

**Læring gjennom skriving!**

**En kvalitativ undersøkelse hvordan sykepleierstudentene opplever/erfarer  
det å skrive en situasjonsrapport**

**Eva Tharaldsteen**

**Master i voksenpedagogikk  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2008**

**Forut for en erfaring går opplevelsen.**

**Mens vi forteller om opplevelsen, blir vi klar over hva vi har vært i.**

**Å fortelle er å bli oppmerksom på betydningen av det vi forteller - at opplevelsen blir**

**forvandlet til erfaring, noe jeg vil ha med meg og som jeg kan lære av.**

**Sven Bjerg (1997)**

## Forord

” Skrive for å lære” sier Dysthe et.al. Ja, denne skriveprosessen har gitt voksenpedagogen i meg mange tankevekkere, både faglig og på meg selv som skriver. Det vil vel være feil av meg og ikke innrømme at prosessen til tider har vært slitsom. Men helhetsinntrykket jeg sitter igjen med er at oppgaven har gitt meg mye ny lærdom og erfaring rundt det å reflektere skriftlig og muntlig, noe som jeg vil dra med meg videre i mitt yrkesaktive liv.

Men som Askeladden i eventyret hadde heller ikke jeg nådd frem til målet uten mange gode hjelpere.

Denne masteroppgaven er et resultat av flere personers velvilje og støtte, så først vil jeg takke mine informanter (studenter) som stilte villig opp til mitt intervju. Takk for deres imøtekommenhet!

Så vil jeg rette en stor takk til min veileder Sigvart Tøsse som med sin faglige kunnskap på området har vært til god hjelp. Og med sin sindige ro, har greid og stresset meg ned i mine mest frustrerte perioder med sine tilbakemeldinger på mail og samtalene vi har hatt i Trondheim. Tusen hjertelig takk!

Samtidig vil jeg også rette en kjempestor takk til min mann og mine to barn, Jørgen og Frida, for at dere har holdt ut og gjort det mulig for meg å kunne være student. Alfa, familiens hund, har også vært en flott kompis og tatt meg med til fjells når frustrasjonene har toppet seg! Ellers vil jeg takke min lillesøster og mine arbeidskollegaer for mange fine diskusjoner, innspill og positiv oppmuntring. Takker også min arbeidsgiver for den økonomiske støtten jeg har fått.

Tilslutt, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til noen av mine studievenner, May Britt, May Gøril, Elin og Liv som har gjort studietiden til en minnerik tid, hvor dere har bidratt med inspirerende faglige diskusjoner både på samlingene i Tromsø, mail og over telefonen.

## **Innholdsfortegnelse:**

1.0 Innledning .....	5
1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling.....	7
1.3 Begrepsavklaringer .....	9
1.4 Disponering av oppgaven .....	10
2.0 Teoretiske forankringer .....	11
2.1 Læring.....	11
2.2 Refleksjon.....	13
2.3 Handling, refleksjon og læring .....	14
2.3 Skrivning som refleksjonsverktøy .....	18
2.3.1 Skriveprosessen .....	18
2.3.2 Tankeskriving og presentasjonsskriving .....	20
3.0 Metode .....	21
3.1 Kvalitativ metode .....	21
3.2 Metodevalgets styrke og svakheter.....	22
3.3 utfordringer i det å forske i eget felt .....	23
3.4 Rekruttering .....	24
3.5 Informantene.....	26
3.6 Gjennomføring av intervjuene.....	26
3.7 Transkripsjon .....	27
3.8 Analytisk fremgangsmåte .....	27
3.9 Ethiske vurderinger.....	27
4.0 Presentasjon av funn med drøfting .....	29
4.1 Integrering av teori og praksis .....	29
4.2 Den skrevne teksten.....	33
4.2.1 Det skriftlige kan være bevisstgjørende og klargjørende.....	33
4.2.2 Dialogiske prosesser .....	35
4.3 Veiledningsgruppe som refleksjonsfellesskap.....	36
4.4 Den sårbare skriveren .....	39
5.0 Avsluttende drøfting og praktiske implikasjoner .....	41
Litteraturliste: .....	46
Vedlegg	

## 1.0 Innledning

I juni 2001 kom en kvalitetsreform for høyere utdanning. I denne reformen kommer det frem at undervisningsmetodene skal bestå av et mangfold som skal styrke læringsforløpet til studentene. Det være seg kombinasjoner av forelesning, skriftlig arbeid, veiledning, gruppearbeid, praksis/utplassering for å nevne noe. Det skal også legges vekt på en tettere oppfølging og hyppige tilbakemeldinger til studentene i hele læringsløpet (St.meld. nr. 27, 2000-2001). Varierte læringsverktøy kan inspirere studentene til en positiv studiehverdag. Et godt læringsmiljø kan gi studentene opplevelse av egen mestring. Det å mestre er en positiv faktor som kan gi læring. Kvalitetsreformen understreker at det er viktig å legge til rette for at studentene skal lykkes med sine studier. Det er også her viktig å få presisere viktigheten av at den enkelte student tar ansvar for egen læring.

Sykepleieutdanningen ble i 2003 en Bachelor-utdanning som tilsvarer 180 studiepoeng. Studiet består av både praktiske og teoretiske studieemner. Sykepleierutdanningen i Norge er underlagt nasjonal rammeplan. Målsettingen er at utdanningen skal kvalifisere til en profesjon og samtidig kvalifisere for eventuelle videre studier. Rammeplan for Bachelor i sykepleie (2004:10) sier at *”læringsprosessen forutsetter en vekslning og integrering mellom teoretisk og praktisk kunnskapsbearbeidelse. Studiet skal være organisert med varierte pedagogiske virkemidler som stimulerer studentens egenaktivitet og samhandling, slik at studenten tilegner seg teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og utvikler god personlig kompetanse”*. Dette er noe av utfordringene for sykepleierutdanningene å sikre at undervisningsformene integrere teori og praksis som inkludere både kunnskaper ferdigheter og holdninger. Rammeplanen sier videre at formålet med utdanningen, er å utdanne reflekterte yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning i sin utøvelse av rollen som sykepleier. Gjennom praktiske studier forberedes studentene på å gå inn i ulike sykepleiefelt og funksjoner i helsevesenet. De praktiske studiene utgjør 50 % av studietiden som tilsvarer 90 studiepoeng (Ibid).

I fagplanen for Bachelor i sykepleie ved Høgskolen i Finnmark gjentaes det at et av målene å utdanne studentene til selvstendige, ansvarsbevisste, endrings- og pasientorienterte sykepleiere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning i utøvelsen av sykepleieprofesjonen. Høgskolens pedagogiske grunnsyn tar utgangspunkt i at studenten selv

tar ansvar for egen læring gjennom refleksjon og diskusjon, samt viser evnen til å formulere seg muntlig og skriftlig (Fagplan for Bachelor i sykepleie, kull 2005).

Bjerknes og Bjørk gjorde et pilotstudie ved Aker sykepleierhøgskole med en gruppe studenter som skrev dagboknotat fra egen praksisperiode. Målet med dette var å øke studentenes refleksjoner over erfaringer i praksis gjennom det å skrive. I etterkant var innholdet i dagboknotatene utgangspunkt for veiledningssamtale. I studiet påpeker Bjerknes og Bjørk at ”*idealet må være å lære gjennom å gjøre, oppleve og erkjenne*” (Bjerknes og Bjørk, 1994:9). Det er akkurat denne erfaringslæringen som er viktig for denne profesjonsutdanningen for nettopp dette å tilegne seg ferdigheter, fagkunnskap og oppøve eget kliniske blikk ved de ulike situasjonene. Denne bevisstgjøringen både i det skriftlige og de muntlige prosessene er viktig for at studenten skal utvikle faglig forståelse.

Kravet til skriveferdigheter og uttryksmåter ved dokumentasjon har økt i flere profesjonsgrupper og utdanninger de siste årene. Grunnen til dette kan sikkert være mange. Jeg tror noe av årsaken ligger i ulike kvalitetssikringskrav og kravet til å kunne dokumentere de handlinger man gjør. Innenfor helsevesenet vet jeg dette ble særs skjerpet etter at den nye Lov om helsepersonell trådte i kraft mai 2001. Kvaliteten på sykepleiertjenesten er avhengig av at en sykepleier kan formidle sine observasjoner, handlingsvalg og resultater også skriftlig. Sykepleiefaget krever at sykepleierne har evnen til å kommunisere muntlig som skriftlig sine kunnskaper i møte med andre helsefaggrupper.

Kvalitetsreformen førte også med seg flere pedagogiske endringer. Noen av disse endringene tar Dysthe opp i sin artikkel ”*Pedagogiske endringer etter kvalitetsreforma og konsekvensar for læring. Utfordringar og strategiar vidare*” (Dysthe, 2007). De snakker her om endringer av typen, flere obligatoriske skrivearbeid gjennom studiet, og det skal være tettere oppfølging og mer tilbakemelding på de oppgavene studentene leverer inn.

I sykepleierutdanningen er vurderingsformene både formativ og summativ. Den formative vurderingen er en underveisvurdering og tilbakemeldingsform som gies enten muntlig eller skriftlig på det innleverte arbeidskravet. Studenten må ha gjennomført de formative arbeidskravene for å kunne fremstille seg til summativ vurdering. studenten som sikrer at studenten gjennomfører sine arbeidskrav (Fagplan for Bachelor i sykepleie, kull 2005). Disse formative arbeidskravene utfordrer sykepleierstudentene til å formulere seg både muntlig og

skriftlig. Dette vil si at studentene trenger skrivetrening og mer kunnskap i det å oppøve skriveferdigheter, for så å legge resultater frem muntlig til en faglig diskusjon. Dette er en form for refleksjon som er en del av læringen. Wahlgren et.al. (2002) sier at refleksjon er eneste måten å lære på og at refleksjon er et viktig begrep for forståelse. Min erfaring som lærer til sykepleierstudentene, er at studentene synes det er vanskelig med både en skriftlig og muntlig refleksjon over situasjoner fra praksis.

I tidsskriftet *Nordisk Pedagogikk* nr.1-2006 skriver Monika Nerland at i de siste tiårene har refleksjon hatt en viktig posisjon for god yrkesutøvelse i læreryrket og andre profesjonsutdanninger. Men begrepet refleksjon og reflektert praksis kan forstås på flere ulike måter, sier Nerland. Hun har stilt flere aktuelle spørsmål som for eksempel: Hvilke funksjon og effekt kan refleksjon ha? Er refleksjon bare et gode for utdanningen? Bidrar refleksjon alltid til det positive, og hvilke utfordringer ligger i begrepet? Hun sier videre at idealet er å utdanne reflekterte praktikere i ulike profesjoner. Nerland sier også at dette er et internasjonalt fenomen, og viser blant annet til en amerikansk artikkel av Lynn Fendler (2003), som skriver om reflektert praksis i amerikansk lærerutdanning.

## 1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Etter ti års erfaring som høgskolelærer i grunn- og videreutdanning for sykepleiere har jeg erfart at studenter synes det er vanskelig å reflektere over situasjoner fra praksis både muntlig og skriftlig. Med utgangspunkt i dette ble jeg nysgjerrig og ønsket å se nærmere på hvordan sykepleierstudentene opplever at refleksjon muntlig og skriftlig kan bidra til læring. Jeg vil ta utgangspunkt i et av de skriftlige verktøyene som brukes for å fremme refleksjon ved sykepleierutdanningen – nemlig situasjonsrapport. Situasjonsrapporten er ment som et hjelpemiddel for studentenes læring, hvor de reflekterer skriftlig og muntlig over situasjoner fra egen praksis. Det er et pedagogisk virkemiddel, og det er behov for å vite mer om forhold som: Er det slik at det å skrive en situasjonsrapport gir studentene ny læring? Ser studentene selv læringsverdien i det å skrive en situasjonsrapport? Opplever de en økt kunnskap etter å ha reflektert over en aktuell situasjon muntlig og skriftlig? Eller ser de på situasjonsrapport bare som et arbeidskrav de *må* i gjennom for å komme videre i studiet?

Å skrive en situasjonsrapport er et obligatorisk arbeidskrav som studenten må levere til godkjenning før de går videre i studiet. Hvorfor blir disse skriftlige arbeidene sett på som vanskelige og problematisk, og kanskje et ork for mange av studentene? Dette er noe av det

jeg ønsker å få innsikt og forståelse av og kanskje et svar på i min oppgave. Jeg vet at flere studenter er godt voksne, og det er flere år siden de har studert, noen opplever at de kanskje ikke har nok grunnleggende kunnskap om det tema de går inn i, slik at det å formulere seg skriftlig kan by på vanskeligheter. Enkelte studenter kan også ha dårlige erfaringer med skriftlige fremstillinger fra tidligere skolegang, de har kanskje skrivevegring, og begge disse faktorene kan by på en del utfordringer.

Uti fra dette ble min problemstilling:

### **Hvordan opplever sykepleierstudentene situasjonsrapport som et ledd i refleksiv læring?**

Med denne problemstillingen ønsker jeg å få belyst studentenes opplevelser og erfaringer med læringsverktøyet situasjonsrapport. Jeg ønsker å ha fokus både på den skriftlige og muntlige refleksjonsprosessen i det å skrive en situasjonsrapport. Olga Dyste sier, ”*skrivning er et hjelpemiddel til å finne fram til tanker og til å utvikle og strukturere dem*” (Dysthe et.al. 2004:68). Med andre ord er det å skrive et viktig verktøy i tenke -, lærings og refleksjonsprosessen. Det er nettopp dette sykepleierutdanningen ønsker å ha fokus på med situasjonsrapport, at studenten gjennom skrivning skal tenke igjennom situasjoner fra praksisfeltet for å kunne lære mer om seg selv samt utvikle ny kunnskap. Jeg ønsker først og fremst å undersøke hvordan skriveprosessen fungerer som en del av læringsprosessen til studentene.

I det internasjonale miljøet innenfor pedagogikk, er det stor enighet om at refleksjon er en sentral del av læringsprosessen og et nøkkelbegrep innen voksenpedagogikken (Wahlgren, 2002). Det blir i utdanningen viktig å kunne hjelpe studentene til å utvikle evnen til refleksjon over de handlinger de gjør i praksis. Denne refleksjonsprosessen kan være med på å øke bevisstheten rundt den aktuelle situasjonen, som igjen kan gi økt kunnskap. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig, med bare veileder eller i veiledningsgrupper med medstudenter. Med dette som grunnlag er det interessant for meg å ta opp/belyse både den muntlige og den skriftlige refleksjonen som gjøres i arbeidet med situasjonsrapport.



### **1.3 Begrepsavklaringer**

Nedenfor vil jeg forklare noen sentrale begreper som vil bli anvendt i oppgaven. For å kunne få en flyt i teksten vil jeg bruke han eller informanten om hverandre når jeg refererer til mine informanter.

