

Av Kjersti Sunde  
Mæhre og Synnøve  
Vestly

## Om å være i bevegelse mot en profesjonell fagutøvelse

**Kjersti Sunde Mæhre**  
Førstelektor ved Høgskolen i Harstad  
E-post: kjersti.mehre@hih.no

**Synnøve Vestly**  
Høgskolelektor ved Høgskolen i Harstad  
E-post: synnove.vestly@hih.no

### *Sammendrag*

*Artikkelen handler om sykepleierstudenters læring i praksis i spesialisthelsetjenesten. Bakgrunnen for prosjektet er de store reformene som både sykepleierutdanningen og spesialisthelsetjenesten har vært gjennom de siste tiårene, noe som har medført endringer av studentenes læresituasjoner i klinisk praksis. Utfordringen for høgskole og klinisk praksis er å finne ut hvordan teori og praksis kan utfylle hverandre slik at pasientene kan få den beste pleie og behandling. Praksisveiledningsmodellen er utviklet som en del av et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt (2006–2009) i samarbeid mellom høgskolens sykepleierstudenter, høgskolens lærere og sykepleiere ved tre medisinske avdelinger. Veiledningsmodellen innebærer ulike arbeidsformer, der refleksjon er sentral. Studentene skriver logg daglig og møtes til ukentlige refleksjonsdager der de sammen med praksisansvarlig sykepleielærer samtaler om utfordringer de har møtt i sin praksis. Følgende tre temaer er fremkommet i analysen: hjelp til å oppdage kunnskap og utvikle ny kunnskap, anerkjennelse av egne tanker, følelser og reaksjoner og personlig og yrkesfaglig utvikling. Det overordnede temaet handler om å være i bevegelse mot profesjonell fagutøvelse.*

### **Nøkkelord:**

Aksjonsforskning, personlig kompetanse, profesjonalitet, refleksjonsgrupper, refleksjonslogg, relasjonskompetanse, sykepleierstudenter i spesialisthelsetjenesten

### **Innledning**

Sykepleierstudentenes praksisfelt, spesielt innenfor spesialisthelsetjenesten, har vært gjennom store endringer de siste årene. Flere sengeavdelinger er lagt ned, pasientene har kortere liggetid og flere behandlinger gjøres poliklinisk, noe som blant annet medfører større turnover av inneliggende pasienter. Denne utviklingen har over tid ført til at studentenes læresituasjoner i klinisk praksis er endret. Endringen krever oss lærere på en annen måte enn tidligere; den krever et større engasjement rundt praksisstudiene.

Et sentralt diskusjonstema i sykepleierutdanningene har i mange år vært hvordan høgskolens og praksisfeltets læringsarenaer – teori

og praksis – kan utfylle hverandre på en slik måte at studentene opplever sammenheng i sin læring. Sykepleierstudenter på vår høyskole ga i evalueringer etter praksis i spesialisthelsetjenesten uttrykk for at de hadde problemer med å *se hvordan* teorien hadde relevans for praksis, samt at de opplevde at praksisfeltet gjennomførte pleieprosedyrer på andre måter enn det de hadde lært på skolen. Vi finner sammenfallende erfaringer hos andre forskere (Alvsvåg og Førland, 2006; von Oettingen, 2007; Solvoll, 2007).

Solvoll (2007) fant i sin forskning at sykepleierutdanningen og veiledere i det kliniske felt i for liten grad hjelper studentene til å utvikle omsorgsferdigheter fordi utdanningen i for stor grad retter fokus mot hvordan den enkelte student praktiserer eller anvender teori i omsorgsutøvelsen, mens sykepleierveilederne i det kliniske felt i for stor grad har fokus på oppgaveløsning. Studentene våre ønsket at lærerne engasjerte seg mer i praksis, noe de mente ville kunne være en støtte for dem både på det faglige, men også på det følelsesmessige planet. De ønsket hjelp til å stå i situasjoner de opplevde som utfordrende og vanskelige.

Høsten 2006 startet vi et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt i praksisstudiene. Prosjektet pågikk i tre og et halvt år og ble utformet som et handlingsorientert forsknings samarbeid (Hummelvold, 2010). I prosjektet var det å bruke refleksjon en metode vi anvendte. Refleksjon er viktig i all læring og veiledning. Det handler for oss om at studentene retter oppmerksomheten mot selverfarte praksissituasjoner og erfaringer de har gjort i disse situasjonene. Vi mente at studentene gjennom refleksjon ville kunne få en dypere forståelse for situasjonene de møter i praksis samt økt forståelse av seg selv og sine handlinger i disse møtene.

