppgaven, men det har også funn fra intervjuene. Min for forståelse har påvirket oppgaven fra tiden før oppstart, og til sammen så har dette utgjort mitt resultat. Oppgaven kunne fått en annen vinkling om jeg hadde tatt noen andre valg.

Jeg har gjennom oppgaven gått fra å diskutere til å få en innsikt, en forståelse av hvordan jeg handlet i møte med Anna. Jeg vet nå at jeg manglet erfaringskunnskap. Jeg har således oppøvd en større erfaringsbasert dugelighet.

## Litteraturliste

- Alsvåg, H. (1993). Hvor beveger sykepleien seg – mot viten eller klokskap? I: (red) M. Kirkevold, F. Nortvedt & H. Alsvåg. *Klokskap og Kyndighet*. Ad Notam Gyldendal As.
- Alsvåg, H & Førland, O.(2007). Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. I: (red) H. Alsvåg og O. Førland. *Engasjement og læring*. Oslo: Akribe AS
- Aristoteles. ( 1999). *Aristoteles etikk*. Trondheim: Gyldendal Norske Forlag
- Aristoteles. (1999). *Den Nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker
- Aristoteles. (1999) *Etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA
- Beck-Karlsen, J.(2003). *Gode fagtekster*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bie, K. (2007). *Refleksjonshåndboken*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O.(2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dewey. J.(1974). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers'forlag
- Eide, H. & Eide, T. (1999). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Egidius, H.(1991) *Problembaserad inlæring*. Sverige: Studentlitteratur
- Fagerland, T. (2005). Å tenke skriftlig over fortellinger fra praksis. *Nordisk tidsskrift for Helseforskning* – Vol 1, nr.(1) – 2005
- Finstad, H. H. (2009) *Den refleksive og kloke praktikerens*. Høgskolen i Bodø: Forelesnings notater.
- Fog. J.(1992). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. I:*Nordisk psykologi* 44 (3)
- Fog. J.(1994). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademiske forlag A/S
- Gadamer, H.G.(2003). *Forforståelsens filosofi*. Oslo: Cappelens forlag a.s.
- Gjerberg, E. og Amble, N.( 2011).Train the trainer, refleksjonsgrupper i pleie og omsorgssektoren. *Sykepleie forskning*, 2/11
- Grendstad, N.M.(1990). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk forlag AS
- Grue, J. (2010). *Vinduet*. Om å åpne seg mot verden. /64.(4)
- Hammarlund-Udenaes, M. og Koch, M. (1993). *Bedreviterens død*. *Dyade* (1)



- Havn, V. & Vedi, C.(1997). På dypt vann: *SINTEF forskningsrapport*.(STF38 A97516) Trondheim.
- Heggen, K. & Fjell, T.I. (1998) Etnografi. I: M. Lorentsen (red) *Spørsmålet bestemmer metoden*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Hellesnes, J. (1968). Ein utdana mann og eit dana menneske. I: *Pedagogikk og samfunn* Oslo: Gyldendal
- Hellesnes, J.(1978). *Jakta etter svikaren*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Henriksen, J.O. & Vetlesen, A.J. (2000). *Nærhet og distanse*. Gjøvik: Gyldendal akademiske
- Hovland, O. J. & Andresen, G. S.(2007) Integrering i praksisfellesskapet med refleksjon som verktøy. I: (red) H. Alsvåg & O. Førland. *Engasjement og læring*. Oslo: Akribe AS
- Høium, K. (2009). Læring i praksis. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*. Nr (2), 2009. 5. årgang
- Knizek, B.L.(1998). Interview – design og perspektiv. I: (red) M. Lorentsen. *Spørsmålet bestemmer metoden*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kong Harald (2011). Tv2 intervju
- Lindseth, A. (2008). Forelesningsnotater. Bodø: 22.09.08
- Lindseth, A.(2001). *Løgstrups etikk i et omsorgsperspektiv*: april, Foredrag ved Teologiske fakultet, Københavns Universitet
- Lorensen, M.(1998). *Spørsmålet bestemmer metoden*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lycke, H.K. (1997). Problembasert læring – en utfordring til læreren. Tromsø: *Uniped*. Nr 3/ 96 – 1 / 97
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Gjøvik: J.W. Cappelens forlag, s 1- tom 44 175 – 185
- Malterud, k.(2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Martinsen, K.(1993). Fra Marx til Løgstrup. Otta: Tano A.S
- Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009) Å se og å innse. Oslo: Akribe AS
- Meløe, J. (1979). *Notater i vitenskapsteori*. HIBO. Kompendium
- Molander, B. (1998). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos AB
- Mæhre, K.S. & Storli, S.L. (2011). Refleksjonsgrupper for sykepleiestudenter i klinisk praksis. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*. Nr (1) – 2011, 7. årgang