#### **Situasjonsrapport og logg**

Studentene skriver logg og situasjonsrapport når de er ute i sin praksis. Totalt vil si at de skriver 5 situasjonsrapporter gjennom hele utdanningen. Loggen er med på å fremme studentenes refleksjonsevne over egen praksis. Ved å tenke gjennom egne praksiserfaringer, blir disse i økende grad bevisste for studenten. Selv denne bevisstheten øker sannsynligheten også for å lære noe av erfaringen som igjen kan overføres til nye situasjoner.

Studentene skriver logg regelmessig, minimum to ganger pr. uke, og fortrinnsvis samme dag. Erfaringene nedtegnet i loggen kan brukes som utgangspunkt for dialog i veiledningssituasjoner mellom student og skolens veileder. I en slik veiledningssituasjon vil studenten få hjelp til å reflektere over en aktuell situasjon. Loggnotatet kan også brukes til en videreføring i en situasjonsrapport. Disse to skriveformene er et hjelpemiddel for studentens læring. Når studentene skal skrive ned sine refleksjoner, har de følgende 9 punkter i fagplanen som de kan bruke som ledetråd i den skriftlige og muntlige refleksjonsprosessen.

- Gi en kort beskrivelse av situasjonen, hva skjedde, hva ble sagt og gjort.
- Egne tanker om og reaksjoner på det som skjedde underveis.
- Eventuelle følelser jeg ble oppmerksom på i situasjonen.
- Tanker og reaksjoner i ettertid over det som skjedde.
- Hva vet jeg om denne type situasjoner?
- Hva kunne jeg gjort annerledes?
- Hva har jeg lært?
- Hvordan kan jeg bruke dette i nye situasjoner?
- Begrunn med relevant teori.

(Fagplan for Bachelor i sykepleie, kull 2005)

#### **Veiledningsgrupper**

Studentene blir delt inn i grupper på inntil 8-10 studenter hvor en veileder er tilstede. Disse gruppene blir delt inn etter hvor de er i praksis. Gruppene variere fra første til tredje studieår. I gruppene diskuterer og reflekterer studentene i lag med en veileder over ulike problemstillinger, samt hendelser og generelle erfaringer fra praksisstudiene. Denne gruppen er lærerstyrt på den måten at veileder er en ordstyrer for de diskusjoner som kommer opp. Veileders

oppgave er også å stille relevante spørsmål i forhold til temaet som taes opp, for at studenten skal kunne se situasjonen i et videre perspektiv. Det er også viktig å trekke frem relevant teori til den aktuelle situasjonen, nettopp for å synliggjøre sammenbindingen mellom teori og praksis.

### ***1.4 Disponering av oppgaven***

For å gi et grunnlag for forståelse av problemområdet har jeg valgt i kap 2.0 å redegjøre for relevant teori og forskning innenfor valgte temaområdet: skriveprosesser, læring og refleksjon muntlig og skriftlig. I mitt teorivalg ønsker jeg å støtte meg til teoretikerne Dysthe og Hoel. Jeg vil også belyse teori hentet fra Schön og Wahlgren et.al. I kap. 3.0 som er metodekapittelet, beskriver og begrunner jeg mitt metodiske valg. Mitt studie er forankret i en kvalitativ forskningsmetode. Videre ønsker jeg å redegjøre noe for metodens styrker og svakheter. Jeg har også gjort meg noen refleksjoner rundt de utfordringer det er å forske i eget fagfelt, det være seg utfordringer som både er av positivt og negativt art. Avslutningsvis i metodekapittelet er det foretatt en kort presentasjon av mine informanter og hvordan intervjuet ble gjennomført. I kap. 4.0 vil mine funn fra studiet bli presentert og drøftet i lys av mitt teoretiske valg. I kap. 5.0 vil jeg oppsummere og drøfte rundt de fire hovedkategoriene som er fremlagt i kap.4. Jeg vil også nevne noen praktiske implikasjoner som kan være aktuell for sykepleierutdanningen.

## 2.0 Teoretiske forankringer

I sykepleieutdanningen skal studenten øves opp til systematisk refleksjon over situasjoner og handlinger muntlig og skriftlig. Begrepet refleksjon ligger implisitt i flere av de læringsformene som brukes. I sykepleierutdanningen er det gjerne Donald Schöns forståelse av refleksjon som ligger til grunn. Dette fordi han snakker om refleksjon som foregår i handling og etter handling. Refleksjon kan gi inspirasjon til å stille nye og undrende spørsmål, som igjen kan gi studenten økt kunnskapshorisont, både teoretisk og praktisk. Dette kan bli enda tydeligere når studentene skriver ned sine situasjoner og blir mer bevisst eget handlingsmønster og reaksjoner. Schön hevder at det som overrasker oss i praksis, får oss til å tenke igjennom og undres og muligheten til å tenke gjennom det vi gjør. Man kvalifiserer sine erfaringer gjennom refleksjon over erfaringer, hevder Wahlgren (2002). I dette ligger det at for at man skal lære noe av sine erfaringer, må refleksjon til.

### 2.1 Læring

Læring er et vidt begrep som brukes både i daglig tale og i ulike profesjoner. Vi kjenner begrepet fra Dewey "Learning by doing", det å lære gjennom å gjøre (Dysthe, 2001:130-131). Dette "slagordet" kom som en kritikk til den pedagogikken som var vanlig først på 1900-tallet, hvor eleven skulle sitte og høre på hva læreren sa, altså en mer enveiskommunikasjon. Dewey ønsket sterkt å få både teori og praksis inn i skolen som viktige elementer i læreprosessen (Ibid). Læring av sykepleieutøvelsen forutsetter en læringsprosess preget av vekselvirkning mellom teoretisk og praktisk kunnskapsbearbeidelse. Læring i praksis er erfaringsbasert. Med dette menes at studenten lærer gjennom det å reflektere skriftlig og muntlig i ulike handlinger fra praksis og trekke inn disse erfaringene når de reflekterer på et senere tidspunkt. Noe av poenget nettopp med å skrive en situasjonsrapport er det å kunne reflektere på en slik måte at det skaper læring, eller som Schön sier det, bli bedre i en gitt situasjon. Dette kan igjen gi økt handlingskompetanse, som omfatter ny kunnskap og viten, bedre ferdigheter og holdninger i yrkesutøvelsen (Wahlgren et.al. 2002).

Læring handler om å etablere, bearbeide, nyansere og videreutvikle personlig kunnskap. Det at studentene må skrive ned situasjoner fra praksis og gjøre rede for sine handlinger, vil kunne gi økt bevissthet og kompetanse innenfor faget. Det å lære er å fungere i et komplekst samspill mellom individ og fellesskap, der den enkelte er en del av læringen. Læring har også en kulturell forankring i hvordan vi tenker og handler. Læring er ikke et isolert fenomen. For

å kunne se hva som hemmer og fremmer læring, må vi se hele konteksten hvor skjer læring og hvordan læringen foregår (Dysthe, 2001). Læring gjennom egne erfaringer er først og fremst en sosial og personlig handling eller aktivitet som gir sosial og personlig kunnskap.

En annen pedagog som beskriver læringsfenomenet er dansken Knud Illeris. Han deler opp læringsbegrepet i fire, hvor han sier at læring 1) er resultatet av læreprosessene, det den enkelte har lært, 2) er endringer i de psykiske, mentale prosessene hos den enkelte som kan føre til en endring eller et resultat, 3) kan vise til de samspillprosesser mellom individet og dens omgivelser som videre har en direkte eller indirekte forutsetning for den indre læreprosess, og til slutt sier Illeris i pkt.4) at læring sidestilles med begrepet undervisning (Illeris, 2006:14-15).

Jeg vil nok si at læring er et videre begrep og at undervisning kan virke noe mer snevert. Undervisning blir mer for meg en enveistale, mer til den gamle skole hvor lærer stod ved kateteret og skulle belære elevene. Læring blir mer som det Illeris beskriver som en varig endring til en ny overveielse av ny læring finner sted (Illeris, 2006:15). Jeg tror man trenger begge begrepene selv om man ikke nødvendigvis likestiller dem eller ikke, fordi studentene trenger ulike læringsstrategier i sitt utdanningsløp, som for eksempel undervisning, lære av erfaring i praksis, søke litteratur for å kunne løse ulike problemstillinger og utnytte de læresituasjoner som man henter ut av teori og praksis. Dialog er også en viktig læringsform, hvor studentene får mulighet til å dele sine fortolkninger og refleksjoner med hverandre. Skrivning er også en form for dialog, du er i en dialog med teksten og dine egne tanker.

Begrepet læring i sykepleieprofesjonen forutsetter en læringsprosess som er preget av vekslning mellom teoretisk og praktisk kunnskapsbearbeidelse. Dette igjen skal bygge på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Læringsformene som studiet har fokus på er blant annet å gi rom og mulighet for bearbeidning av alle deler i læreprosessen. I denne ligger det kognitive, affektive, psykomotoriske og sosiale aspekter. Videre er det av sentral betydning å kunne gi den enkelte student kontinuerlig vurdering og tilbakemeldinger slik at studentene har en mulighet for å oppleve faglig og personlig vekst. Studentene skal også øves opp til systematisk refleksjon over litteratur, samt være i stand til å relatere dette til praktiske erfaringer. De skal reflektere sammen med andre i en gruppe eller med veileder ute i praksis – dette er en god måte å oppøve evnen til å tenke tankene helt ut og ikke minst evnen til å sette ord på hendelser og meddele disse til blant annet medstudenter. Vi ser at det ofte ikke er

tilfredsstillende nok med å reflektere for seg selv fordi det kan være lett å stikke bort det som kan oppleves som vanskelig faglig sett eller er følelsesmessig betonet.

Med fokuset på læring slik kvalitetsreformen krever, tvinger det seg frem behovet for å benytte ulike læringsformer i tillegg til den tradisjonelle forelesningen. I moderne læringsteori har en vært opptatt av sammenhengen mellom tanke, språk og læring. Fokuset på skriving i læreprosessen er også en del av den moderne læringsteori (Bjerknes og Bjørk, 1994).

## **2.2 Refleksjon**

Refleksjon er et vidt begrep, som mange teoretikere gjennom flere tiår har forsøkt å skulle definere. Felles for flere av de teoretikerne innen pedagogikk som definerer begrepet, er at de bygger på John Deweys syn om refleksjon og refleksiv tenkning. Dewey var en av de første som systematisk jobbet pedagogisk for å få frem refleksjonens betydning (Wahlgren et.al 2002). Dewey deler opp refleksiv tenkning i to faser, problemfasen og løsningsfasen (Wahlgren et.al 2002). Refleksjonsbegrepet blir definert i pedagogisk ordbok som en ”*saksretta tenkning*”(Bø og Helle, 2002:209) og brukes i forbindelse med et tema som blir gjenstand for ettertanke. ”*Tanken oppholder seg i lengre tid ved dette tema i den hensikt å få en bedre og dypere forståelse*”(ibid:209). Dette kan eksemplifiseres ved at vi kan tenke oss den læreprosessen studentene er i når de opplever en situasjon som ikke går som forventet, de må da på nytt tenke over hvordan de gjør det i neste lignende situasjon. Dette kalles refleksiv praksis.

Wahlgren et.al. sier at refleksjon er en mer eller mindre bevisst overveielse over hvordan vi handler. Ser vi på hvorfor vi handler som vi gjør, kaller de dette *kritisk refleksjon* (Wahlgren, 2002:17). Refleksjon kan være en forberedelse, et korrektiv under handling og en bearbeiding av en opplevd situasjon i praksis. Refleksjon framstilles ofte som en aktivitet som er individuell, men den er også viktig i en sosial sammenheng, der den enkelte kan reflektere over ulike problemstillinger gjennom en kommunikativ samhandling eller dialog. Noe av dette legger Jack Mezirow vekt på i sin transformativ læring (Tøsse, 2005:13). I min oppgave velger jeg å ikke komme noe nærmere inn på transformativ læring, men ønsker likevel å støtte meg til Mezirows vektlegging av viktigheten av både den individuelle kognitive og kollektive refleksjons- aktiviteten for læring.

Begrepene refleksjon og refleksivitet blir med dette to sammenfallende begrep. I praksisorientert litteratur blir disse begrepene sett under ett (Alvesson og Sköldberg, 1994;

Fendler, 2003). Bjørk og Bjerknes sier at ”refleksjon er en prosess og ikke et mål i seg selv. Det er et hjelpemiddel til å få mer ut av praksis – og av teori. Gjennom refleksjon kan du oppdage at du har lært og hva du har lært av dine opplevelser, tanker og reaksjoner” (Bjørk og Bjerknes, 2003:151). I dette ligger det at refleksjonsprosessen er en viktig del av utdanningen for å kunne utvikle de ulike kompetanseområdene innen faget, det være seg etisk kompetanse, handlings- og samhandlingskompetanse. Refleksjonsprosessen skal hjelpe studentene til å betrakte verden på alternative måter, og gjøre de i stand til å rette oppmerksomheten mot de ulike erfaringer, handlinger og opplevelser de gjør ute i praksis. Refleksjonsprosessen kan også være med på å skape en bredere forståelse av de handlinger som de gjør i praksis. Hensikten med refleksjon er å utvikle en faglig bevissthet innen faget, ulike ferdigheter, egen væremåte og eget reaksjonsmønster. Det skal gi studentene en kompetanse som gjelder holdninger, verdier og følelser om egen praksis.

For å kunne synliggjøre dette i et voksenpedagogisk perspektiv ønsker jeg å støtte meg til pedagogen Donald Schön. Schön skiller mellom ”reflection in action” der han beskriver et samspill mellom handling og refleksjon, og ” reflection on action” hvor han snakker om overveielser over det man har gjort. Schön legger ikke så stor vekt på forskjellen på disse to formene for refleksjon, det vesentlige i hans teori er at vi handler uti fra den viten vi til enhver tid har (Wahlgren og Aarkrog, 2004; Schön, 2006).

Refleksjon er mer eller mindre bevisst. Schöns grunnleggende teori er at refleksjon er en del av handlingen (*reflection-in-action*) Vi handler ut ifra den viten vi til enhver tid vi har i forhold til den situasjonen vi står ovenfor. Han sier videre at vi gjør våre endringer i handlingen. Refleksjonen trenger ikke å skje umiddelbart, det kan dreie seg om timer eller dager. Det vesentlige er at noe uventa, forvirrende og overraskende skjer som igjen fører til en ny handling (Wahlgren og Aarskog, 2004:76).

I neste kapittel ønsker jeg å se på sammenhengen mellom handling, læring og refleksjon.

### **2.3 Handling, refleksjon og læring**

For at sykepleierstudenten skal få opparbeide et faglig ståsted og utvikle sitt kliniske blikk, er det viktig å legge til rette for gode læringsprosesser. I sykepleiefaget blir studentene kjent med mange nye begreper og et språk som kan oppleves som problematisk å tilegne seg i startfasen. Det handler om å bli kulturalisert inn i språklige praksiser, som Hoel sier det (Hoel,

2005:129). I dette ligger det trolig at hun mener studenten må bli kjent med sin nye kultur og sin profesjon gjennom det å bruke fagspråket i diskusjonene. Det er derfor viktig at studentene tidlig i studiet blir kjent med de ulike arbeidsformene som er både skriftlig og muntlig og som integrerer de i den nye situasjonen. Gjennom ulike fagdiskusjoner får de muligheten i å ta del i hverandres erfaringer og problemstillinger, som igjen kan føre til ny erfaring og læring, viten og kunnskap.