Hensikten med prosjektet har vært å anvende praksisarenaens læringsmuligheter på en bedre måte enn tidligere. Det handler om å gi studentene mulighet til å oppdage hvordan teori utspiller seg og kommer til anvendelse i klinisk praksis. Det handler også om å hjelpe studentene til å våge å stå i vanskelige situasjoner og til å anerkjenne egne følelser og erfaringer slik at de kan handle omsorgsfullt i sin yrkesutøvelse. I tillegg til å ha teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, må studentene også utvikle personlig kompetanse i arbeid med mennesker gjennom å utfordre egne verdier, holdninger, tenkesett og væremåter (Skau, 2011). Personlig kompetanse er en viktig og integrert del av profesjonaliteten sammen med teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2011). Jourard (1971) sier følgende: «Ingen kan lære seg selv å kjenne uten å åpne seg for et annet menneske.» Det «å være profesjonell» innebærer å kunne være personlig i møte med den andre, men ikke om å være privat (Alvsvåg, 2007a; Martinsen, 2000). I det profesjonelle ligger ifølge Alvsvåg (1993) en kombinasjon av medmenneskelighet, medinnlevelse og faglige og skjønnsbaserte handlinger, i tillegg til teknisk handlingsutøvelse. Sykepleierens evne til å være støttende, trøstende og oppmuntrende vil være nødvendig i møte med pasientene.

Gjennom å anvende refleksjon som verktøy, ønsket vi at studentene skulle utvikle en kritisk reflektert holdning til det erfarte. I en travel hverdag trenger studentene tid og rom til ettertanke, til å reflektere over den praksisen de står i og er en del av. Vår problemstilling blir da:

*Hva skal til for at sykepleierstudentene skal kunne utvikle profesjonell fagutøvelse?*

### Tidligere forskning

Vi har gjort søk etter publikasjoner i databaser som SveMed+ og PubMed med søkeord og kombinasjoner av søkeord som «nursing students», «reflection learning», «learning in practice» og «clinical practice». Mye forskning er gjort omkring studenters læring i praksis og utdanningens rolle i dette. For oss var det interessant å få bedre innsikt i hvordan refleksjon som verktøy kan anvendes i praksisoppfølgingen av sykepleierstudenter i bachelorutdanningen for å bevisstgjøre deres kunnskap i handling (Molander, 1993; Finstad, 2006; Alvsvåg og Førland, 2006; Holmsen, 2010). Det var også interessant å undersøke hvordan vi kunne hjelpe studentene til å utvikle sin personlige kompetanse (Aubert og Bakke, 2008; Skau, 2011).

Refleksjon som læringsstrategi i praksisdelen av studiet er det flere forskere som finner nyttig for å fremme studentenes kunnskap og ferdigheter (Hargreaves, 2004; Skovsgaard, 2004; Finstad, 2006; Alvsvåg og Førland, 2007b; Hovland og Andresen, 2007; Lindahl, Dagbom og Nilsson, 2009; Søndena, 2009; Mabett, Jenkins, Surridge, Warring og Gwynn, 2010). Flere forskere har sett det som nødvendig at lærerne engasjerer seg i praksisdelen av studiet, fordi flere mener at avstanden mellom skole og praksisfelt er for stor og at teori- og praksisfeltet da kan stå i fare for å leve sine egne liv (Skovsgaard, 2004; Lindahl et al., 2009). Noen har anvendt refleksjon som verktøy ved at studentene har skrevet fortellinger, refleksjonsnotat eller loggboknotater (Fagerland, 2005; Levett-Jones, 2007; Lundestad og Oddvang, 2007; Purdie, Sheward og Gifford, 2008; Flateland, 2009). Andre forskere har i sin forskning vist til at høgskole og praksisfelt har ulikt læringsfokus, der skolen har fokus på teori i omsorgsutøvelsen mens praksis har fokus mot prosedyreanvisninger. Studentene får da i for liten grad hjelp til å utvikle sin omsorgskompetanse, som er en viktig del av den profesjonelle kompetansen. Forskning som undersøker refleksjonsarbeid på den måten vi har valgt å gjøre det, har vi imidlertid ikke lyktes med å finne.

### Forskningsetiske forhold

Studentene som har deltatt i prosjektet er blitt informert om prosjektet og hensikten med studien og hvilket datamateriale vi ville anvende. Datamaterialet som vi har analysert er studenters refleksjonslogg, lærernes dagboknotater fra refleksjonsdagene og evalueringsskjema studentene har besvart etter endt praksis.