- Nordenstam, T.(2005). *Eksempels makt*. Estland: Tallinn book printers
- Nortvedt, P. & Grimen, H.(2004) *Sensibilitet og refleksjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Olsen, R.H. & Finstad, H. H.( 2003) *Snakk om erfaring*. Høgskolen i Bodø: HBO rapport 4/2003
- Pedersen, K.L.(2007). *Vurderinger av sykepleiestudenter i kliniske studier – et usikkert prosjekt?* I:O. Førland (red) *Engasjement og læring*. Akribe a.s
- Raaheim, A.(2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rossvær, V. (1998). *Ruinlandskap og modernitet*. Oslo: Spartacus forlag A/S
- Skjervheim, H.(2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S

## Internettkilder:

- Burrows, D.E. (1997). *Journal of Advanced Nursing* 25, 396–404  
*Facilitation: a concept analysis*, Hentet fra:  
[http://www.cals.ncsu.edu/agexed/aee523/burrows\\_facilitation\\_concept.pdf](http://www.cals.ncsu.edu/agexed/aee523/burrows_facilitation_concept.pdf)  
(20.07.11)
- Dewey, J. Hentet fra: [Betanien Diakonale Høgskole - Sykepleie - Retningslinjer for studiekrav - Refleksjonsnotat](#) ( 11.07.11)
- Holm, H.(2009). *Forskerens forberedthet/kontrollbehov. Egne erfaringer*. Universitetet i Nordland. Essay om feltarbeid. Hentet fra:  
[Ask - Dokument](#) (11.11.11)
- Kunnskapsdepartementet (2002). *Kvalitetsreformen* (brosjyre) 14.08.2002,Oslo: hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2002/kvalitetsreform-en-agust-2002.html?id=87898](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2002/kvalitetsreform-en-agust-2002.html?id=87898) ( 18.10.11)
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Hentet fra:  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan\\_2011/KD\\_bo\\_kmal\\_Rammeplan\\_2011\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bo_kmal_Rammeplan_2011_web.pdf)
- Lindseth, A. (2009). *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger*. Dannelsesutvalget for høyere utdanning: Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (juni, 2009) Hentet fra:  
<http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf> (19.10.11)
- Nrk, nyheter, kultur (2005). *Reformen fremmer ikke kvalitet*. Publisert 14.12.2005. Hentet fra:  
[Reform fremmer ikke kvalitet - Kultur - NRK Nyheter](#) ( 14.11.11)
- Studie/ fagplan, UIN. Hentet fra:  
<http://uin.no/index.php?ID=9508&lang=nor&displayitem=2339&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1> (12.08.11)
- St. meld. Nr 27 (2000 – 2001). *Gjør din plikt – krev din rett*. Kvalitetsreformen av høyere utdanning. Hentet fra:  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000D/DDPDFA.pdf> (12.03.11)
- Tvedten, N.(2011). *Fysioterapeuters kunnskapsutvikling i egen bevegelsespraksis*. (masteroppgave, UIN.)  
Hentet fra:[http://brage.bibsys.no/hibo/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_17767/1/Tvedten\\_Nina.pdf](http://brage.bibsys.no/hibo/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_17767/1/Tvedten_Nina.pdf) (11.11.11)
- Wesch, M. (2007). *A visjon of students today*. Hentet fra:  
[Digital Ethnography » Blog Archive » A Vision of Students Today](#): (18.07.11)
- Wikipedia. Hentet fra: <http://no.wikipedia.org/wiki/Etikk>: (12.10.11)
- Wikipedia. Hentet fra: [John Dewey - Wikipedia](#) Om pragmatismen. ( 26.08.11)