Når studentene skriver situasjonsrapporter, kan de også bruke dette dokumentet som et grunnlag for diskusjon, nettopp for å få flere nye synspunkter og innfallsvinkler på sin situasjon. Dette kan også medføre en økt kunnskapshorisont hos studenten i forhold til den aktuelle situasjonen. Dette kan igjen gjøre sitt til at studenten ser situasjonen på en ny og annerledes måte.

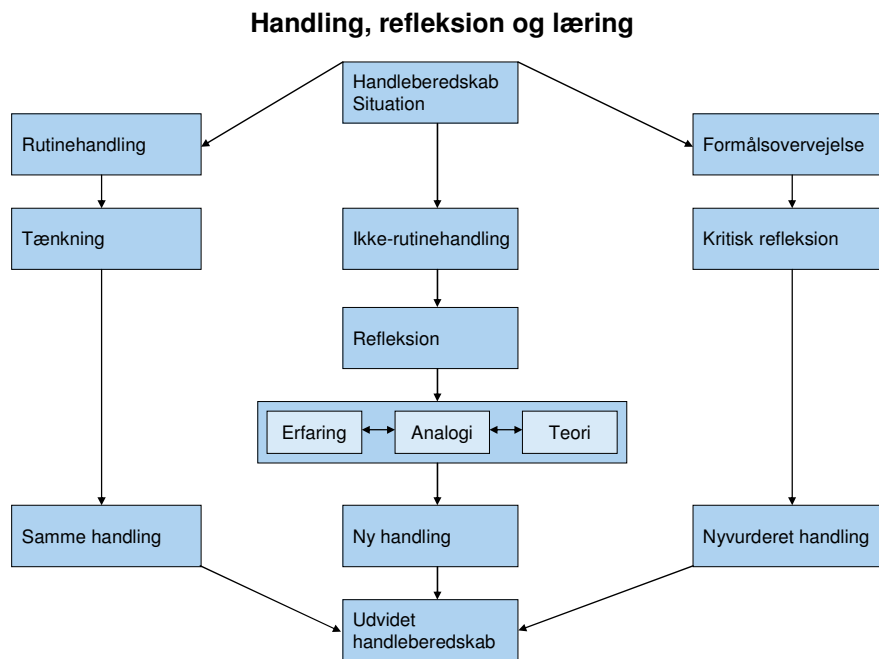
Veileders funksjon er sentral i slike diskusjoner, dette gjerne fordi han/hun trolig har mer erfaring, bredde og kompetanse innen fagfeltet. Vi som veiledere må lede studentene i å se gjennom å etterspørre kunnskap og hjelpe de til å reflektere tankene helt ut. Schön sier at det å bli ført inn i yrkets kunst, ”få det i hendene” er det å lære refleksjon (Schön, 2006). Det blir her viktig i rollen som veileder å legge til rette for ulike læringsformer, slik at studentene har mulighet til å videreutvikle evnen til refleksjon muntlig og skriftlig. Dette fordi det er gjennom erfaringer studentene får praksiskunnskapen. Erfaring kan beskrives som en personlig og subjektiv opplevelse av følelser og handlinger som de får ved å være med i ulike handlinger og hendelser i praksis.

Tre sykepleier fra Oregon Health og Science University, School of nursing, har laget en guide for refleksjon som de bruker til sine studenter. Den argumenterer for nytteverdien og læringseffekten av det å stille ulike spørsmål som hjelper studentene til å reflektere over situasjoner fra praksis. De viser også i sin artikkel hvor nyttig slike spørsmål kan være for veilederne, for å se hva studentene tenker og hvordan de reflekterer over ulike situasjoner (Nielsen, Stragnell og Jester, 2007). Denne guiden kan sammenlignes med vår mal for situasjonsrapport (jmf.1.3). Dette viser også hvor allment begrepet refleksjon er, landegrenser er ingen hindring i så måte.

I følge Schön kan arbeid i praksis fort bli rutinepreget hvis man ikke reflekterer over den kunnskap praksis kan gi. I et pedagogisk perspektiv kan man stille seg spørsmålet: hvordan

kan vi optimalisere denne læringen? Vi som veiledere har en viktig oppgave å hjelpe studentene til å undre seg over og stille spørsmål til de ulike handlinger som de utfører i praksis. Med andre ord legge til rette og gi rom for undring. Ved å få studentene til å reflektere kritisk over en gitt situasjon, kan dette føre til endringer i eget handlingsmønster og økt kunnskap, som igjen kan gjøre sitt til at studenten handler annerledes ved en tilsvarende situasjon på et senere tidspunkt.

For å synliggjøre viktigheten av dette med refleksjon ønsker jeg å se nærmere på Wahlgrens modell, når det gjelder handling, refleksjon og læring. Wahlgren snakker om læring som foregår i en rutinehandling og ikke-rutinehandling. Han fremstiller i sin modell hvordan man handler rutinemessig og hvordan man handler da ting ikke går som forventet, altså en ikke-rutinehandling. Modellen illustreres nedenfor.



(Wahlgren et.al 2002:200)

Denne modellen visualiserer en sammenheng mellom handling, refleksjon og læring, hvor handlingen er utgangspunktet for kompetanseutvikling. Modellen viser når vi handler som vi tidligere har gjort, dvs. en rutinehandling og den andre hvor vi handler på en annen måte enn tidligere, enten på grunn av at situasjonen var annerledes eller at handlingen ble ikke som forventa. Jeg synes denne modellen synliggjøringen på en god måte den situasjonen sykepleierstudentene er i under sin utdanning. Hvor handling, refleksjon og læring er sentral



for kompetanseutvikling. Det finnes sikkert flere ulike modeller som kunne vært interessant og se nærmere på, men oppgavens rammebetingelser setter en begrensning for dette.

Når studenten kommer ut i praksis, er det flere prosedyrer som gjøres flere ganger på ulike pasienter, det være seg for eksempel å legge inn en venekanyle, innleggelse av urinkateter osv. Prosedyren er kjent og de vet hvordan de skal handle, slik at handlingen her blir en rutinehandling (Wahlgren et.al.2002). De handler på bakgrunn av et velkjent handlingsmønster. Disse gjentatte handlingene kvalifiserer studentenes læringsberedskap ut i fra at situasjonen er aldri den samme, men ligner på tidligere situasjoner, noe som igjen gjør at studenten utfører en bedre rutinehandling. Rutinehandlingen føre til læring fordi studentene her utvider sitt handlingsberedskap for hver gang de utfører den bestemte handlingen. Wahlgren refererer her også til Dreyfus brødrene som sier at jo flere ganger man utfører en handling, jo bedre blir man. Med andre ord man øker sin kompetanse og man beveger seg oppover på sin egen kompetansestige, slik brødrene Dreyfus beskriver det i kompetansestigen, fra nybegynner til ekspert. Eksperten har utviklet en spisskompetanse som knytter seg til erfaring, handling og refleksjon over flere år (Bjerknes og Bjørk, 1994; Wahlgren, 2002).

For at læringen skal være optimal, bør det være en variasjon i rutinehandlingen.

Optimalisering av denne læreprosessen kan være små endringer som vil være tilstede hos de ulike pasientene studenten kommer borti. Jo flere morgenstell, venekanyler osv. studenten har utført med ulike pasienter, jo mer utvidet blir studentenes handlingsberedskap.

I en ikke- rutinehandling, hvor handlingen ikke fører til et forventa resultat, må sykepleierstudenten tenke nøye over hvorfor gikk det som det gikk og hvordan skal han/hun skal utføre handlingen på ny. Læringen skjer her gjennom den refleksjonen studenten må gjøre for å gjennomføre en ny handling. Studenten vil her opparbeide seg en erfaring som han/hun kan bruke i en seinere og lignende situasjon. Disse erfaringene kan også generaliseres med egne eller andres erfaringer som igjen kan kobles til teorien.

Jeg tror ikke denne refleksjonsprosessen kommer til sin rett hvis ikke vi som veiledere tar den frem gjennom ulike arbeidsformer og bevisstgjør studentene. Når studentene skal skrive en situasjonsrapport, må de sette seg ned og reflektere skriftlig og muntlig over en situasjon fra praksis. Det vi gjerne ser, er at studentene skriver en situasjon som ikke ble som forventet, en ikke-rutinehandling (Wahlgren, 2002). Gjennom at studentene skriver ned sine erfaringer,

bygger de opp et repertoar av erfaringsbasert kunnskap, som de kan dra nytte av i lignende situasjoner seinere. De ser kanskje ikke hva som eventuelt kan gjøres der og da i selve handlingen, men når de da skriver ned situasjonen eller meddeler den muntlig til veileder eller medstudenter, er dette med på å bevisstgjøre dem i den aktuelle handlingen. De får hjelp til å reflektere over hvorfor det gikk som det gikk. Hva var læringsutbytte av denne situasjonen? Kanskje er det slik at studenten ikke ser noe læring i den aktuelle situasjon, men etter innspill fra medstudenter og veileder har det åpnet seg for dem en ny kunnskap og erfaring. Erfaringen kan studentene se i sammenheng med tilsvarende situasjoner fra tidligere, eller ut av hva andre har erfart. Dette dreier seg om en erfaringsdannelse. Ved at studentene gjør seg denne erfaringsdannelsen, vil det også være av sentral verdi at vi som veiledere bidrar og hjelper den enkelte student til å knytte erfaringene opp mot teoretiske forankringer. Wahlgren beskriver denne refleksjonsprosessen som en vekselvirkning mellom det å kunne koble erfaringene opp mot aktuell teori, men også motsatt, at teori kan bindes opp mot erfaringer. En vesentlig del av læringen består av dannelse av erfaringer. Det er en vekselvirkning mellom handling og tenking – studentene skal lære seg å tenke over det de gjør og hva de tidligere har gjort av handlinger. Denne vekselvirkningen kan studenten gjøre aleine ved å skrive en situasjonsrapport eller gjennomføre muntlig i en veiledningsgruppe. Praksis kan selvfølgelig også være en arena for faglig diskusjon.

Selve refleksjonsprosessen eller tankeprosessen skjer ofte når situasjonen blir rekonstruert etter handlingen, for så å bli reflektert over. Et krav til refleksiv handling er at studenten er seg bevisst i den bestemte situasjonen, og at de gjør seg tanker/overveielser over hvorfor de handlet slik de gjorde.

## **2.3 Skrivning som refleksjonsverktøy**

### **2.3.1 Skriveprosessen**

Det er flere som har forsket og skrevet om selve skriveprosessen og om skrivning som hjelpemiddel til tenkning og læring. To av dem som har skrevet om skrivepedagogikk i Norge, er Olga Dysthe og Torlaug Løkensgard Hoel. Noe av det de hevder er at skrivning er et viktig ledd i læringsprosessen. Det følgende er basert på tankegods fra dem.

Skrivning er en form for å synliggjøre og utvikle tankene. En har dialog med egne tanker eller i ei gruppe der man kan reflektere høyt samtidig som man kan lytte til andres refleksjon.

Skrivning er både en individuell og sosial aktivitet. Vygotsky hevder at: ”*Læring og skrivning*

*krever at vi går i dialog med oss selv*”(Vygotsky, 2001:190), dvs. at vi gir tilbakemeldinger på den tekst vi har foran oss. Dette er en viktig del av skriveprosessen for at vi kan komme frem til en presentasjonstekst som skal være lesbar for andre. Responsgrupper, det å lytte til andres tilbakemeldinger, er også en dialogform som er viktig for å videreutvikle egne tanker og tekst (Dysthe, 2001; Dysthe et.al 2004).

I dette med dialog ligger det at når vi skriver en tekst, har vi en mulighet til å gå tilbake og reflektere over det skrevne ord. Skriveprosessen er en betegnelse for alle arbeidsfasene fra du får beskjed om å formulere noe skriftlig til et ferdig produkt. Denne prosessen består av ulike faser fra å skrive ned ideer (idemyldring), forkaste, omskriving og så en ny runde til produktet endelig er klar til innlevering. Dette er en krevende og arbeidsom prosess, men helt klart nødvendige runder i skriveprosessen. Det er også flere faktorer som er viktig å kjenne til, når vi skal skrive en tekst. Man bør blant annet ha kunnskap om temaet det skal skrives om og hvilket formål skal teksten ha og hvem skal lese denne teksten. En skriveprosess utvikler seg gjerne fra store trekk ned til detaljer (Dysthe et.al 2004; Hoel, 1992).

Respons og veiledning kan være nyttig på ulike tidspunkt i skriveprosessen. For når man sitter og skriver er man så inne i oppgaven og med produksjonen av selve teksten at man velger kanskje ut sentrale fakta som for skriveren virker selvsagt og unødvendig, men som kan være viktig for leseren for å få en forståelse av hva du mener. Det er da veileder kan komme inn og stille spørsmål rundt teksten, slik at den også får en tydeligere form.

Skrijving er en komplisert prosess, sier Hoel. Hun sier at skriveren *”må skape mening for seg sjølv i eit stoff som ofte er omfangsrikt og uoversiktleg. Ho kan ha ei intuitiv forståing av samanhengar og orden, men dette er ikkje nok. Meininga må skapast gjennom språket, frå bokstavar som blir forma til ord, gjennom stadig større delar som til slutt dannar den heilskapen som utgjer heile teksten”* (Hoel, 1992:23). I dette ligger det at en skriveprosess er en vekselvirkning mellom tankeskriving og presentasjonsskriving. Man skriver ned sine tanker der og da, kanskje lar teksten ligge en stund, for så å ta den tilbake for å formulere det som en presentasjonstekst. Når man sitter og skriver kan man oppleve at teksten lever sitt eget liv, for å bruke ordene til Anders Johansen i boka *”Samtalens tynne tråd”* (2003). Med dette menes at man har en viss formening om hva teksten skal inneholde, men så oppdager du at nye tanker dukker opp underveis, og teksten ble annerledes enn det du hadde tenkt i utgangspunktet.

I neste kapitel ønsker jeg å presentere to typer skriving, tankeskriving og presentasjonsskriving. Jeg vil også redegjøre for de ulikhetene disse to skrivemåtene har.

### **2.3.2 Tankeskriving og presentasjonsskriving**

Ved skriftlige formuleringer vil studenten bli tvunget til å bruke terminologien innen sykepleieryrket for å kunne beskrive og begrunne sine handlinger i praksis. Det at studentene bruker både skriftlig og muntlig samtale, vil i læringsprosessen medføre en bedre forståelse av faget. ”I de ulike fagkulturene har alle ulike måter å beskrive verden på med egen terminologi og språk for å uttrykke og utvikle kunnskap”(Dysthe, Hertzberg og Hoel 2004:18). Det å kunne ”tenke høyt” sammen med andre kan ofte være en forløsende prosess i læringen.