Studentene har gitt informert samtykke til at datamaterialet kan brukes. De er også blitt informert om at materialet ville bli aidentifisert og konfidensielt behandlet i forhold til identitet og bidrag. Det at vi er lærere og forskere i egen undervisningsvirksomhet, har både fordeler og ulemper. Fordelen kan være at vi har innsikt i feltet og kjenner feltets utfordringer. Ulempen er at vår forforståelse kan gjøre at vi ikke stiller selvkritiske spørsmål (Lykkeslett og Gjengedal, 2007). Det at man forsker på og i eget felt og dermed kan oppnå kulturblindhet, har også andre forskere problematisert (Wadel, 1999; Paulgaard, 1997; Mevik, 1997).

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Til sammen er det samlet inn datamateriale fra 14 praksisperioder der nærmere 340 studenter har deltatt.

## Metode

Vi har begge lang erfaring både fra sykehus og høyskole, og vi har fulgt de reformer som har skjedd innenfor begge institusjonene. For oss har det vakt bekymring at rommet for læring av sykepleie i praksis er blitt stadig trangere. Vi så behovet for endringer og hadde mange ideer om hva som kunne gjøres. For å kunne prøve ut flere ideer sammen med praksisfeltet, ble det naturlig for oss å velge en form for aksjonsforskning. Da kunne vi få mulighet til å delta «[...] i forandrende inngrep i det studerte felt» (Tiller, 2006 s. 48). Et av aksjonsforskningens formål er nemlig å fremskaffe og prøve ut alternative løsninger til det som er, spesielt når det som er ikke holder mål (Tiller, 2004). Vi mente at den eksisterende veiledningsmodellen ikke holdt mål.

I prosjektet ønsket vi at studentene skulle bruke eksempler og små fortellinger som kunne vise kompleksiteten de møter i sin praksis. Studentene skrev logg daglig. I loggen skrev de hva de hadde *gjort*, hva de hadde *lært* og hva de hadde erfart kunne være *lurt* å gjøre dersom de senere sto i en lignende situasjon. På refleksjonsdagen gikk studentene videre med det erfarte. Studentene skrev også logg etter refleksjonsdagen. Johansen (2003 s. 41) sier at tenkning er «[...] en språklig anstrengelse. Hva man får ut av å samtale, er ikke bare den andres tanker, men også sine egne. Men å skrive er å tenke på en særlig anstrengende måte».

## Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en lite brukt metode i norsk og nordisk sykepleieforskning, til tross for at dette er en godt egnet metode for å videreutvikle praksis. Metoden er krevende fordi forskeren er aktivt deltakende i forskning sammen med praksisfeltet, samtidig som forskeren skal omsette kunnskapsutviklingen i handling (Anvik, 2004, s. 5).

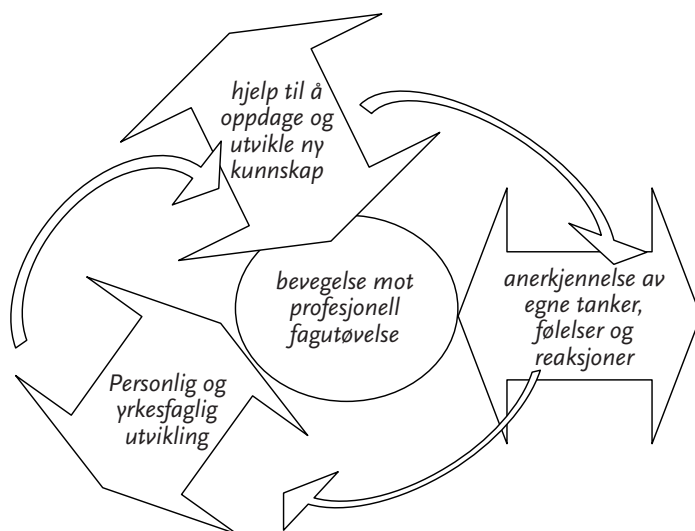
Våren 2006 startet vi (Mæhre og Vestly) i samarbeid med en av postene på medisinsk avdeling opp planleggingen av prosjektet. Etter ett semester ble prosjektet utvidet til tre poster, etter ønske fra avdelingssykepleierne ved disse postene.

Aksjonsforskningen foregår i praksis sammen med praktikerne og er i stor grad preget av å være underveis (Tiller, 2006; Aars, 2007). Spesialisthelsetjenesten er et felt som har gjennomgått store endringer, mens vår veiledningsmodell har vært uforandret. Når man stiller spørsmål ved – som vi gjorde – en eksisterende veiledningsmodell, må man regne med motstand. Noe vi også fikk fra praksisfeltet, spesielt i starten av prosjektperioden. Søker man etter alternativer til det tradisjonelle, innebærer det kritikk av det bestående. Et av aksjonsforskningens formål er å fremskaffe og prøve ut alternative løsninger til det som er, spesielt når det som er ikke holder mål (Tiller, 2004). Kritikken kan skje gjennom neglisjeringsmekanismer, noe vi opplevde når vi ikke fikk innpass på postmøtene hvor vi ønsket å diskutere prosjektet. Andre forskere har også opplevd dette (Anvik, 2004).