## Referanseliste etter fotnoter

- 1 Rammeplan av 25.01.08 for Bachelor i Sykepleie
- 2 UIN, 2011, Studeie/fagplan
- 3 St. meld. Nr.27 (2000 – 2001)
- 4 St. meld. Nr 27 (2000 – 2001), avsnitt 5.3.4
- 5 Martinsen, K. & Eriksson, K.(2009) Å se og å innse. S18 - 22
- 6 Kong Harald. (2011) Sitat fra tv2
- 7 Meløe, J. (1979) Notater i vitenskapsteori, s.21
- 8 Molander, B. (1998) Kunnskap i handling, s.9 – 56
- 9 Molander, B. (1998) Kunnskap i handling, s. 60
- 10 Grue, J. (2010) Om å åpne seg for verden. Vinduet, 64/(4). S 58 - 62
- 11 Aristoteles. (1999) Etikk. 6. Bok. S. 58 - 71
- 12 Meløe, J. (1979) Notater i vitenskapsteori. S 21
- 13 Gadamer, H. (2003) Forforståelsens filosofi, s. 18
- 14 Pedersen, K. (2007) Vurderinger av sykepleiestudenter i kliniske studier.. s. 143
- 15 Rammeplan (2008) Sykepleieutdanning. Av 25.01.08. Bachelor i sykepleie
- 16 Wadel, C. (1991) Feltarbeid i egen kultur. S 16
- 17 Martinsen, K. & Eriksson, K.(2009) S. 121
- 18 Alsvåg, H. (1993) Hvor beveger sykepleien seg. S24
- 19 Løgstrup, K. E.(1999) Den etiske fordring. S. 39
- 20 Løgstrup, K. E.(1999) Den etiske fordring. S 38 - 40
- 21 Gadamer, H.G. (2003) Forforståelsens filosofi. S. 43
- 22 Løgstrup, K. E. (1999) Den etiske fordring. S. 30 - 50
- 23 Meløe, J.(1979) Om å se, Notater i Vitenskapsteori. S 20 - 23
- 24 Rossvær, V. (1998) Ruinlandskap og modernitet. S. 9 – 23
- 25 Beck-Karlsen, J. (2003) Jeg skriver, altså er jeg. S 55 – 62
- 26 Beck-Karlsen, J. (2003) Jeg skriver, altså er jeg. S 11
- 27 Gadamer, H. G. (2003) Forforståelsens filosofi. S.41
- 28 Holm, H.( 2009) Forskerens forberedthet/kontrollbehov. Egne erfaringer. S. 19
- 29 Dalland, O.(2007) Metode og oppgaveskriving for studenter. S. 80 - 91
- 30 Dalland, O.(2007) Metode og oppgaveskriving for studenter. S 162 – 170
- 31 Fog, J.(1994) Med samtalen som utgangspunkt. S 35
- 32 Brosjyre fra kunnskapsdepartementet
- 33 Rossvær, W. (1998) Ruinlandskap og modernitet. S. 21