Dysthe et.al.(2004) skiller mellom to skrivetyper, ”tankeskriving” og ”presentasjonsskriving”. Tankeskriving er en uformell og ideskapende skriving, og det samme som vi kan kalle en brainstorming. Studentene er her i en kreativ fase hvor teksten er rettet mot dem selv. Teksten kan også være til hjelp til videre diskusjon med medstudenter eller veileder. Et eksempel vil her være når sykepleierstudentene blir oppfordret til å skrive i en loggbok når de er ute i praksis. Her kan de notere viktige detaljer og observasjoner som de gjør seg i praksis. Dette er notater som kan anvendes videre i en presentasjonstekst. Loggboka skal ikke være noe veileder skal sensurere eller evaluere. Loggboka skal være et verktøy og hjelpemiddel og en plass studenten kan frigjøre egne tankene og følelser. Dysthe et.al (2004) kaller denne type loggføring for *spontanlogg*. Dette er notater som studentene kan bruke til videre refleksjon og som de kan bruke til bearbeiding og bevisstgjøring av egen praksis. I dette ligger det også at her har studentene gode muligheter til og skriver ned sine umiddelbare tanker og opplevelser. Det er her lite rom for ettertanke og undring. Denne undringen hvor studenten kan knytte tidligere erfaringer sammen med en opplevelse, kommer seinere i en såkalt *reflektert logg* for å bruke Dysthe et.al (2004) sitt begrep. Den reflekterte loggen kan sammenlignes med det jeg beskriver om situasjonsrapport.

Ved presentasjonsskriving blir det viktig å få frem en forståelig og kommunikativ tekst (Dysthe et.al 2004). Målet med en situasjonsrapport er nettopp å *lære* gjennom å skrive tekster med faglig innhold. Maria Hammarén er journalist og mener det er to former for skriving, en der du gjengir fakta og den andre der du skaper noe for deg selv (Hammarén, 1995). Det skriftlige arbeidet sykepleiestudentene gjør gjennom utdanningen, dreier seg både om skriving som

gjengir fakta fra teorien og refleksjonsnotat som kan gi dem nye tanker og bearbeiding av ulike erfaringer fra praksis.

## **3.0 Metode**

### **3.1 Kvalitativ metode**

Tradisjonelt er det to forskningsmetodiske hovedretninger; en kvantitativ tilnærming og en kvalitativ tilnærming. Ved forskning der enheter skal måles, og et stort utvalg skal kartlegges, er en kvantitativ tilnærming nødvendig. En kvalitativ tilnærming går mer i dybden på små utvalg, hvor en forståelse og innsikt i menneskers oppfattelse og framstilling av deres liv fremkommer (Thagaard, 2002). Kvalitativ tilnærming kan foregå på ulike måter, for eksempel ved en systematisk innsamling, organisering og fortolkning av tekstlig materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig kildemateriale (Malterud, 2003). I min studie har jeg valgt en kvalitativ metodetilnærming med fokus på intervju.

Kvalitativ forskningsintervju kan være en halvstrukturert tilnærming, hvor temaene forskeren skal spørre etter er fastlagt på forhånd. Her kan rekkefølgen på temaene endres underveis eller etter hvert som informanten forteller. Flexibilitet i samtalen mellom forsker og informant blir her sentral, da informanten har mulighet til å komme med temaer som ikke forsker har tenkt på (Kvale, 2006; Thagaard, 2002). Formålet med en slik forskning er å innhente nyanserte beskrivelser fra informantens livsverden (Kvale, 2006). Det vil ikke være to likeverdige parter i en slik samtale, fordi forsker vil her ha en viss styring på situasjonen. Det er viktig at forskeren er seg bevisst dette og tilstreber en åpenhet og en atmosfære som informanten kan føle seg trygg nok i, slik at han/hun forteller fritt om egne erfaringer og opplevelser.

Ut i fra min problemstilling vil det være nærliggende med en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming. I dette ligger det at jeg ønsker å få en forståelse og innblikk i den enkelte informants erfaringer, slik disse oppleves av personene selv, gjennom det å skrive en situasjonsrapport fra praksisfeltet som en del av refleksiv læring. Kvalitative metoder bygger nettopp på teorier om menneskelige fortolkninger (hermeneutikk) og erfaringer (fenomenologi). Et sentralt begrep i hermeneutikken er forforståelse. For i de spørsmålene som stilles og i tolkningen av de svar informanten kommer med, kan forskeren bringe med seg sin forforståelse og erfaringer med temaet. Dette er viktig å være seg bevisst når man går

inn i rollen som forsker. Som forsker er man ”*fokusert på personens livsverden. Den er åpen for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger*”, sier Kvale (Kvale, 2006:40). I min oppgave vil også mine erfaringer og kunnskap om temaet gjennom flere år som høgskolelærer i sykepleien trolig påvirke mine fortolkninger. Som forsker i eget fagfelt handler det om balanse mellom nærhet og distanse. Det handler om at jeg til en viss grad ikke kan forholde meg objektiv til fenomen. Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv er det informantenes erfaringer som en ønsker å få frem. Den erfaringen informanten har, er unik for han/henne, men kan også ha gyldighet for andre. Det er de subjektive opplevde erfaringen vi prøver å få frem i det Kvale kaller et halvstrukturert livsverden- intervju som blir definert som: ”*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*” (Kvale, 2006:21). I dette ligger det at jeg som forsker vil lytte til informantenes opplevelser og erfaringer, videre følge opp med spørsmål, for å få innblikk i informantenes livsverden. På denne måten kan jeg fange opp variasjonene av informantens oppfatninger om temaet

### **3.2 Metodevalgets styrke og svakheter**

Styrken til en kvalitativ tilnærming er at den tillater forskeren å gå i dybden og i mer detaljert form i innhenting av data. Med andre ord har man med denne metoden muligheter til å innhente detaljert informasjon fra et lite utvalg av informanter. Man har også mulighet til å få frem variasjonen i informantens oppfatninger, tanker og følelser om et gitt tema og ”*dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden*”(Kvale, 2006:23). En styrke i mitt materiale kan være at studentene har det å skrive en situasjonsrapport ferskt i minne. Når de starter på sitt 5. semester, har de skrevet flere situasjonsrapporter som de også har fått tilbakemelding på. De har med andre ord skaffet seg en del erfaringer og høstet forhåpentligvis noe nytte av disse.

Svakhetene ved en kvalitativ tilnærming kan være faren for den subjektiviteten som blant annet ligger i bakgrunnen til forskeren og det perspektivet/oppfatningen han/hun legger i forskningstemaet. Forskeren blir på denne måten instrumentet i kvalitativ forskning.

Forskerens subjektive forforståelse kan som nevnt innebære at resultatene blir preget av bakgrunnen til forskeren og det perspektivet hun/han legger i forskningstema. Kvalitative datas validitet og reliabilitet avhenger med andre ord av forskerens metodiske ferdigheter, følsomhet og integritet. Jeg vil seinere også komme inn på de utfordringer det er å forske i

eget fagfelt. Som for eksempel dette med faren for ”feilkilder”. Men når dette er sagt så skal det også sies at det viktigste er forskerens bevissthet rundt disse utfordringene og ens etiske holdninger rundt dette. I et kvalitativ studie er det gjerne et lite utvalg informanter, men det kan finnes noe allment i ett hvert intervju, selv om man ikke statistisk sett kan generalisere disse fenomenene. Hensikten med disse intervjubeskrivelsene er å få frem de individuelle forskjellene, få frem de ulike erfaringene og nyansene rundt disse, som igjen kan være aktuelle for andre. Kvalitative intervju av et lite utvalg forteller om erfaringer som finnes, men vi kan ikke si hvor representative disse er.

### **3.3 Utfordringer i det å forske i eget felt**

Ved vår høgskole er ikke miljøet større enn at man vet om hverandre. Og i min hverdag kan jeg inneha rollen som forsker i det ene øyeblikket og lærer i det neste. Dette er noe jeg må være bevisst på gjennom hele intervjuet. Dette blir særs viktig i mitt tilfelle, da det ikke er ukomplisert å gjøre feltarbeid i eget fagfelt eller ”innenfra” for å bruke Paulgaards<sup>1</sup> begrep. Da tenker jeg spesielt på hvordan informantene oppfatter min rolle i intervjusammenheng. Det er høyst sannsynlig at de vil identifisere meg mer som lærer og faglig tilsatt enn som forsker. Her kreves det at jeg som forsker kan delta både innenfra med den erfaringsbredde og kunnskap jeg har som lærer i bachelor- utdanningen i sykepleie. Og på samme tid kunne stille meg på utsiden for så å velge ut, analysere og kartlegge de erfaringer på en mer systematisk måte. Det er viktig at jeg er meg bevisst min rolle som forsker kontra lærer, at jeg fortolker informantenes erfaring ut fra min posisjonerte innsikt for å bruke et annet begrep fra Paulgaard (Paulgaard, 1997). Det er som tidligere nevnt, viktig å finne en balanse mellom nærhet og distanse slik at jeg som kvalitativ forsker finner min rette posisjon. Jeg har som nevnt, min forforståelse, slik at faren for å blande mine tidligere erfaringer og opplevelser inn i de tolkningene kan i høyeste grad være tilstede.

Paulgaard sier imidlertid at forskerens subjektive forforståelse ikke er en sperre for innsikt, men en forutsetning for innsikt (ibid:73). Med dette forstår jeg at det kan være vanskelig å forske i et felt man har en *ikke-viten* om, som Paulgaard uttrykker det. Det kan være vanskelig å få en forståelse av de kulturelle forskjeller i de ulike kontekstene. Jeg tror likevel det kan være fordeler og ulemper med det å forske i en fremmed kontra i ens egen kultur. Det vil være ulike utfordringer i både en fremmed og en kjent kultur. I forskning i en fremmed kultur kan

---

<sup>1</sup> Gry Paulgaard 1. amanuensis i pedagogikk ved UiTØ, har skrevet en artikkel – Feltarbeid i egen kultur- innenfra, utenfra eller begge deler?

den største utfordringen bli å sette seg inn i det som er nytt. Og i forskning i egen kultur kan utfordringen være å skape en viss distanse til egne erfaringer.

Når jeg nå forsker i eget fagfelt, vil jeg trolig kunne se ting som en forsker utenfra ikke ville ha sett. Dett fordi jeg kjenner fagfeltet fra ulike innfallsvinkler og fra innsiden, noe en forsker utenfra trolig ikke gjør. Et faremoment kan være at jeg kan bli kulturlind (Paulgaard, 1997), det vil si at jeg ikke er i stand til å ivareta den nødvendige distansen for tilegnelse av ny kunnskap og innsikt. Paulgaard hevder at i en dataproduksjon kreves det både nærhet og distanse til forskerfeltet (ibid), dvs. at det kan være en fordel å ha kjennskap til forskningsfeltet og samtidig ha en distanse til forskningsfeltet.

Jeg håper min kunnskap og kjennskap til fagområdet vil mer være en styrke og fruktbar støtte, enn at det gjør meg "hjemmeblind" (ibid). Jeg vil jo hele tiden ha med meg min "ryggsekk" med mine erfaringer og opplevelser, sosialt og kulturelt. Dette vil helt klart sette sitt preg på mine fortolkninger. Som forsker i eget fagfelt vil det være høyst nødvendig å være seg bevisst sin egen subjektivitet og forforståelse i forhold til forskningsfeltet.

Manglende bevissthet på egen rolle, kan hindre studenten i å meddele den informasjon som er nødvendig for mitt forskningsspørsmål. Dette vil igjen hindre meg i å oppnå det jeg er på søken etter. Det er viktig for meg som forsker å være åpen og lydhør for data som fremkommer fra informanten, informasjon som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. En forsker må ikke bare være lydhør for hva informanten sier, men også deres ordvalg, tonefall og kroppsspråk. Dette er også sentrale informasjonskilder.

Ser vi dette i et fenomenologisk perspektiv, blir min oppgave å kunne lytte til informanten mest mulig fordomsfritt. La informanten beskrive sine erfaringer, uten at jeg bryter inn med nye spørsmål som kan styre eller oppfattes som en forutinntatthet av meg. Her ligger det stor utfordringer i rollen som forsker. Hensikten med en fenomenologisk studie er nettopp å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring (Postholm, 2005).

### **3.4 Rekruttering**

I april -07 var jeg inne i klassen til Bachelor i sykepleie 4. semester kull 2005 ved den Høgskolen jeg selv jobber, og orienterte om min studie og at jeg ønsket å bruke noen av dem



som informanter. Jeg fortalte hva jeg skulle fokusere på i min studie og at jeg ønsket å bruke dem som informanter på grunn av at de hadde skrevet flere situasjonsrapporter. Jeg forklarte at jeg ønsket å bruke intervju, hvordan det skulle gjennomføres og hensikten/målet med intervjuet. Dette fremkom i vedlegg (vedlegg 1) om samtykke erklæring og informasjonsbrev som ble gitt til de informanter som ble plukket ut.

Ved utvelgelse av informanter, spurte jeg to kollegaer som jeg visste hadde hatt disse studentene ute i praksis, og tatt i mot situasjonsrapporter fra dem tidligere. Jeg ba mine kollegaer tenke over hvilke studenter som kunne være aktuelle for min studie. Da med tanke på studenter som hadde ulike holdninger til skriving, meninger om situasjonsrapport, skriveerfaringer og av begge kjønn.

I august -07 var 6 informanter plukket ut og jeg tok da direkte kontakt med hver enkelt informant og spurte om de kunne tenke seg å være med i min studie. De fikk også en skriftlig forespørsel samtidig (vedlegg 1), slik at de kunne ta den med hjem og tenke over min forespørsel. De fikk ei ukes tidsfrist til å velge om de ønsket å være med eller ei. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra alle sammen. Informantene skrev under en samtykkeerklæring som var sammen med den skriftlige forespørselen (vedlegg 1), hvor de bekreftet skriftlig at de deltok frivillig og var kjent med formålet med undersøkelsen. Samtykkeerklæringen ble behandlet konfidensielt. Dette ble også gjort kjent i informasjonsrunden med informantene at ønsket de å være med, så ble all data anonymisert og behandlet konfidensielt (Kvale, 2006).

Selv om denne informasjonen ble gitt skriftlig i forkant, så gjentok jeg samme informasjonen på nytt samme dag som intervjuet ble foretatt. Jeg spurte også informanten om det var noe han/hun undret på i forhold til min studie og selve intervjuet. På denne måten fikk vi åpnet og myket opp litt av spenningen som var rundt selve intervjusituasjonen.