Vår strategi ble derfor å være synlige i miljøet, i det daglige, slik at vi kunne diskutere problemstillinger underveis, både med sykepleierledere og kontaktsykepleiere. Det viste seg å være en fruktbar vei. Ved å være deltakende i det daglige, fikk vi mer kjennskap til feltet. Nye aksjoner ble diskutert med sykepleierne underveis. Motstanden mot endringene forsvant gradvis, og etter hvert opplevde vi at vi ble en del av fellesskapet.

### Analysering av datamaterialet – våre funn

Da datamaterialet (studenters refleksjonslogg, lærernes dagboknotater fra refleksjonsdagene og evalueringsskjema studentene hadde besvart etter endt praksis) skulle analyseres, anvendte vi Kvale og Brinkmanns metode for analysering av data (2009, s. 208–225). Datamaterialet for hvert enkelt kull ble lest hver for seg av oss begge for å kunne få frem et meningsbilde, en helhetsforståelse av hva teksten handlet om. Deretter ble teksten meningsfortettet, der studentutsagn ble forkortet, og teksten ble dekontekstualisert slik at det underkommuniserte også ble kommunisert. Temaer som var bærende for de ulike studentutsagnene ble nedskrevet og etter hvert gruppert i nye temaer, og teksten ble slik rekontekstualisert. Det fremkom da nye temaer som overskred tidligere formulerte temaer (se figur 1). Studentutsagn som belyser våre temaer er med for å tydeliggjøre hvordan vi har kommet frem til disse temaene.



Figur 1: Hjelp til å oppdage og utvikle ny kunnskap, anerkjennelse av egne tanker, følelse og reaksjoner samt personlig og yrkesfaglig utvikling. Det overbyggende for disse temaene er bevegelse mot profesjonell fagutøvelse.

### Perspektiver – refleksjon i læring

Refleksjon er viktig i all læring og veiledning. Vi anvender som Bengtsson (1996) refleksjon på to måter. For det første anvender vi refleksjon som tenkende, der vi tenker gjennom en situasjon eller en erfaring for å finne en mening eller få en dypere forståelse av en handling. For det andre anvender vi refleksjon som selvforståelse, selvrefleksjon. Vi kan få distanse til oss selv og våre erfaringer slik at vi kan se oss selv og våre handlinger fra et annet perspektiv. På den måten kan handlinger endres ved at det «gamle» ses med «nye» øyne (Bengtsson, 1996). Studentene kan oppleve å få en ny forståelse av det erfarde; refleksjon har dermed en hermeneutisk kunnskapsanvendelse i seg (Gadamer, 1989; Alvsvåg og Førland, 2007a). Ved

at studentene må utforske det de tror de har forstått, får de en dypere forståelse som åpner opp for nye erfaringer (Gadamer, 1989).

Også Tiller (2006) er opptatt av å hjelpe studentene til å frigjøre eget potensial for selvutvikling og selvforståelse, noe han mener er det kritiske spørsmål for læring. Læring er en aktiv, kreativ og følelsesmessig prosess. Tiller viser til en trinnvis progresjon når det gjelder erfaringslæring, noe han kaller «læringstrappa» (2006, s. 39). Vi mente at dersom vi evnet å skape en læringsarena som motiverte og engasjerte studentene, ville dette kunne åpne opp for læring. Ved å bruke refleksjon som arbeidsform, ønsket vi at studentene skulle bli bevisst egen læring, men også egne holdninger i samhandling med andre mennesker.

For at studentene skal våge å reflektere over egne handlingsvalg, må de oppleve dette som trygt. Trygghet er ikke noe vi skaper, men noe det må gis rom for. Når Løgstrup skriver at vi aldri har «med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (1991, s. 37), er dette et billedlig uttrykk for hvordan valg av handlinger kan få betydning for den andre. Trygghet vokser frem og utvikler seg i møte med andre mennesker, og kan slik sies å være relasjonell. Det er når den enkelte student opplever fortrolighet at trygghet som fenomen blir merkbart for han eller henne. God læring forutsetter at studentene opplever at læringsmiljøet er trygt. De må tørre å lete seg frem gjennom egne refleksjoner.