- 34 Heggen, K. & Fjell, T. I (1998) Etnografi. S 80 – 81
- 35 Wadel, C. (1991) Feltarbeid i egen kultur. S. 18 - 24
- 36 Knizek, B.L. (1998) Interview – design og perspektiv. S. 47
- 37 Knizek, B.L. (1998) Interview – design og perspektiv. S 61 - 62
- 38 Wadel. C. (1991) Feltarbeid i egen kultur. S. 23 – 25, og 129 - 137
- 39 Dalland, O. (2007) Metode og oppgaveskriving for studenter. S.92 – 97 og 48 - 49
- 40 Wikipedia. Etikk.
- 41 Lindseth, A. (2001) Løgstrups etikk i et omsorgsperspektiv. Foredragsnotat.
- 42 Fog, J. (1992) Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. S 218
- 43 Malterud, K. (2003) Kvalitative metoder i medisinsk forskning. S.83 - 113
- 44 Malterud, K. (2003) Kvalitative metoder i medisinsk forskning s. 34
- 45 Gadamer, H. G. (2003) Forståelsens filosofi. S. 38
- 46 Wadel. C. (1991) Feltarbeid i egen kultur. S. 18 - 20
- 47 Holm, H.( 2009) Forskerens forberedthet/kontrollbehov. Egne erfaringer. S 14 - 16
- 48 Gadamer, H. G. (2003) Forståelsens filosofi. S. 42 - 43
- 49 Gadamer, H. G. (2003) Forståelsens filosofi. S. 36 - 37
- 50 Tvedten, N.(2011) Fysioterapeuters kunnskapsutvikling. S 13
- 51 Gadamer, H.G. (2003) Forståelsens filosofi. S. 37
- 52 Wadel. C. (1991) Feltarbeid i egen kultur. S. 10
- 53 Fog, J. (1994) Med samtalen som utgangspunkt. S. 78 – 95
- 54 Fog, J. (1994) Med samtalen som utgangspunkt. S. 78 – 95
- 55 Rossvær, V. (1998) Ruinlandskap og modernitet. S.70
- 56 Alsvåg, H. (1993) Hvor beveger sykepleien seg.. s 21 – 23
- 57 Aristoteles. (1999) Etikk. S. 61 – 62
- 58 Alsvåg, H. (1993) Hvor beveger sykepleien seg.. s 20
- 59 Lycke, H. K.(1997) Problembasert læring – en utfordring til læreren. S. 24
- 60 Gjerberg, E. & Amble, N.( 2011) Train the trainer. S 134 - 141
- 61 Lycke, H. K. (1997) Problembasert læring – en utfordring til læreren. S. 26 - 37
- 62 Egidius, H.(1991) Problembaserad inlærning. S 28
- 63 Hammarlund – Udenaes, M. & Koch, M. (1993) Bedreviterens død. S. 14 – 17
- 64 Hammarlund – Udenaes, M. & Koch, M. (1993) Bedreviterens død. S. 24
- 65 Kurskode. Eks. SY 183 H som er en kode for sykdomslære på UIN.
- 66 Molander, B. (1998) kunnskap i handling. Kap. 4
- 67 Molander, B. (1998) Kunnskap i handling. Kap. 4
- 68 Høium, K. (2009) Læring i praksis. S. 92 – 93