En god forberedelse både faglig og personlig, er viktig for å kunne gi trygghet i intervjusituasjonen. I en intervjusituasjon er det viktig å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet, tillit og varhet mellom forsker og informant. Jeg som forsker er avhengig av at informanten føler en viss fortrolighet og tillitt i samtalen, slik at han/hun kan være åpen om sine synspunkter og erfaringer. Samarbeidet mellom meg som forsker og informanten fordrer også gode kommunikasjonsferdigheter både til å stille spørsmål og til å lytte (Postholm, 2005). Det er viktig at våre roller i denne konteksten er avklart på forhånd

### **3.5 Informantene**

Jeg har intervjuet 6 studenter som starter på 3. året på sykepleierhøgskolen. Intervjuet ble gjort høsten -07. Disse studentene har skrevet situasjonsrapporter både i 1. og 2. året. Det var like mange menn og kvinner i alderen 20-35 år. Jeg har valgt å se bort i fra kjønnsdimensjonen i mitt materiale. Det er mulig at menn og kvinner vil ha ulike opplevelser og erfaringer med skriving, men jeg gjør altså ikke kjønn til en faktor i denne studien. Jeg har valgt å bruke studenter som har norsk som morsmål i min studie. Dette fordi mange minoritetsspråklige studenter sliter med språket generelt. De kan også ha problemer med å uttrykke seg både muntlig og skriftlig på norsk, særlig i forhold til refleksjon over fagfeltet og egne følelser.

Jeg anser min gruppe informanter som stor nok i forholdt til min tid, oppgavens størrelse, og til å få frem de ulike og unike erfaringer og opplevelser til å kunne teste ut min forforståelse av temaet slik at jeg kan gjøre anvendelse av min teori. Selv om det ideelle ville vært noe større utvalg for å få et bredere analysegrunnlag. Kvale snakker om å intervjuer til man når et metningspunkt, med det mener han at man intervjuer så mange at man tilslutt ikke får frem mer ny kunnskap (Kvale, 2006).

### **3.6 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført august/september -07 på en nøytral plass. Det var ikke alle av informantene som syntes det var like enkelt å samtale om tema. En av informantene sa: *”dette har jeg ikke tenkt på før nå, når vi sitter og snakker om det”*.

Videre brukte jeg en tematisert intervjuguide (vedlegg 2) som innholdt spørsmål som berørte temaet. Jeg innledet hvert enkelt intervju med et hovedspørsmål, for på denne måten å lede informanten inn i temaet. Spørsmålet var følgende: ***Kan du fortelle din opplevelse, din erfaring med det å skrive en situasjonsrapport?*** Jeg fulgte deretter opp samtalen med oppfølgende spørsmål til det informantene fortalte, for å sikre meg at studentenes ulike erfaringer og opplevelser kom frem. Rekkefølgen av spørsmålene kom ettersom hva informanten fortalte. Denne fleksibiliteten tror jeg var positiv og nødvendig ved at jeg ikke forstyrret informanten med å skifte fokus men fulgte opp med spørsmål i forhold til temaet.

Jeg brukte en båndspiller som ble satt midt mellom informanten og meg hvor intervjuet ble tatt opp. Det så ut til at båndspilleren ikke var til hinder for samtalen, noe som også

informantene bekreftet, da jeg spurte om det var forstyrrende å bli tatt opp på bånd. Å ta opp intervjuet på bånd ga meg større mulighet til å være oppmerksomt tilstede i samtalen.

### **3.7 Transkripsjon**

Det studentene fortalte i intervjuet om sine erfaringer, tanker, følelser og opplevelser i forhold til temaet, ble tatt opp på bånd, og transkribert ordrett ut i tekst etterpå. Det ble ca. 3 sider tekst pr. informant. Det å transkribere betyr at en oversetter et muntlig språk til et skriftlig språk (Kvale, 2006). Transkripsjonens form avhenger av undersøkelsens formål og i hvilken grad man ønsker detaljer og presisjon. Jeg har i min transkripsjon ikke tatt med pauser, gjentakelser og tonefall, men overført samtalen mer i en litterær stil for å få frem informantens opplevelse (ibid). Intervjuene har jeg skrevet ut på dialekt. Denne teksten ble utgangspunktet for mitt materiale for videre analyse. Av anonymitetshensyn har jeg brukt ”han” eller ”informanten” i min sitering av informantenes utsagn, selv om mine informanter er av begge kjønn.

### **3.8 Analytisk fremgangsmåte**

Hvordan kom jeg frem til mine funn og overskrifter i empiridelen? Kvale snakker om ulike trinn i en analyse. Etter å ha lyttet til innspillingene flere ganger og lest gjennom den transkriberte teksten linje for linje flere ganger, startet jeg med å komprimere lange uttalelser, til mindre og konkrete formuleringer for å finne det Kvale kaller en meningsfortetning (Kvale, 2006:125). Disse forkortete formuleringene satte jeg ut til høyre på mitt dokument. Deretter brukte jeg ulike fargekoder for å sortere disse meningene. De ulike kategoriene som nå har ulik fargekode, ble så satt opp på et nytt ark som ga meg en god oversikt over de ulike fenomenene som jeg fikk frem fra intervjuet. Jeg brukte også + og – tegn, for å skille de positive og negative uttalelsene som kom fram fra informantene. Dette kaller Kvale meningskategorisering (Kvale, 2006:125). Ut i fra disse kategoriene har jeg laget overskrifter i min empiridel. Som forsker i eget felt, har jeg forsøkt å lese informantenes svar på en så uforutinntatt måte som mulig.

### **3.9 Etiske vurderinger**

En annen viktig oppgave for meg som forsker er å ivareta informantens personlige integritet og ikke lede dem til å åpne seg mer enn de selv ønsker (Kvale, 2006). En viktig etisk regel innenfor forskning er informert samtykke. Det innebærer at informanten skal være informert om forskningens formål og hovedtrekkene i prosjektet. Informert samtykke betyr også at informanten skriver under og har mulighet til å trekke seg når som helst. Informantenes

anonymitet skal ivaretaes. De skal forsikres om at den informasjon de gir behandles konfidensielt, nettopp for å kunne unngå at forskningen skal ha negative konsekvenser for dem.

Forholdet mellom det å være forsker i ene øyeblikket og lærer i det andre, kan være en utfordring både for studentene og meg som forsker (jmf.3.3) (Kvale, 2006; Thagaard, 2002).

## 4.0 Presentasjon av funn med drøfting

Jeg vil nå presentere mine funn og drøfte de fortløpende. Utsagnene vil bli presentert ”på tvers” av informantene. Ut fra arbeidet med meningsfortetning og kategorisering har jeg for analysen fått frem fire hovedkategorier: Integreering av teori og praksis, den skrevne teksten, veiledningsgruppe som refleksjonsfellesskap og den sårbare skriveren.

### 4.1 Integreering av teori og praksis

I mitt materiale sier flere av informantene at det er vanskelig å koble teori til ulike situasjoner i praksis. Dette tolker jeg som at de har vanskeligheter med å se teori og praksis som en helhet. De ser dette mer som to separate deler. En av informantene sa det slik: *”Æ skjønne ikke helt læringsformen, det er vel viktigere å lære det man skal gjøre ute i praksis, nemlig behandle syke pasienter”*. Dette kan tolkes dit hen at denne studenten ikke ser læringspotensialet i det å reflektere skriftlig ved en situasjonsrapport, og ser på det skriftlige mer som et negativt arbeidskrav og eventuelt merarbeid. Noe av forklaringen på at enkelte studenter ser på kravet om skriftlige framstillinger som negativt, kan være at mange av disse studentene kan ha liten eller ingen praktisk erfaring fra tidligere, noe som igjen kan vanskeliggjør skriveprosessen. To av informantene uttrykker at de synes det å skrive en situasjonsrapport er vanskelig, fordi de opplever at det er krevende å formulere seg slik at andre kan forstå og videre få et innblikk i deres historie. De syntes dette arbeidet med skriftlige framstillinger tok for mye tid av praksisen i forhold til læringsutbytte.

*”Ka e mål og meining med å skrive situasjonsrapport?”* var det en av informantene som svarte. Flere uttrykte at de ønsket heller å bruke tiden til det de kalte mer *”matnyttige”* ting. De ønsket å bruke tiden mer til ting som de kunne få bruk for når de ble ferdige *”søstre”*. Dette ble eksemplifisert som mer fagspesifikke temaer som hjertelidelser, kronisk obstruktiv lungelidelse (KOLS), tekniske prosedyrer og lignende. Jeg ser helt klart at dette kan være mer nærliggende temaer for studentene å ha fokus på når de kommer ut i praksis, nettopp fordi dette er temaer som de vet de må kunne noe om. Ut i fra det informantene sier her, tolker jeg som om at de ikke ser denne sammenhengen mellom teori og praksis. Det blir her viktig at veileder hjelper studentene med å koble deres erfaringer opp i mot passende teori innen fagområdet. Wahlgren beskriver denne refleksjonen som en del av bearbeiding av erfaring og hvordan denne erfaringen forholder seg til eksisterende teori (Wahlgren et.al. 2002). Dette krever tid og en forutsetning at studentene har en god del kunnskap om emnet. Datamaterialet viser også at flere av informantene ikke er seg bevist den læringen som ligger nettopp i en

skriftliggjøring av en situasjon. Studentene kan synes det er greit å skrive, men de kan ha vanskeligheter med å se en situasjon som det kan være verdt å skrive og reflektere noe om. De tror gjerne det må være de store hendelsene som best eksemplifiseres, det være seg en hjertestans og lignende. De mindre hverdagslige gjøremål som morgenstell, legge venekanyler osv. som gjerne fort blir en rutinehandling (Wahlgrens modell) for studenten, ser de ingen læring i å skulle skrive ned for refleksjon. Men det er ikke størrelsen på hendelsen det kommer an på når det gjelder læringsverdien, men mer måten studenten er i stand til å reflektere skriftlig ut fra en opplevd hendelse.

Hoel skriver at: *”Skriving kan ha en sammenbinding mellom teori og praksis, som støtte i å mestre nye situasjoner, og som hjelp til å bearbeide inntrykk”* (Hoel, 2005:123). Hun sier videre at skriving er et verktøy for tankeutvikling og refleksjon. Både teori og praksis utfyller hverandre. Utfordringen blir å få studentene til å se denne sammenhengen tidlig i studiet ved hjelp av refleksjonsverktøyet. Det er her veileder bør komme inn å oppfordre studentene til å skrive ulike situasjonsrapporter fra praksis, enten en situasjon som har gått greit, gjerne noe de har gjort flere ganger (rutinehandling) eller en situasjon som ikke gikk som forventa (en ikke rutinehandling). En god del av læringen skjer nettopp ved en rutinehandling, hvor man blir mer rutinert i forhold til den spesielle situasjonen og at man utvider en handlingskompetanse. Refleksjon over en rutinehandling kan også gi studenten økt selvtillitt og fagidentitet i det at han har mestret en situasjon. Vi som veiledere må også hjelpe studentene til å knytte tråder til det de har lært i de ulike fagene til praksis. Innen sykepleien snakker vi om praksisbasert læring eller erfaringslæring hvor praksis blir trukket inn i teori og omvendt. Dette handler om å kunne se sammenheng mellom ulike kunnskapsfelt.

En av informantene sa han ikke helt skjønnte vitsen med å skrive situasjonsrapport for hver praksis. *”Vi har nok å gjøre ute i praksis, pluss alle eksamenene, det er bortkasta tid, det blir bare stress”*. Dette utsagnet kan trolig tolkes dit hen at han mener de ikke får avsatt nok tid til å sette seg godt nok inn i de ulike arbeidsoppgavene før de må starte på noe nytt. Når de er ute i praksis skal de også skrive pleieplan, og det forventes at de er engasjert og motivert til den praktiske hverdagen i avdelingen. Dette kan resultere i at noen av disse arbeidskravene blir nedprioritert, og ut i fra informantenes utsagn kan det tyde på at de skriftlige arbeidskravene ikke er førte prioritet. En av informantene sa at situasjonsrapporten blir ikke tatt særlig alvorlig blant studentene *”det er jo bare et arbeidskrav som jeg ønsker å bli ferdig med og få godkjent”*.

Dette samsvarer med det Dysthe fremhever i sin artikkel om ”*Pedagogiske endringer etter kvalitetsreforma og konsekvensar for læring. Utfordringar og strategiar vidare*” Med andre ord når oppgavene blir sett på av studentene som ”bare” et arbeidskrav som de skal få godkjent for så å gå videre i studie, kan det føre til at studentene utvikler dårlige læringsstrategier. For eksempel at de kun gjør akkurat det de må og kun det for å få oppgaven godkjent. En slik læringsstrategi er også demotiverende og kan føre til dårlige arbeidsvaner og dårlig kvalitet på produktet, som igjen kan føre til overfladisk læring (Dysthe, 2007).

Det er kanskje noe av dette en av informantene prøver å få frem her, det at de har mer enn nok med seg selv når de er ute i praksis. Sliter de med skriving generelt kan det føles som uoverkommelig med de skriftlige arbeidskrav, praksis og eksamen som det stilles krav om. Jeg ser at de skriftlige arbeidskravene kan også oppleves mer som en stressfaktor enn som en læringsverdi. I sin ytterste konsekvens kan dette være med på å bidra til dårlig selvtilitt, følelse av utilstrekkelighet overfor alle de ulike oppgavene en ikke får tid til å gjøre på en kvalitativ god og tilfredsstillende måte.

Her blir veileders rolle særs viktig som kommunikasjonspartner, både skriftlig og muntlig i det å *kulturalisere* studenten inn i den praktiske og teoretiske delen av sykepleieryrket for å bruke Hoels begrep (Hoel, 2005:133). Man kan spørre seg; er veileder for dårlig til denne kulturaliseringen, er vi ikke flinke nok til å etterspørre de kunnskapene som må være tilstede for at studentene skal være i stand til å se en sammenbinding mellom teori og praksis? Ved tilbakemelding på en situasjonsrapport har veileder en unik mulighet til å veilede studentene til en mer bevisst bruk av fagterminologi og oppgi referanse til teori. På denne måten kan studentene se en sammenheng mellom teori og praksis, men også bli bevisstgjort deres faglige ståsted. For at studentene skal kunne oppøve en yrkeskompetanse er de nødt til å ha teoretiske kunnskaper. Selv den mest praktiske handlingen studentene gjør ute i praksis, er basert på en teoretisk forståelse, dette er de ikke alltid bevisst, og det er nettopp den bevisstgjøring de trenger hjelp til av veileder eller kontaktsykepleier.