#### Refleksjonslogg – å skrive praksis frem

Studentene skriver refleksjonslogg på et skjema som deles inn i tre rubrikker etter loggmotoden *Gjort – Lært – Lurt*, en metode utviklet av Tiller (2006). I loggskjemaet skriver studentene først det spontane *gjort* om en eller flere situasjoner som inkluderer dem selv og en pasient. Senere reflekterer de rundt dette, med tanke på hva de har lært av det de har gjort eller opplevd. Til sist må de tenke fremover i forhold til om det kan være *lurt* å endre handling og hvordan de kan nyttiggjøre seg denne lærdommen i senere situasjoner.

Kontaktsykepleierne gir studentene daglige tilbakemeldinger i refleksjonsloggen, ofte i form av kommentarer på utførte arbeidsoppgaver. Lærerveileder gir tilbakemelding på studentens refleksjonslogg ved å stille spørsmål i den hensikt å få studenten til å reflektere videre over sin tekst, over sine erfaringer, opplevelser og over egen opptreden i situasjonen (Vestly, 2012).

Å skrive logg forbindes gjerne med noe maritimt – å skrive skipsdagbok eller journal. I pedagogiske sammenhenger kan loggen være en kommunikasjonsform mellom studenter og lærere. Loggen kan være et sted der tanker og ideer oppdages og utvikles.

Å skrive logg er en uformell skriveform der studentene kan prøve ut egne tanker, som kan videreutvikles og nye oppdagelser kan gjøres. Loggen representerer «et fristed for tanken», sier Dysthe, Hertzberg og Hole (2000). Det er da viktig at loggen ikke evalueres verken på det språklige eller det innholdsmessige. Praksis i spesialisthelsetjenesten kan oppleves som noe helt nytt for studentene. De kan ha problemer med å se faglige sammenhenger og mange situasjoner er følelsesmessig vanskelige og utfordrende. Gjennom å feste noen av opplevelsene og følelsene til papiret, må studentene på nytt tenke gjennom situasjonene de har erfart. Ofte oppdager de da noe nytt ved situasjonen. Dette kan være en god opplevelse for studenten, men opplevelsen kan også være smertefull.

Gjennom Tiller (2006) ble vi introdusert for loggmodellen *Gjort – Lært – Lurt*. Dette er en modell som bygger på begrepene *Ane – Spane – Spinne*. Tiller (2007) forteller at det ikke er nok å *ane*, selv om *ane* er viktig for å se nye og bedre handlingsalternativer. *Ane* inneholder en følelsesdimensjon og en tro-, mene-, synes- eller antadimensjon. *Spane* handler om å reflektere over, undersøke, granske, bekrefte og forkaste det man aner, mens *spinning* handler om å ha tilstrekkelig egnete redskaper til å konstruere nye handlingsalternativer ut fra kunnskaper man får gjennom spaningen man har gjort. Tiller skriver at refleksjon ikke er nok, og at «det ikke holder at aktørene i profesjonsfeltet blir oppmuntret til å reflektere over sitt arbeid hvis de ikke også stimuleres til og tillates å prøve ut mulige veier i praktisk handling. Aning, spaning og spinning hører sammen» (Tiller, 2007, s. 229). Det er derfor viktig å hjelpe studenten med refleksjon *mens* de er i praksis slik at de har mulighet til å prøve ut sine nye kunnskaper.

Vi erfarte underveis i prosjektet at det studentene skrev i refleksjonsloggen, ønsket de å samtale videre med på refleksjonsdagen.

#### Refleksjonsdag – et frihetsrom for tanken

Første del av refleksjonsdagen er viet studentenes refleksjoner over egne praksiserfaringer og opplevelser ved at de forteller fortellinger fra praksis. Fortellingene studentene forteller kan være noe de allerede har skrevet om i sin refleksjonslogg. Den kan fremstå som et eksempel for de andre studentene. Fortellingen kan på den måten være gjenkjennbar og fremkalle minner om andre fortellinger. Det blir – av lærerveileder og medstudenter – stilt spørsmål til fortellingene i den hensikt å få studentene til å oppdage andre sider av sin egen fortelling for å få dem til å se og forstå hele pasientsituasjonen, ikke bare deler av den. Ved at studentene igjen reflekterer over nedskrevne pasientsituasjoner fra sin refleksjonslogg, oppdager de nye sider av situasjonen. Studentene får et utvidet perspektiv på sine erfaringer, noe som fremmer nye erfaringer – erfaringer som kan komme til anvendelse i nye situasjoner. Som en student uttrykker det: «Pasienten var ikke den samme da jeg møtte ham neste dag» (Mæhre, 2011).