- 69 Høium, K. (2009) Læring i praksis. S. 93
- 70 Mæhre, K.S. & Storli, S.L. (2011) Refleksjonsgrupper for sykepleiestudenter. S. 96 og 100
- 71 Aristoteles. (1999) Etikk. S 61
- 72 Alsvåg, H. & Førland, O.(2007) Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. S 11 - 72
- 73 Rammeplan for barnehager. Om dannelse. S. 15
- 74 Lindseth, A. (2009) Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. S 23
- 75 Hellesnes, J. (1968) Ein utdana mann og eit utdanna menneske. S. 27
- 76 Hellesnes, J. (1968) Ein utdana mann og eit utdanna menneske s.43
- 77 Olsen, R.H. & Finstad, H.H.( 2003) Snakk om erfaring. S. 1 - 11
- 78 Aristoteles (1999) Den Nikomakiske etikk, bok VI
- 79 Nordenstam, T. (2005) Eksemplets makt. S. 89
- 80 Nordenstam, T. (2005) Eksemplets makt. S. 85 - 90
- 81 Martinsen, K. (1993) Fra Marx til Løgstrup. S. 108
- 82 Finstad, H. H. Den refleksive og kloke praktikerer. S. 9
- 83 Olsen, R. H. & Finstad, H.H. (2003) Snakk om erfaring. S 40 – 41
- 84 Martinsen, K. (1993) Fra Marx til Løgstrup. S 103 – 107
- 85 Eide, H. & Eide, T. (1999) Kommunikasjon I relasjoner. S 73 - 102
- 86 Wesch, M. (2007) A visjon of students today. Video.
- 87 Bie, K. Refleksjonshåndboken. (2007) S.16-19
- 88 Nortvedt, P. & Grimen, H.(2004) Sensibilitet og refleksjon. S. 14
- 89 Studieplan: Plan for studie til våre studenter.
- 90 Martinsen, K.(1993) Fra Marx til Løgstrup. S. 116
- 91 Fagerland, T. (2005) Å tenke skriftlig over fortellinger fra praksis. S. 4
- 92 Henriksen, J.O. & Vetlesen, A.J. (2000) Nærhet og distanse. S 200 - 213
- 93 Havn, V. & Vedi, C. (1997) På dypt vann. S. 19
- 94 Olsen, R. H. & Finstad, H.H.( 2003) Snakk om erfaring. S. 4
- 95 Dewey, J. Betanien sykepleieskole.
- 96 Wikipedia. Pragmatisme
- 97 Olsen, R. (2009) Forelesningsnotater
- 98 Dewey, J. (1974) Erfaring og oppdragelse. S. 13 – 17
- 99 Bie, K.(2007) Refleksjonshåndboken. S 30 - 55
- 100 Hovland, O. J. & Andresen, G. S.(2007) Integrasjon i praksisfellesskapet..S.191
- 101 Meløe, J. (1979) Sted å se fra. S. 31
- 102 Martinsen, K. & Eriksson, K. (2009) Å se og å innse. S 19
- 103 Kurskode: Beskrivelse av forskjellige emner og dertil forskjellige pensum og tema i utdanningen

- 104 Nrk. Nyheter om kvalitetsreformen
- 105 Raaheim, A. Læring og undervisning. S 142
- 106 Aristoteles (1999) Aristoteles etikk. S. 19 – 31
- 107 Hellesnes, J.(1978) Jakta etter svikaren. S 53
- 108 Lindseth, A. (2008) Forelesningsnotater fra 22.09.08
- 109 Meløe, J. (1979) Om å forstå det andre gjør. S. 23
- 110 Meløe, J. (1979) Notater i vitenskapsteori. S. 341
- 111 Grendestad, N. M. (1990) Å lære er å oppdage. S. 17 – 18
- 112 Grendestad, N. M. (1990) Å lære er å oppdage. S 27 – 28
- 113 Fasilisere: Kreativ problemløsning som ser på problemet, mulige løsninger
- 114 Evjenth, P. (2010) Foredrag i Bodø om kvinner i sentrum, 30.04.10
- 115 Skjervheim, H. (2002) Mennesket. S. 84
- 116 Gadamer, H. G. (2003) Forforståelsens filosofi. S 33
- 117 Rammvilkår: Her menes tid, rom, sted økonomi

## Forespørsel om deltakelse i mastergradprosjekt med tittelen:

### Hvordan har kvalitetsreformen i høyere utdanning påvirket store og små utdanningssteders muligheter for å gi faglig og kvalitativt god undervisning?

Mitt navn er Hilde Solvoll. Jeg er mastergrad student ved Profesjonshøgskolen, Senter for praktisk kunnskap i Bodø. Jeg arbeider til daglig som høgskolelærer i Bodø ved grunnutdanning i sykepleie, med somatikk som arbeidsfelt.