”*Den skriftlige refleksjonsmåten tar alt for mye tid og betyr veldig lite når du er ferdig sykepleier, det er vel viktigere at vi har utviklet et godt klinisk blikk*”, var det en av informantene som uttrykte. For at studentene skal kunne oppøve seg et klinisk blikk, må de kunne reflektere over de handlinger de gjør. Og de må ha en god del fagkunnskap i bunnen for å kunne se viktige kliniske tegn på pasientene. Jeg tror nettopp et klinisk blikk kan

bevisstgjøres og trenes opp ved at studentene må sette seg ned reflektere og formulere noen tanker ned på papiret. Det å være faglig bevisst og reflektert krever også en god del erfaring. Det er derfor viktig at veileder og kontaktsykepleier stiller krav til studenten om kritisk tenkning rundt de handlinger de gjør i praksis. Med en bevisst holdning og det å stille seg spørrende til de handlinger de gjør, kan det bli lettere å være med i meningsutveksling i praksis. Dette kan igjen gi en økt forståelse og en mer utfordrende og utviklende arbeidshverdag. Når studentene kommer ute i praksis er det mye nytt og mange nye opplevelser og inntrykk. Som en av informantene sa tidligere at de har nok å gjøre ute i praksis, mener han kanskje at de har mer enn nok med å ta inn over seg inntrykk fra ulike situasjoner fra en hektisk sykepleiehverdag. Slik jeg tolker utsagnet til informanten, ser han nå lite eller ingen læringsverdi ved det å reflektere skriftlig over en situasjon fra praksis, og som skal underbygges med teori.

En annen informant sa: *”Man prøver jo å reflektere, det å gå tilbake og prøve å forstå ting bedre”*. Han sa videre at *”det var godt å kunne diskutere ulike situasjoner med kontaktsykepleier”*. Kontaktsykepleier er gjerne den som står studenten nær i praksis og som studenten kan ha et åpent og trygt forhold til. Det er viktig at studenten føler trygghet til nettopp det å kunne reflektere i lag med kontaktsykepleier i ulike situasjoner i praksis. Dette nettopp for at de skal kunne få en bredere kunnskapshorisont og kunne føle tillit til å si i fra om det er noe de undres over. Ingen spørsmål skal oppleves som dumme og overflødige. Kontaktsykepleier skal hjelpe studentene til å ”tenke høyt” og tenke tanken helt ut. Dette er med på å gi ny læring og økt erfaring.

Sykepleiestudentene er avhengig av å bruke ulik kunnskap i ulike situasjoner ute i praksis. Det være seg forskningskunnskap, som kan forklare ulike fenomener og årsaker og erfaringskunnskap som erverves gjennom tidligere praksiserfaringer. Det er nettopp det situasjonsbeskrivelsen kan brukes til, hjelpe studenten til å se kunnskapens mangfold. Det er her viktig at veileder kommer inn for å hjelpe studenten til å etterspørre den rette kunnskapen for at de skal kunne se teori og praksis som en helhet. Det å bevisstgjøre studenten på dette, kan være med på å øke bevisstheten rundt eget faglige ståsted.

I mitt materiale kom det også frem at flere av informantene ser på det med skriftlige refleksjoner som noe positivt. *”Skriving er egentlig en lærerik refleksjonsform, for da har du tid, du skriv i eget tempo, noe som ikke er i en samtale”* var det en av informantene som sa. En



annen informant sa det på denne måten: *”Kanskje jeg lærer mer neste gang jeg kommer i en likens situasjon når jeg no har skrevet den ned”* Disse to utsagnene kan forstås slik at de syntes det er lettere å ta tak i de faglige utfordringer i en veiledningssituasjon når de har et skriftlig materiale å forholde seg til. Slik jeg tolker de siste utsagnene, synes disse informantene at situasjonsrapporten er et arbeidsverktøy som er med på å gjøre dem mer bevisst på hva de gjorde i den aktuelle situasjonen som de hadde formulert skriftlig. Dysthe peker på at skriving kan generere ideer og tanker som ikke har vært bevisst før, og peker på det dialogiske elementet i selve skrivingen (Dysthe et.al.2004). Og det er nettopp dette studentene gjør når de setter seg ned å formulere sine tanker og følelser i en situasjonsrapport. De må tenke på nytt over den aktuelle situasjonen som de opplevde i praksis, de har en dialog med den skrevne teksten før den blir nedskrevet.

I utsagnene fra de ovenfornevnte informantene vil jeg her si at de har oppdaget læring i det å se på skriveprosessen som en refleksjonsform. *”Å lære er evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem inn i framtidige sammenhenger, sier Säljö (Säljö, 2001:13)*. Flere informanter presiserer det med tidsaspektet, de mener her at de har mulighet til å legge teksten i fra seg, for så å ta den tilbake og se den med ”nye” øyne eller tilføye noe som de har kommet på i ettertid. Dette kan de selvfølgelig ikke gjøre i en refleksjonssamtale. Denne bevisstgjøringen som skriving gjør, ved at studenten får en tekst visuelt på papiret, gjør også noe med deres faglige bevissthet rundt den nedskrevne situasjonen fra praksis.

## **4.2 Den skrevne teksten**

### **4.2.1 Det skriftlige kan være bevisstgjørende og klargjørende....**

*”Det skriftlige er og kan være klargjørende for hva du tenker, føler og mener”*, sa en informant. Når studentene har kommet dit hen i sin læringsprosess at de ser læringen i det å reflektere skriftlig og muntlig, så har de et godt utgangspunkt for ny læring i praksis. Når studentene er i stand til å se læringspotensialet i dette arbeidsverktøyet, tror jeg også det blir mer positivt og målretta arbeid hos den enkelte. Arbeidet vil trolig bli mer lystbetont og meningsfylt. En slik skriftlig refleksjon er viktig og en nødvendighet for å skaffe seg fagkompetanse og for å kunne dokumentere et faglig ståsted.

*”Når jeg skriver ned en situasjonsrapport blir jeg jo mer bevisst på ka æ har gjort og ka æ tenkte”*, sa en informant. Slik jeg tolker dette ble det skrevne ord mer tydelig for studenten enn hva man trolig oppfatter i en muntlig framstilling. Når studentene skriver sin praksislogg

er det mer de spontane tankene og følelsene som kommer til uttrykk og ned på papiret. Denne loggen kan også være et eventuelt utgangspunkt for en situasjonsbeskrivelse eller for en samtale med veileder og medstudenter i veiledningsgruppe på et seinere tidspunkt. Vygotsky sier at *”skriftlig tale får barnet til å handle mer intellektuelt, det gjør at barnet blir seg talen bevisst”* (Vygotsky, 2001:163). Som student er det viktig at de tar seg tid til å reflektere over egne erfaringer i praksis, både i samtale med veileder og gjennom skriftlig rapport, for nettopp å bli seg bevisst sine handlinger.

*”Det æ skriv, det lære æ og huske æ, det blir liksom mer klargjørende”* var det en av informantene som sa. Han sa videre: *”æ huske godt den situasjonen jeg beskrev da æ fant en pasient i senga som ikke pusta.....”* Denne historien var nok i utgangspunktet en sterk opplevelse for studenten. Og slik jeg tolker utsagnet ble situasjonen enda mer tydelig, når han hadde fått skrevet den ned. Den skrevne teksten ble trolig mer tydelig og klargjørende for denne studenten. *”Skrevet tale er langt mer bevisst og den produseres mer bevisst enn muntlig tale”*, sier Vygotsky (Vygotsky, 2001:162).

*”Det blir liksom så ekte og så bastant når æ ser det på papiret”*, var det en informant som sa. Det å se sin egen tekst på papiret, kan være tøffere enn man trodde i utgangspunktet. Meningene og tankene blir mer bevisst og tydeligere for studentene når de ser det visuelt på papiret. Det skrevne ord gir ofte et tydeligere budskap. Hoel sier: *”Når tanken får sitt språklege uttrykk, blir vi og medviten om den”* (Hoel, 1992:31), og nettopp dette var det flere av informantene som fortalte. Når de satt og skrev, ble de mer bevisst på situasjonen og mer bevisst på egne tanker. Språket er en støtte for tanken – å formulere ord enten muntlig eller skriftlig er et møte mellom tanke og språk (Dysthe, 1999). Situasjonsrapporten er en slik arbeidsform som bygger på en situasjon som studenten har erfart i praksis. Situasjonsrapporten kan bli gjenstand for diskusjon, drøfting, meningsutveksling og refleksjon. *”Skrijving er med på å gjøre tankene synlig og det er en mulighet for å ta vare på tankene”*(Dysthe et.al 2004:12).

*”Det er greit å skrive ned sine tanker og følelser, for da får du bevisstgjort deg selv, og du kan kanskje bli en bedre reflektert sykepleier,”* sa en av informantene. Dette er i tråd med det Dysthe et.al. sier at skriftlig fremføring av arbeid kan føre til nye tanker og opplevelser av situasjonen (Dysthe, 2004). Denne økte bevisstgjøringen av språket har en større

læringseffekt, nettopp på grunn av at det skriftlige blir mer uttrykksfullt visuelt og tydelig enn selve samtalen.

#### **4.2.2 Dialogiske prosesser**

*”Jeg tror det er nyttig å skrive for da må man tenke gjennom det man følte i den spesielle situasjonen”* sa en student. Under skriveprosessen er studentene i en kontinuerlig dialog med seg selv. Denne dialogen videreføres gjennom en tekst som de kan videreformidle til veileder eller medstudenter, noe som igjen fører til at studenten må rekonstruere situasjonen slik at den blir forståelig for leser. Som en av informantene sier det: *”Du må tenke grundigere gjennom når det skal skrives, du blir på en måte tvunget til å sette deg bedre inn i den situasjonen du skal beskrive”*. Studenten må her vite formålet med teksten og hvem som skal lese den. Gjennom det å skrive ned opplevelsen vil de kanskje se sin situasjon ut i fra et mer metaperspektiv for å kunne fortelle sin opplevelse. Med det mener jeg at studentene ser og reflekterer over egen læring gjennom sin situasjon.

Det å reformulere fagstoff, egne opplevelse/erfaringer, kan gjøre det lettere å huske det i ettertid. Slik som en av informantene sa: *”Det er klart du stiller sterkere hvis du havner oppi samme lignende situasjon når du har reflektert over situasjonen”*. Studenten vil kunne knytte den aktuelle situasjonen til tidligere erfaringer, og på denne måten opparbeide seg bredere erfaring og handlingskompetanse. Han kan også sammenligne sine tidligere erfaringer og andres og på denne måten generalisere erfaringene som Wahlgren beskriver i sin modell (Wahlgren et.al.2002). Praktisk erfaring gir også økt praktisk kunnskap. Evnen til å kunne reflektere over egen tenkning og læreprosess, se det hele i et metaperspektiv, er særs viktig for læring. For å kunne bli mer bevisst på sin egen læring. Dysthe sier: *”Vi leser alltid vår egen tekst med underforståthet dvs. tolker våre egne intensjoner i teksten”* (Dysthe et.al 2004:136). Derfor er det viktig å kunne meddele til andre sine tanker og følelser, for nettopp å få et videre perspektiv på sine erfaringer og opplevelser.

Dette kan også gi økt kunnskap og læring for de som ikke var i denne situasjonen. Til dette sa en av informantene det slik: *”Du får et videre perspektiv på ting ved å skrive eller snakke med andre”*. En annen informant sa: *”Jeg ble enda mer bevisst på min situasjon når jeg hørte meg selv fortelle til medstudentene”*. Dette sier noe om hvor nøye vårt skriftlige og muntlige språk henger sammen.

I denne skriveprosessen skjer det en dialog mellom skriver og teksten, skriver gir seg selv tilbakemeldinger på de tanker og følelser som har tatt form som ord. Dette kan også være en form for bearbeiding hos studentene, det å måtte sette seg ned og skrive ned sin situasjon fra praksis. *Skriving er tale uten en samtalepartner, men det kan være rettet til en fraværende eller en tenkt person eller til ingen spesiell* (Vygotsky, 2001:161).

For at studentene skal kunne underbygge situasjonsrapportene med en teoretisk forankring må de også gå igjennom ulik faglitteratur. Et eksempel kan her være hvis studenten skriver om et sårstell som skulle være en steril prosedyre som ikke blei det. Her må studenten tenke tilbake: Hva gikk galt? Hvorfor gikk det ikke som forventa? Hvordan skal jeg gjøre dette nestegang for at det skal bli rett? På denne måten har studenten dialog med fagstoffet og sine praksiserfaringer. Dette kan også brukes videre som "case" i en veiledningsgruppe.

Flere av mine informanter sier at det som er tilfredsstillende med den skriftlige refleksjonsformen er at de kan de sitte i ro og fred med sine tanker og følelser. De kan skrive, la teksten ligge en stund, for så å komme tilbake og utarbeide eller forkaste det som ble skrevet. Studentene sier at på denne måten gies det *tid til ettertanke*. En av informantene sa at *"Jeg er egentlig ikke så glad i det muntlige, masse tanker kommer gjerne etterpå som du skulle sagt"* Det blir her viktig at veileder legger til rette for at studentene får mulighet til og formidle sine tanker og følelser ved "å tenke høyt", det vil si sette ord på de tanker og følelser de sitter inne med. Dette er med på å sette i gang en refleksjonsprosess hos studenten.

Det å skrive krever mer et bevisst arbeid for at det skal bli forståelig. Språket er et av våre viktigste hjelpemiddel i kommunikasjon og den sosiale kontakten vi har med omverdenen. Den er også med på å organisere og strukturere vår indre og ytre verden, hevder Vygotsky (Vygotsky, 2001). Med det menes at skrijving, dialogen med oss selv og omgivelsene er med på å organisere tankene våre.

### **4.3 Veiledningsgruppe som refleksjonsfelleskap**

*"Æ føler æ får mer ut av en muntlig samtale enn å skrive, for her kan veileder pense mæ inn på ting som æ ikke har tenkt på, det e enklere å prate om ting enn å skrive om det"*, var det en av informantene som sa. Når studentene møtes i veiledningsgrupper, utveksler de tanker, ideer og meninger som igjen kan føre til at de lærer noe av hverandre, eller at de kommer videre i sin læreprosess gjennom denne samtalen. Flere av mine informanter sier det er bra å møtes

utenom praksis og diskutere fag og utveksle erfaringer. Her kan de få konsentrere seg kun om samtalen i gruppa eller den aktuelle situasjonen som studenten ønsker innspill på, uten å bli forstyrret av ulike alarmer med mer som er i en sykehusavdeling.

*”Det er fint å diskutere fag med medstudenter, det bevisstgjør oss mer på de situasjonene vi snakker om, og det er ikke så formelt som når vi må skrive”.* Dette utsagnet kan sikkert tolkes på flere måter, men jeg tror at i dette utsagnet ligger det at studentene ”frigjør” seg mer i ei veiledningsgruppe (hvis de er trygg i gruppa vel og merke). I veiledningsgruppa kan samtalen gå mer fritt blant studentene. Tryggheten i gruppa er selvfølgelig viktig og en sentral faktor for at arbeidet i en veiledningsgruppe skal være tilfredsstillende. Trygghet er nødvendig for at studentene skal våge å avsløre sin usikkerhet og uerfarenhet på veien til sykepleieprofesjonen. Likeså viktig er det også å ha trygghet i gruppen som gjør at du kan uttrykke til medstudenter i hva du faktisk lykkes i. En av informantene sa det slik: *”Opplevelsen av trygghet gjør at du kan fortelle nesten alt i veiledningsgruppene”.* Og det må være en av intensjonene med ei slik veiledningsgruppe, at vi kan ta opp ulike situasjoner som studenten har mestret og situasjoner som ikke har gått som forventet. Det å kunne løfte situasjonen til studentene opp på et abstrakt plan, kan være med på å starte en bearbeidingsprosess og en læringsprosess for studentene. Dette kan være til god hjelp og støtte når de skal samle trådene og se praksiserfaringene i et større perspektiv. De kan legge frem sin praksislogg eller et utkast av situasjonsrapporten, for så å få tilbakemeldinger og reaksjoner på sine tanker fra medstudenter og veileder, som igjen vil føre til økt kunnskap, forståelse og kanskje nye måter å se ting på.