Andre del av dagen er viet faglig fordypning ut fra *hva* studentene selv opplever at de trenger mer kunnskap om og ut fra *hva* lærerne oppdager studentene trenger mer innsikt i. Studentene har faglige fremlegg for hverandre, med utgangspunkt i egne erfaringer fra praksis. De skriver også logg etter refleksjonsdagen, der følgende spørsmål besvares: «Hva har du *lært* av egne og andre gruppedeltakeres erfaringer?» og «Hva er det *lurt* å gjøre med det du har lært?»

Det er den praktiske kunnskapstradisjonen som ligger til grunn for veiledningsmetodikken i prosjektet. På refleksjonsdagen anvendes fortellinger. Fortellinger er en formidlingsmetode som egner seg godt når studentene skal se hvordan teorien både uttrykkes i praksis og også utspringer fra praksis på en kritisk og gjennomtenkt måte. Gjennom den fortalte fortellingen får studentene egne erfaringer og kunnskaper i tale. Også negative erfaringer kan bidra til læring. I refleksjonene over praksiserfaringer oppdager studentene at praksis er mangfoldig og sammensatt og at det kreves at de har evne til å nyttiggjøre seg kunnskap for å kunne handle i ulike situasjoner (Martinsen, 1993).

Når fortellinger fortelles, skjer det en erfaringsutveksling som åpner opp for ny læring. Hvordan fortellingen oppleves og erfares av studentene gir et bilde av den enkelte students kunnskaper, men også holdninger, tankesett og væremåte uttrykkes og avdekkes. Hva studenten vektlegger som vesentlig og hva hun berører i mindre grad er interessant å observere.

I klinisk praksis er det vanskelig for studentene å få *tid* og *rom* til å samtale om praksis, å utveksle tanker og erfaringer. Det blir lettere for studentene å tilegne seg kunnskap – å vite hvorfor, å vite hvordan, å kjenne at det er riktig – når man samtaler om erfaringene (Alvsvåg og Førland, 2007b). Å ha en dialog knyttet til studentenes erfaringer fra praksis, gjør at deres perspektiv utvides. Molander (1993) sier at «den verkliga dialogen måste börja der texten slutar». Det er når fortellingen nyanseres at praktisk kunnskap formidles. Kjernen i praktisk kunnskap er oppmerksomhet, improvisasjonsevne, dømmekraft og følelsesmessig fantasi.

Det er når studentene kritisk reflekterer over sine handlinger at de kan innøve et faglig skjønn – et skjønn som «handler om å kunne se noe i sammenheng, om å opparbeide en skjelneevne, foreta distinksjoner. Skjønn er det motsatte av forenklinger og fastlåshet», sier Martinsen (2005, s. 19). Det tar tid å bli en klok og reflektert praktiker der faglig skjønn utøves – et skjønn som er nødvendig for å kunne bli en profesjonell fagutøver.

## Diskusjon av funn

### Hjelp til å oppdage og utvikle ny kunnskap

Det er gjennom å reflektere over situasjoner studentene har vært i at de kan oppdage kunnskap og ressurser de selv ikke var seg bevisst. Medstudenters fortalte fortellinger fra refleksjonsdagen vekker gjenkjennelse. Ofte har medstudenter pleiet pasienten det fortelles om. Når de kommer med sine innspill, får alle studentene en utvidet pasientforståelse. Spørsmål vi stiller studentene gjør at de kan se situasjonen fra et ytterligere utvidet perspektiv. Det er flere studenter som uttrykker «at når jeg kan samtale med medstudenter og lærer, ser jeg at situasjonen var mer kompleks enn det jeg først forsto». Fortellingene og faglige innspill gjør at studentene lettere forstår en mangetydig praksis. Gjennom fortellingene oppdager studentene at de har kunnskapsmangler og at de dermed må søke kunnskap.

Det er ikke bare studentene som opplever at det skjer en erfaringslæring; det gjør også vi lærere. Vi får innsikt i hva studentene trenger å få mer kunnskap om for bedre å kunne forstå et sammensatt og komplekst sykdomsbilde.

Studentene erfarer at det å være i et støttende miljø, gir motivasjon og arbeidsglede. Arbeidsglede er viktig for at studenten skal trives i sin praksis. Trivsel gir engasjement og energi. «Der det er rom for livsutfoldelse og læring, er det rom for trivsel og skapende virksomhet» (Meyer, 2007, s. 271). Studentene fremhever betydningen av motivasjon. En student sier: «Kommentarer fra sykepleier og lærer har fått meg til å søke kunnskap. Medstudenter har hjulpet meg i denne prosessen.» En annen sier: «Det er mye kunnskap som skal fordøyes, og det har til tider sett ut som det er helt uoverkommelig. Jeg har fått veiledning på hvordan jeg skal begynne å tilegne meg denne kunnskapen. Det å få tilbakemelding fra kontaktsykepleier og lærer i loggen, har vært med å bevisstgjøre hva jeg kan og hva jeg



bør rette fokus mot. Det å snakke om dette på refleksjonsdagen gjør at jeg forstår mer av praksisen, men også mer om meg selv.»