I forbindelse med mitt prosjekt, ønsker jeg å gjennomføre intervju, hvor resultatet vil bli brukt i min masteroppgave. I den forbindelse trenger jeg deg som ønsker å bidra med din kunnskap og erfaring. Jeg ønsker å intervju to Høgskolelærere/lektorer ved avdeling for sykepleie, på xxxxxxxx. Du må ha erfaring både fra praksis og teoriemner. Det er ønskelig at du har mer enn 7 års erfaring innenfor mitt arbeidsområde. Jeg ønsker å få ta del i dine erfaringer med å være lærer etter innføringen av kvalitetsreformen. Under intervjuet vil fokuset være å høre deg

#### fortelle om dine erfaringer med å være lærer for store studentkull etter innføring av kvalitetsreformen

Hovedfokus i oppgaven min er å se nærmere på konsekvenser etter innføring av kvalitetsreformen i høyere utdanning. Jeg ønsker å se på hvilke utfordringer du mener innføringen av reformen har gitt deg som lærer, og om dette påvirker muligheten til å ha studenten i fokus. Tid og sted bestemmes når du tar kontakt med meg, men jeg håper vi kan finne et lokale ved xxxxxxxx, eller at du kan møte meg et annet egnet sted i sentrum. Jeg ber også om tillatelse til å gjennomføre intervjuet som vil ta ca 1 – ½ time, i arbeidstiden. Jeg vil herved opplyse om at jeg har taushetsplikt, og opplysninger som fremkommer vil bli anonymisert i publikasjoner, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, som oppbevares konfidensielt og slettes etter transkribering. Personopplysninger oppbevares etter gjeldende regler, og vil bli destruert ved prosjektets avslutning i desember 2011. Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan også når som helst trekke deg som informant, uten å begrunne dette nærmere. Det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt forhold til Høgskolen dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du har mulighet til å stille til intervju, eller ved eventuelle spørsmål, kan jeg nås på oppgitt telefon, eller mail. Ser fram til å få ta del i dine erfaringer.

Med vennlig hilsen

Hilde Holm Solvoll

**Prosjektleder:** Student Hilde Holm Solvoll

**Studie:** Master i praktisk kunnskap

Mobil: xxxxxx

Mail: [hilde.holm.solvoll@hibo.no](mailto:hilde.holm.solvoll@hibo.no)

**Ansvarlig veileder v/Høgskolen i Bodø:** Dosent Helga Finstad

Tlf: xxxxx

Mail: [helga.helland.finstad@hibo.no](mailto:helga.helland.finstad@hibo.no)

**Vedlegg 1**



## Forespørsel om deltakelse i mastergradprosjekt med tittelen:

### Hvordan har kvalitetsreformen i høyere utdanning påvirket store og små utdanningssteders muligheter for å gi faglig og kvalitativt god undervisning?

Mitt navn er Hilde Solvoll. Jeg er mastergrad student ved Profesjonshøgskolen, Senter for praktisk kunnskap i Bodø. Jeg arbeider til daglig som høgskolelærer i Bodø ved grunnutdanning i sykepleie, med somatikk som arbeidsfelt.

I forbindelse med mitt prosjekt, ønsker jeg å gjennomføre intervju, hvor resultatet vil bli brukt i min masteroppgave. I den forbindelse trenger jeg deg som ønsker å bidra med din kunnskap og erfaring. Jeg ønsker å intervju to Høgskolelærere/lektorer ved avdeling for sykepleie, på xxxxxxxx. Du må ha erfaring både fra praksis og teoriemner. Det er ønskelig at du har mer enn 7 års erfaring innenfor mitt arbeidsområde. Jeg ønsker å få ta del i dine erfaringer med å være lærer etter innføringen av kvalitetsreformen. Under intervjuet vil fokuset være å høre deg

<b>fortelle om dine erfaringer med å være lærer for små studentkull etter innføring av kvalitetsreformen.</b>
---

Hovedfokus i oppgaven min er å se nærmere på konsekvenser etter innføring av kvalitetsreformen i høyere utdanning. Jeg ønsker å se på hvilke utfordringer du mener innføringen av reformen har gitt deg som lærer, og om dette eventuelt påvirker muligheten til å ha studenten i fokus. Tid og sted bestemmes når du tar kontakt med meg, men jeg håper vi kan finne et lokale på din arbeidsplass i xxxxxxxx.