*”Det er liksom mer uformelt å diskutere i ei gruppe, enn å skrive ned på papiret som du skal levere og få godkjent”*, var det en informant som sa. Slik jeg tolker utsagnet til informanten, er det mindre formelt å meddele sine tanker og følelser ved en samtale enn å levere inn noe skriftlig til sensurering. Og at i en samtale har de mulighet til å få svar på spørsmål der og da (umiddelbar feedback), men også delta i faglige diskusjoner som igjen kan føre til ny læring. Ei veiledningsgruppe kan være med på å skape et felleskap for studentene. På denne måten kan de unngå en individualisering av problemer/utfordringer, som kanskje viser seg aktuell for flere av studentene. En veiledningsgruppe kan også redusere følelsen av å stå alene med problemer og utfordringer. De har et forum de kan gå til for å få luftet sine tanker.

I veiledningsgruppene er det alltid en veileder tilstede. Veileder skal gi dem utfordringer og stille krav til refleksjon, resonnering og eventuell en løsningsorientering hos studentene.

Veileder skal lede studenten på vei til å se situasjonen i et større fagperspektiv. Veileder har også en viktig rolle i å motivere, være en person som kan støtte, gi konstruktiv kritikk og bidra til økt selvfølelse og en tro på egen mestring. Denne måten å støtte og veilede studentene på, er også en måte å bidra til at studenten er i bedre stand til å knytte teori og praksis sammen til en helhet. Noe som flere informanter uttrykte som nettopp en vanskelig del av situasjonsrapporten. Med veileder tilstede blir de veiledet inn i teorien ut ifra den situasjonen de forteller. Noen av informantene bemerket at en av de tingene som er fint med veiledningsgruppe, er at de kan stille spørsmål og få svar med en gang. Med andre ord en umiddelbar respons fra veileder eller medstudenter.

I mitt materiale kom det frem også data som sier at det ikke var alle informantene som syntes det var tilfredsstillende med den muntlige formen for refleksjon. Når de på spørsmål fra meg ble spurt om hvorfor, var det ulike begrunnelser til dette. En av informantene sier det slik: *”Det e bortkasta tid å sitte i ei veiledningsgruppe og høre på andres situasjoner, æ fikk ikke noe ut av det...”*. En annen informant sa at *”æ like ikke å sitte i gruppe og få oppmerksomheten retta på mæ, og at æ skal fortelle mi historie og kanskje få en rekke uforutsigbare spørsmål og kommentarer etterpå”*.

I slike veiledningssituasjoner har jeg erfart som veileder, at man må være aktsom, lydhør og imøtekommende i forhold til den enkelte students individuelle ønsker og behov. Her er det mange individuelle behov som må ivaretas og taes på alvor. Det blir viktig å hjelpe studenten til å overvinne eventuelt ubehag i det å ha følelsen av å være midtpunkt. Mange studenter har også en viss vegring for å snakke høyt i større forsamlinger, slike utfordringer er det viktig å løfte frem i lyset og snakke litt om. I slike veilednings- grupper kan det være greit å lage egne ”kjøreregler” for hvordan man vil ha det i ei slik gruppe. Disse kjørereglene diskuteres og skrives ned, slik at det er lett å ta dem frem hvis noe blir uklart. Et sentralt poeng her er å skape en felles enighet rundt disse såkalte kjørereglene. Eksempel på slike kjøreregler kan være at alt som blir sagt i dette rom, blir her osv. (med andre ord taushetsbelagt). Dette kan være en fin strategi i en oppstartsfasen av slike samtalegrupper, det å legge til rette for en trygg atmosfære basert på respekt og tillit for hverandres likhet og ulikhet.

Det å utvikle evnen til faglig diskusjoner, kritisk refleksjon og å se sammenhenger i ulike situasjoner, krever erfaring og en god del faglig tyngde. Når studentene oppdager læring i en kontekst, kan denne kunnskapen overføres også til andre situasjoner. Eksempelvis ved at

studentene engasjerer seg i muntlig refleksjon, enten med veileder, personalet i praksis eller medstudenter, kan de utvikle en større nysgjerrighet på sitt nye fagfelt. Dette krever at veileder eller kontaktsykepleier er aktivt med i ulike diskusjoner og gir konstruktive tilbakemeldinger. En av informantene sa at *”det var godt å få innspill og kommentarer fra de andre i gruppa”*. Dette tolker jeg som et tegn på at det var en lærerik og tilfredsstillende måte å viderefremme tanker og følelser for denne studenten i den spesielle situasjonen som studenten tok opp. Det kan være fruktbart at andre kommer med innspill og kanskje kan utvide horisonten for den som la frem situasjonen.

Når studentene diskuterer med hverandre om ulike erfaringer, får de også videre utviklet sine kommunikative ferdigheter. Det å uttrykke synspunkter i gruppe gir trening i å formulere egne resonnement og argumenter, videreutvikle sine tanker, noe som igjen kan føre til en større trygghet i å være med i diskusjoner ute i praksis og å gi pasient og pårørende informasjon.

#### **4.4 Den sårbare skriveren**

*”Det var skummelt første gang æ skulle skrive en situasjonsrapport hvor æ skulle skrive mine følelser og ka æ tenkte ned på papiret”*. En annen informant sa det slik: *”Æ tror ikke alle personlige tanker og følelser kommer ned på papiret, for veileder skal jo lese det.....”*.

Det er jo slik at ikke alt vi tenker og føler ønsker vi å se i skriftlig form, selv om vi bare skal skrive til oss selv eller til en veileder.

*”Det er skummelt å skrive ned sine følelser på papiret, det ble liksom så personlig”* var det en av informantene som sa. Det å skrive ned egne følelser ned på papiret, kan være en start på en bearbeiding av en situasjon som opplevdes som vanskelig. Dette kan være en sårbar prosess, en prosess hvor studenten føler seg noe ”avkledd”. Med dette mener jeg at studenten er redd for å vise at han for eksempel ikke mestret denne situasjonen overfor veileder. De av informantene som syntes den skriftlige refleksjonsmåten ikke var god, begrunnet dette med at de var redd for å ”blottlegge seg”, når de måtte skrive ned situasjoner som var vanskelige, både faglig og følelsesmessig.

Det kan være ulike årsaker til at noen av studentene synes det er vanskelig å skrive. Noen har kanskje få og dårlige erfaringer fra tidligere skrivepraksis, vanskeligheter med å formulere og ordlegge seg. En av informantene sa det på denne måten: *”Mange veiledere krever man skal være så himla fin i språket, med slike pretensiøse setninger, jeg har aldri vært god å skrive,*

*jeg skriver rett frem, ingen utbroderinger, det enkleste er det beste...*” Det å kunne skrive en tekst kan for noen være mer utfordrende i den forstand at de har vanskeligheter med å uttrykke sine følelser og meninger på papiret. Det kan også være at de er redd for å synliggjøre sin eventuelle inkompetanse både innen fagfeltet, men også med hensyn til det å skrive og det å ordlegge seg.

*”Jeg skrev aldri noe som kunne bli oppfattet som negativt av veileder, du vil jo ikke sette deg selv i et dårlig lys slik at kanskje veileder får en uheldig oppfatning av deg”*. Slik denne informanten beskriver sin opplevelse med situasjonsbeskrivelse, tror jeg også flere av studentene kunne føle det. Jeg opplevde at de var redd for å levere noe fra seg som veileder kunne oppfatte som ”dumt” og ”dette burde de klart bedre”, osv. og i verste fall at de ikke fikk den godkjent. Jeg tror en av de viktigste tingene vi som veiledere bør tenke på når studentene levere fra seg en situasjonsrapport, er at de får en konstruktiv og faglig tilbakemelding på den aktuelle situasjon. Det bør tilstrebes en god dialog mellom veileder og student som kan fremme læring og videre hjelpe studentene til å reflektere over sine handlinger. Blir utgangspunkt for situasjonsbeskrivelsen mer om en skal bestå eller ikke, kan dette hindre dem i å skrive det de akkurat føler der og da i situasjonen. Det å bli bevisstgjort på egne ferdigheter og opplevelser kan være vanskelig å takle for en student som er fersk i yrket. Man vil jo gjerne framstå som om man mestrer de fleste situasjoner fra praksisfeltet. Studentene er i en sårbar fase, og det er viktig at veileder tar studenten på alvor ved å gi konstruktive tilbakemeldinger.

*”Det skriftlige blir liksom så ekte og litt truende”*, var det en av informantene som sa. Det å sette ord på følelser og opplevelser fra praksis, kan være både truende og positivt for studentene. Det handler mye om hvordan studentene mestrer sin nye rolle og hvor trygg de er på seg selv. Vi har alle en indre sensur, den vil helt klart forsterkes når studentene vet de skal levere dette dokumentet fra seg til vurdering hos veileder. De blir kanskje mer opptatt av hvordan de skal uttrykke seg, grammatikalsk og få ned de rette faguttrykkene. Veileder har her en viktig rolle å få studenten til både å kunne skrive om situasjoner som de mestret, men også om de situasjoner som ikke gikk så bra. Det handler om balansegangen mellom det å lykkes, og få et godt selvbilde og til det å takle situasjoner som kan by på frustrasjoner, usikkerhet og følelsen av utilstrekkelighet. Men det er jo også noe som heter at man vokser på motgang. Jeg er redd for at mange studenter sensurerer mye av det de tenker og føler før de levere det skriftlige materialet, nettopp fordi de føler seg kanskje ”litt avkledd” når de i en



situasjonsrapport skal fortelle om egne tanker og følelser fra en opplevd situasjon. En av informantene sa det slik at han var redd at veileder skulle oppfatte ham som en ”*kritisk og negativ person*”. Studenten syntes det var vanskelig å sette ord på ting han opplevde i praksis. Det kan være vanskelig for studentene å se sine egne tanker og følelser på papiret, fordi de da blir mer bevisstgjort på sine egne tanker og følelser. Dette kan for noen studenter være svært vanskelig å takle.

## **5.0 Avsluttende drøfting og praktiske implikasjoner**

Min problemstilling fokuserer på hvordan sykepleierstudentene opplever situasjonsrapport muntlige og skriftlige som en del av refleksjons- og læreprosessen. Ut i fra mine funn kom jeg frem til fire hovedkategorier (jmf. kap.4.0) som jeg her ønsker å oppsummere.

Et av hovedmomentene som kommer frem i mitt materiale, er at flere av informantene synes det er vanskelig og utfordrende å integrere teori og praksis. Noe av diskusjonen gikk ut på at flere ikke så læringsverdien i det å skrive en situasjonsbeskrivelse fra praksis, som de kunne underbygge med relevant teori. Dette var kanskje de situasjonene som studentene synes gikk greit i praksis, altså en rutinehandling, en handling som de har gjort flere ganger eks. et morgenstell, som de synes var lite å reflektere skriftlig over. Problemet kom til uttrykk når de praktiske handlinger skulle skriftliggjøres, samt finne relevant teori til de aktuelle situasjonene. Det å få studentene til å reflektere over en situasjon som de føler de mestrer, er like viktig å ta frem for refleksjon som ved en situasjon som ikke studentene følte de mestret. Dette for at studenten skal bli trygg og bedre i akkurat den situasjonen. Wahlgrens modell underbygger dette med å si at ved en rutinehandling vil man kunne få et utvidet handlingspotensiale og bredere erfaring. Dette er også noe jeg selv kan bekrefte ut i fra min praksiserfaring som både lærer og som sykepleier. Jo flere ganger jeg skal undervise en klasse eller stelle en pasient, jo tryggere blir jeg, selv om det ikke er det samme temaet jeg skal forelese i eller samme pasienten jeg skal stelle, men dette gir meg et bredere erfaringsgrunnlag. Man blir bedre til å utføre en rutinehandling, man blir rutinert (Wahlgren et.al.2002).

Informantene i mitt materiale sier videre at de syntes skrivingen tok alt for mye tid, og at dette gjorde sitt til at fokuset ble fjernet fra praksis. Ut fra mitt materiale kan det se ut som at det likevel er ulike erfaringer både positive og negative i forhold til refleksjon muntlig og skriftlig. Det kan sikkert være flere årsaker til dette. En av årsakene tror jeg nettopp ligger i

det at vi som lærere og veiledere ikke har klart å synliggjøre læringspotensialet i det å reflektere muntlig og skriftlig. Hvordan kan vi optimalisere læringsprosessen gjennom refleksjon til studentene? Her tror jeg Wahlgrens modell hvor han beskriver nettopp samspillet mellom handling, refleksjon og læring, kan være en god læringsmodell for å synliggjøre viktigheten med refleksjonsprosessen både muntlig og skriftlig til sykepleierstudentene. Her kan vi lærere/veiledere bruke våre egne erfaringer fra praksis og beskrive hva som skjer ved en rutinehandling, samt hva som skjer ved en ikke rutinehandling, som Wahlgrens modell viser. På denne måten kan vi konkretisere og synliggjøre hva man kan lære av å nettopp reflektere over ulike situasjoner. Det er også viktig at hver enkelt student får en tilbakemelding på sin situasjonsrapport og får mulighet til å stille direkte spørsmål til veileder. Muligheten til å stille veileder direkte spørsmål kan sees på som mindre ”truende” enn å måtte dele det med eventuelt en hel studentgruppe. I de situasjoner studenten får skriftlige tilbakemeldinger har studenten også mulighet til å ta det skriftlige materialet frem når de kommer hjem, for så å sette seg uforstyrret ned med egen tekst. Det er viktig å gi både positive/støttende og kritisk/utfordrende tilbakemeldinger til studenten gjennom hele skriveprosessen, men Dysthe sier at av erfaring er det helst i startfasen hvor de kan være usikre på hvordan de skal skrive, at denne tilbakemeldingen kan komme til sin rett (Dysthe et.al. 2004). I veiledningsgrupper har studentene en mulighet til å ta med seg sine erfaringer fra praksis og diskutere og reflektere disse i gruppen, her vil de også få innspill og kommentarer fra de andre i gruppa. Det å kunne sammenligne tidligere erfaringer, samt høre andres erfaringer er en viktig del av selve læringsprosessen. Det er dette Wahlgren kaller å generalisere erfaringene (Wahlgren et.al. 2002). Det at studentene deler/utveksler erfaringene med hverandre, er både en styrke og en berikelse de kan ta med seg videre i praksis for så å bruke i andre situasjoner de kommer opp i. I mitt materiale var det flere av informantene som syntes nettopp dette var en verdifull måte å jobbe på, det å bruke tid til å sitte og diskutere fag med medstudenter og veileder i veiledningsgruppe. Nettopp fordi dette ga de muligheten til å drøfte og diskutere de situasjoner som opptok dem der og da. Med dette fikk de ”luftet” sine tanker og eventuelle frustrasjoner rundt den aktuelle situasjonen. Andre informanter igjen ga uttrykk for at de synes det var bedre å kunne få sitte i fred og ro og formulere en skriftlig tekst individuelt.