Å bli sett og få konstruktiv tilbakemelding på det man gjør, er for studentene både faglig og personlig utviklende. Studentene blir da bevisstgjort egne holdninger, der de oppdager hvordan de bør og kan vise pasientene omsorg. Alvsvåg (2010, s. 105) kaller dette personorientert profesjonalitet, det vil si at den profesjonelle kombinerer fagkunnskap og etisk holdning og handling.

#### Anerkjennelse av egne tanker, følelser og reaksjoner

Å anerkjenne at egne følelser kan stå i veien for den omsorgen man ønsker å yte, kan være vanskelig. Å kjenne på egen sårbarhet er ikke uvanlig i møte med for eksempel dødssyke eller døende pasienter. Vi oppmuntret studentene til å skrive om slike situasjoner i refleksjonsloggen og snakke om det på refleksjonsdagen. Hensikten med det var at studenten skulle kunne anerkjenne slike følelser hos seg selv og også bli kjent med at de ikke er alene om å føle på denne måten.

Det at kontaktsykepleierne og lærerne forstår at studentene er sårbare i denne situasjonen er nødvendig. Studentene må få opplevelsen av at de blir sett og lyttet til for at de igjen skal våge å meddele sine tanker i loggen. Det er når de blir møtt, at det kan skapes rom for læring. Solvoll skriver at «sykepleierstudenter kan oppleve det utfordrende å stå i en situasjon der pasientene setter ord på en vanskelig opplevelse, for de vet ikke hva de skal svare. Hva sier en til en pasient som forteller om hvordan det oppleves «å miste noe av seg selv»? (2011, s. 29–30). Flere av studentene skriver i sine refleksjonslogger at det å finne ord i slike situasjoner ikke alltid er like lett.

Jo friere studenten kan være i sin skriveform, jo mer rom og spontanitet skaper hun for seg selv; det hun vil fortelle eller si vokser frem under skrivingen, skrivingen reflekterer skriverens indre og teksten fremstår som både individuell og unik (Furnes, 2008). En student fortalte om en dag da hun hadde bestemt seg for hva hun skulle skrive, men da hun skrev var det en annen fortelling som kom. Hun skrev følgende:

*«Det ligger en kvinne på seks, hun har kreft og er terminal. Hun er like gammel som min mor. Jeg skulle så gjerne ha vært der inne, men jeg kan ikke, det er viktig at hun får ro og mest mulig stabilt personale. Min kontaktsykepleier er der. Jeg kunne lært så mye der inne. Hun trenger hjelp til så mye og hun trenger noen å prate med. Hun har en datter, hun er like gammel som meg. Hun ser så trist ut. Tro om hun har noen å prate med? Kunne jeg ha pratet med henne? Hun har en sønn også, han er 12 år, akkurat som broren min. Dette er så trist, og jeg føler meg så hjelpeløs når jeg ikke kan gå inn til denne pasienten. – Hvorfor skriver jeg egentlig dette, jeg har gjort så mye annet i dag som jeg heller kunne ha skrevet om. Både på tre og på fire gjorde jeg en god jobb, tror jeg, og jeg hadde bestemt meg for å skrive om mannen på tre, men det var noe som sto i veien, det var noe jeg måtte fortelle. Jeg ser det nå...»*

Denne situasjonen ble også tatt opp i en veiledningssamtale. Den rommet så mye følelse og angst, og ga samtidig et signal om at dette kunne bli vanskelig å takle alene. Studenten fikk satt ord på noe av det som skremte henne, spesielt likheten med hennes egen familie. Det

kom også frem gjennom veiledningssamtalen at kontaktsykepleier hadde invitert henne inn til pasienten, men hadde sagt at hun måtte føle seg rede til det først. Studenten sa i ettertid at denne fortellingen sannsynligvis ikke hadde kommet opp hvis hun ikke hadde hatt loggen hun kunne skrive den i.

Det er ikke uvanlig at sykepleiestudenter gir uttrykk for at det er vanskelig å møte pasienter på sin egen alder som er alvorlig syk. I loggen etter refleksjonsdagen ga studentene uttrykk for at det var godt å snakke sammen om det som var vanskelig og det var godt å kjenne på at de ikke var alene om å føle seg utilstrekkelig.