Jeg ber også om tillatelse til å gjennomføre intervjuet som vil ta ca 1 – ½ time, i arbeidstiden. Jeg vil herved opplyse om at jeg har taushetsplikt, og opplysninger som fremkommer vil bli anonymisert i publikasjoner, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, som oppbevares konfidensielt og slettes etter transkribering. Personopplysninger oppbevares etter gjeldende regler, og vil bli destruert ved prosjektets avslutning i desember 2011. Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan også når som helst trekke deg som informant, uten å begrunne dette nærmere. Det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt forhold til Høgskolen dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis du har mulighet til å stille til intervju, eller ved eventuelle spørsmål, kan jeg nås på oppgitt telefon, eller mail. Ser fram til å få ta del i dine erfaringer.

Med vennlig hilsen  
Hilde Holm Solvoll

**Prosjektleder:** Student Hilde Holm Solvoll

**Studie:** Master i praktisk kunnskap

Mobil: xxxxx

Mail: [hilde.holm.solvoll@hibo.no](mailto:hilde.holm.solvoll@hibo.no)

**Ansvarlig veileder v/Høgskolen i Bodø:** Dosent Helga Finstad

Tlf: xxxxx

Mail: [helga.helland.finstad@hibo.no](mailto:helga.helland.finstad@hibo.no)

**Vedlegg 2**

# Samtykkeerklæring

---

Deltakelse i et kvalitativt intervju i forbindelse med Masteroppgave

På bakgrunn av den muntlige og skriftlige informasjonen som jeg har fått, gir jeg herved mitt samtykke til å delta i denne undersøkelsen.

Jeg er kjent med at intervjuet av meg er et ledd i et Mastergradsarbeid i regi av seksjon for Praktisk Kunnskap ved Høgskolen i Bodø. Jeg er forespurt om dette fordi jeg innehar kunnskap, erfaring og synspunkter som vil ha betydning for studiet.

Jeg er informert om at jeg til enhver tid har rett til å trekke meg hvis jeg ønsker det.

Intervjuet vil finne sted i min arbeidstid, men jeg vil ikke få noen økonomisk kompensasjon for tapt arbeidstid. Jeg vet også at all informasjon vil komme til å bli anonymisert både i forhold til oppbevaring og fremstilling i oppgaven.

Dato:

Signatur

**Vedlegg 3**



Helga Helland Finstad  
Senter for praktisk kunnskap  
Profesjonshøgskolen  
Høgskolen i Bodø  
8049 BODØ

Vår dato: 15.11.2010

Vår ref: 25337 / 3 / 18

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 15.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25337	<i>Hvordan påvirker kvalitetsreformen høyere utdanning?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bodø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Helga Helland Finstad</i>
Student	<i>Hilde Solvoll</i>

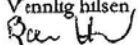
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, 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](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, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Hilde Solvoll, Svarthammarveien 23, 8015 BODØ

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 25337

Utvalget består av 4 høskolelærere fra sykepleieutdanningene med mer enn 7 års undervisningserfaring, som arbeider ved to studiesteder med hhv store og små studentkull.

Det innhentes skriftlig samtykke på grunnlag av skriftlig informasjon. Informasjonsskrivene som forelå 15.11.2010 finnes tilfredsstillende utformet iht kravene i personopplysningsloven.

Data innhentes ved personlig intervju som registreres i form av lydopptak som ikke behandles på pc. Lydopptak slettes når transkribering er gjennomført.

Det registreres opplysninger om navn, yrkestittel, ansiennitet, antall studenter ved kullene på fakultet, samt informantens erfaringer og fortelling omkring innføring av kvalitetsreformen.

I transkripsjonene erstattes navn med en kode som viser til en adskilt navneliste/koblingsnøkkel. Navnelisten og intervjumateriale oppbevares konfidensielt.

Prosjektslutt er angitt til 31.12.2011. Datamaterialet skal da anonymiseres. For at datamaterialet skal være anonymt, må navneliste slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes/grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.