I mitt materiale var det flere av informantene som formidlet at kravet om å måtte formulere seg skriftlig, ga de utfordringer i å tenke grundigere gjennom situasjonen, noe som igjen medførte at situasjonsbildet ble tydeligere for dem. De av informantene som syntes det var greit å skrive, uttalte også at det var godt å kunne ta med seg den aktuelle teksten inn i

veiledningsgruppen for å diskutere, nettopp fordi et slikt dokument (den skrevne teksten) var noe konkret og lettere å forholde seg til.

Noen av mine informanter sier, de er mer fokusert på å lære naturvitenskapelige temaer enn å ”bare” sitte og reflektere ulike situasjoner fra praksis. En av de sa det slik: *”Jeg tror opplegget rundt situasjonsrapport betyr så lite når du er ferdig utdannet da er det hva du kan som sykepleier, hvor kunnskapsrik og hvor godt klinisk blikk du har som teller. Dette er det som igjen skaper trygghet hos pasienten”*. Dette kan si noe om hvordan studenten tenker og hvilket fokus enkelte har. Jeg tror studentene er veldig sykdomsretta i sitt fokus. Når det er sagt, tror jeg det er helt naturlig at studentene har sitt fokus rettet mot de naturvitenskapelige emner før de går ut i praksis. Dette fordi de skal ut i en ”ukjent” verden og på samme tid vet de at det forventes en god del grunnleggende kunnskaper for å gjennomføre praksis. Jeg tror dette er en naturlig tanke før de har ”høstet” noen erfaringer fra den praktiske hverdagen. Dette samsvarer igjen at informantene i mitt studie fra mine data synes det er vanskelig å koble teori opp mot praksis og omvendt.

Dette overnevnte tydeliggjør viktigheten av at vi som veiledere kommer inn og hjelper dem med refleksjon, muntlig eller skriftlig over de handlinger de gjør ute i praksis og videre koble relevant teori til handlingen. Slik jeg velger å tolke funn ut fra mitt datamateriale, samt kunnskapen jeg innehar fra år med egne erfaringer som lærer, er det ingen tvil om at vi tidlig i studiet bør tydeliggjøre egne erfaringer og trekke frem eksempler fra praksisfeltet- og verbalisere kunnskapen i de teoretiske fagene. Det er her som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, at bruken av Wahlgrens modell kommer inn, som en hjelp og støtte til lærernes reflekterte praksis. Nettopp for å kunne synliggjøre samspillet mellom handling, refleksjon og læring, slik at studentene kan fange opp en nysgjerrighet og motivasjon til å utforske faget nærmere både teoretisk og praktisk.

Flere av mine informanter innrømmet etter endt intervjusekvens, at de hadde kommet inn til intervjuet med en negativ holdning til det å skrive situasjonsrapport, men at de nå hadde endret oppfatning, og kunne nå bedre se læringsutbytte av muntlig og skriftlig refleksjon gjennom nettopp en slik situasjonsrapport. Som en av informantene sa: *”Etter at du har stilt disse spørsmålene og vi har snakka her, ser jeg bedre læringen og viktigheten i det å reflektere både skriftlig og muntlig”*. Denne oppdagelsen studentene her har gjort, synes jeg er en spennende. Ved et slikt utsagn kan man undres over om informasjonen og veiledningen fra

oss veiledere i startprosessen av de skriftlige arbeidskravene har vært for dårlig og for lite informativ. Det kan også her være slik at studenten ikke har vært tilstede på undervisningen av - hvordan skrive en tekst? Denne undervisningen er ikke obligatorisk på dette studiet, slik at studentene står fritt i å delta. Kanskje bør vi tenke i retning av å legge denne undervisningen til å bli obligatorisk? Jeg tror sykepleierutdanningen bør legge opp obligatorisk skrivekurs for hvert studieår, slik at studentene kan oppøve sine skriveferdigheter. På denne måten får man også synliggjort at skriving er et viktig redskap i læreprosessen og for tankeutviklingen hos den enkelte student.

Bevisstgjøringen som har skjedd med disse studentene etter endt intervju, viser tydelig at for å se nytten i det å reflektere skriftlig og muntlig, er noe som tar tid og må læres.

Vår utdanning har vært under vurdering av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Her ble det tydelig framsatt krav om flere skriftlige arbeid fra studentenes side og med påfølgende tilbakemeldinger til studenten fra veileder. Disse retningslinjene fra NOKUT jobbes det fortsatt med i de nye fagplanene. Det bør også komme tydeligere frem i de nye fagplanene hvordan vi knytter teori og praksis sammen. Og det kan være nettopp dette noe av det mine informanter etterspør, når de sier det er vanskelig å se sammenhengen mellom teori og praksis, presiseringen fremkommer ikke godt nok i fagplanene. En annen årsak kan også være at vi som veiledere ikke er gode nok til å etterspørre teori i praksis hos den enkelte student?

Det å skrive er en kunst, det krever skrivetrening for å lære seg å kunne skrive godt. Flere av mine informanter synes det er vanskelig å formulere seg skriftlig. Noen har kanskje lite skrivetrening eller dårlige skriveerfaringer fra tidligere, eller at de rett og slett har vært for lenge borte fra aktiv skriving? Det viser seg også at flere med dysleksi står frem med sitt problem under studietiden. Og det er jo positivt, men dette er informasjon som er nødvendig å få tilgang på så tidlig som mulig i studiet, slik at vi kan være behjelpelig med å legge studietilværelsen så godt til rette som mulig. Det blir viktig for oss som veiledere å hjelpe studentene til å få bedre kunnskap og kjennskap til selve skriveprosessen, men også til de ulike skrivestrategiene som eksisterer og så langt det lar seg gjøre legge til rette for den enkelte student i selve skriveprosessen. Ut av dette kan man stille seg spørsmålet: Har vi i sykepleierutdanningen for få skriftlige arbeidskrav, slik at det blir for lite skrivetrening, noe som igjen kan gi frustrasjoner når de først må sette seg ned og formulere en tekst? Jeg hevder at gjennom regelmessig skriving utvider den enkelte studenten sin fagterminologi og

uttrykksmåter, noe som igjen kan videreutvikle og forbedre evnen til refleksjon. Økt faglig kunnskap og uttrykksmåte gjør også studenten tryggere og mer aktiv i meningsutveksling med medstudenter, veileder og kollegaer i praksis.

Ut fra mitt materiale ser jeg også at enkelte studenter har problemer med å skrive ned sine følelser, tanker og opplevelser fra ulike praksissituasjoner i en situasjonsrapport. Slik jeg tolker mine informanter er det to momenter som blir problematisk i forhold til dette. Det ene er at de synes skriveprosessen vanskeligjøres når de må følge en mal (jmf. 1.3) når de skal skrive ned sin situasjon fra praksis. En slik styrt skriveprosess, kan hindre studentene i å skrive fritt om sine tanker og følelser i forhold til den aktuelle situasjonen. Noe som er uheldig i forhold til refleksjonsprosessen. Jeg har erfart som veileder at studentene blir mer fri i sin beskrivelse om den aktuelle situasjon når de kan skrive mer på frihånd uavhengig av spørsmålene i malen (jmf.1.3). Det andre momentet er at studentene skal levere fra seg sin tekst til veileder, noe som kan hemme de i å skrive det de tenkte og følte i den aktuelle situasjonen.

For at man skal kunne få en enda bedre forståelse omkring skriftlig og muntlig refleksjon som et ledd i læringsprosessen til sykepleierstudentene, er ytterligere forskning nødvendig. Et spennende fokus for videre arbeid ville ha vært og gått bredere og noe dypere inn i Wahlgrens modell (jmf.s.15) og anvendt modellen mer bevisst ute i praksis til studentene. Det er en stor utfordring for utdanningen å sikre at læringsverktøyene en legger opp til, er utfordrende og funksjonelle i forhold til utdanningens innhold og formål.

Jeg vil avslutte min oppgave med noen reflekterende ord fra Fridtjof Nansen:

**En sannhet som en oppdager  
med sine egne øyne,  
om den enn er ufullkommen,  
er verd ti sannheter som en får fra andre;  
for foruten å øke ens kunnskaper,  
har den også øket ens evne til å se.**

(Fridtjof Nansen)

## Litteraturliste:

Alvesson, M. og Skölberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur.

Bjerknes, M. Skancke og Bjørk, I. T.(1994) *Praktiske studier – perspektiver på refleksjon og læring*. Oslo, Tano AS

Bjerknes, M. Skancke og Bjørk, I. T.(2003) *Å lære i praksis*. Oslo, Universitetsforlaget.

Bø, I. og Helle, L.( 2002) *Pedagogisk ordbok*. Oslo, Universitetsforlaget.

Dysthe, Olga (1999) *Ord på nye spor* Oslo, Det Norske Samlaget.

Dysthe, Olga (red.) (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.

Dysthe, O. Hertzberg, F. & Hoel, Løkensgard, T.(2004) *Skrive for å lære*. Oslo, Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (2007) Pedagogiske endringer etter kvalitetsreforma og konsekvensar for læring. Utfordringar og strategiar vidare. *Uniped* nr. 30, s. 29-44.

Fagplan for Bachelor i sykepleie ( 2005) Høgskolen i Finnmark, avdeling for helsefag.

Fendler, L. (2003) Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Pliticeal Reverberations. *Educational Researcher*, 32, 3, s. 16-25

Hammarén, M. (1995) *Skriva: en metod för reflektion*. Stockholm, Utbildningsförlaget Brevskolan.

Hoel Løkensgard, T. (1992) *Tanke blir tekst. Skrivehjelp for studentar*. Oslo, Det Norske Samlaget.

Hoel Løkensgard, T. (2005) *Skrijving som bro mellom praksiserfaringer og teori. I: Skrifflighet. Et læringsredskap i proffesjonsuddannelser.* Brok, Storgaard, L. og Mathiesen, F. (red) s.123-145. Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur.

Hiim, H. og Hippe, E. (1996) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling.* Oslo, Universitetsforlaget.

Illeris, K. og Berri, S.(2005) *Tekster om voksenlæring.* København, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2006) *Læring.* København, Roskilde Universitetsforlag.

Johansen, A. (2003) *Samtalens tynne tråd.* Valdres, Spartacus Forlag.

Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lauvås, P. og Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo, Cappelen Akademiske forlag.

Malterud, K. (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning.* Oslo, Universitetsforlaget.

Nielsen, A., Stragnell,S. & Jester, P. (2007) Guide for reflection using the clinical judgment modell. *Journal of Nurcing Education*, Vol.46, nr. 11. s. 513-516.

Paulsgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur. I: E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad og T.H. Aase(red.). Metodisk feltarbeid.* Oslo, Universitetsforlaget.

Pettersen, R. C. og Løkke, J. (2004) *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter.* Oslo, Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005) *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo, Universitetsforlaget.

*Rammeplan for sykepleieutdanning* (2004) Utdannings- og forskningsdepartementet

Skagen, K. (red)(2000) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen, Fagbokforlaget.

Schön, D. A. (2006) *Den reflekterende praktiker*. Århus, Dansk utgave – Klim.

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.

St.meld. nr. 27 2000-2001 ”Gjør din plikt- Krev din rett” *Kvalitetsreformen for høyere utdanning*.

Thagaard, T. (2002) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Try, E. (2002) *Jeg er ikke kompetent til å stanse folks åpenhet. En studie av fortellinger og andre tekster fra psykiatrisk praksis i sykepleierutdanningen*. Universitetet i Bergen.

Tøsse, S. (2005) *Transformativ læring. I: Fasetter i voksnes læring*. M. Rismark og C. Tønseth (red.). s.2-20. Trondheim, Forskningsenheten Voksne i livslang læring NTNU

Vygotskij, L.S. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo, Gyldendal Norske Forlag.

Wahlgren, B. Høystrup, S. Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002) *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Fredriksberg, Samfundslitteratur.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004) *Teori i praksis*. København, Hans Reitzels Forlag.



## VEDLEGG 1

### INFORMERT SAMTYKKE

#### **Forespørsel om deltakelse i en studie angående hvordan sykepleierstudentene opplever/erfarer situasjonsrapporten som ledd i den refleksive læringen.**

Mitt navn er Eva Tharaldsteen, jeg er sykepleier og høgskolelærer ved Høgskolen i Finnmark, avd. for helsefag. Jeg er også student ved Universitetet i Tromsø, hvor jeg tar "Erfaringsbasert master i voksenpedagogikk" Er nå i mitt femte semester, og målet er å være ferdig juni 2008. Har startet på min masteroppgave, hvor jeg ønsker å se nærmere på et av sykepleierhøgskolens skriftlige arbeidskrav, situasjonsrapport. Den er en del av den obligatoriske praksis og et hjelpemiddel for studentenes læring. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre et studie som skal være med å danne grunnlaget for masteroppgaven.

Jeg ønsker å rette fokus på studentenes erfaring/opplevelse av det å skrive en situasjonsrapport, og samtalen med veileder etter situasjonsrapporten er skrevet. Har dette læringseffekt?

I denne kvalitative forskningen, vil jeg bruke intervju/samtale som metode. Intervjuet blir tatt opp på lydbånd, deretter transkribert ut. Lydbånd og tekst blir oppbevart forsvarlig og innelåst ved Høgskolen i Finnmark avd. for helsefag. Intervjuet vil bli gjennomført primært på Høgskolen i Finnmark, avd. for helsefag, men andre forslag kan også imøtekommes.

Ønsker du å delta skal dette informerte samtykke underskrives i to eksemplarer, hvor du beholder det ene og det andre beholder jeg. Dersom du seinere finner ut at du ikke ønsker å delta, kan du trekke deg når som helst fra studien. Du som informant har krav på innsyn og retting av opplysninger.

Jeg er underlagt taushetsplikt, slik at dataene blir behandlet konfidensielt. Det vil i oppgaven ikke komme frem personidentifiserte opplysninger.

.....

Dato:.....

Jeg.....har lest overnevnte informasjon og bekrefter at jeg vil delta i studiet

Signatur:.....  
Informant

.....  
student/forsker

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Hovedspørsmål:

**Kan du fortelle din opplevelse/erfaring av det å skrive en situasjonsrapport?**

Oppfølings spørsmål:

1. Hvilken erfaringer har du med situasjonsrapport som læringsform i studiet?
2. Var det noen spesielle forberedelser du gjorde før du skrev en situasjonsrapport?
3. Hvordan virker skriveprosessen som refleksjonsform?
4. Hva med refleksjonssamtalen i etterkant av en situasjonsrapport?
5. Hva har du lært av å skrive en situasjonsrapport?