Å skrive og snakke om følelsesmessige vanskelige situasjoner er ikke like lett for studentene. Men det å skrive logg og samtale om det de opplever som vanskelig, gjør at de blir modigere til å uttrykke dette. En uttrykker det slik:

*«Det å luften egne tanker og refleksjoner både i logg og på refleksjonsdagen har gjort det lettere å snakke om vanskelige ting. Vi er i samme båt og opplever alle at dette er vanskelig, og alle ønsker vi jo å kunne være en god sykepleier.»*

Både det å skrive logg og deltakelse på refleksjonsdager «tvinger» studentene til å måtte uttrykke seg verbalt; de er ikke bare tilskuere, men også deltakere (Skjervheim, 2001). En annen student sier at «etter å ha hatt alle disse litt vanskelige samtalene på refleksjonsdagen, synes jeg det er lettere å ta ordet i andre sammenhenger også». En tredje student sier: «Jeg vil savne gruppemøtene våre når denne praksisen er over.» Vi skal være forsiktig med å legge for mye i disse ordene, men de uttrykker nok at studentene følte seg akseptert i gruppen – og det å bli akseptert av andre, gjør også at de lettere kan akseptere seg selv og sine følelser og reaksjoner.

### Personlig og yrkesfaglig utvikling

Engasjement og læring hører sammen (Alvsvåg og Førland, 2007b). Gjennom denne praksismodellen mener vi at vi har lagt til rette både for en personlig og en yrkesfaglig utvikling – noe denne fortellingen fra en student viser:

*«Under den muntlige rapporten ble pasienten jeg skulle ha ansvar for omtalt som «sjuskete» og fåmælt. Jeg var vel enig i det. Men pasienten hadde hatt et hjerneinfarkt, og det er kanskje ikke å undres over at han var ukritisk og likeglad til egen personlige hygiene og at han kun sa «ja og ha» uansett hva man spurte ham om. Da jeg snakket med ham, kom det frem at han var lei seg for at han var ustelt. Poenget mitt er at vi ikke bare kan ta et standpunkt om pasientene uten å ta oss tid til å snakke med dem. Det er ikke riktig å komme med slike uttalelser som at pasientene er «ukritisk og sjuskete.»*

Når man handler profesjonelt i situasjoner, styres handlingene verken ut fra teori eller praksis alene. Som von Oettingen sier, handler vi taktfullt i situasjoner dersom vi handler «i en ansvarsbevidst tolkning mellom teoretisk erkendelse og praktisk virksomhet» (2007, s. 22). En student uttrykker det på denne måten:

*«Jeg opplever at jeg modnes, og at egne holdninger kan endres ved at vi snakker sammen og stiller kritiske spørsmål til det vi forteller fra praksis.»*

En annen student fortalte på refleksjonsdagen om noe som hun også hadde skrevet om i loggen. En pasient på over 90 år som kom inn med hjerneslag, hadde noen uker tidligere prøvd å ta sitt eget liv. Det ble bestemt at hun ikke skulle gjenopplives hvis hun fikk hjertestans – dette i fortrolighet med hennes pårørende. Men pasienten selv ble ikke informert. Selv om pasienten ikke hadde språk etter slaget, mente studenten at hun både forsto og kunne gjøre seg forstått. Studenten ble oppmerksom på at pasienten hadde en uro over seg og et søkende blikk. «Hun leter etter øynene mine når jeg kommer inn til henne», sa hun. Studenten tok opp med sin kontaktsykepleier og med legen at det var noe som plaget pasienten, og at hun selv trodde pasienten ville bli roligere hvis noen snakket med henne om hennes ønske om å dø og den avgjørelsen som var tatt. Dette ble gjort, og både pårørende og studenten opplevde at pasienten ble roligere etterpå. I loggen etter refleksjonsdagen skrev studenten: «[...] Jeg vokste mye på å oppleve at mine refleksjoner ble tatt på alvor og at det faktisk hjalp pasienten, ja, også de pårørende ...»

Studenten *aner* at det er noe som plager pasienten – «en uro og et søkende blikk», betegner hun det som. «Man må også kunne spane på det man aner», sier Tiller (2007). Dette gjør studenten ved å reflektere over det hun *aner* og se det i sammenheng med det hun vet om pasienten; hun *spaner* på en handling som kan hjelpe i denne situasjonen. Handlingen betegner Tiller som *spinning*: «Aning, spaning og spinning hører sammen.» Det er ikke nok at studentene blir oppmuntret til refleksjon over sitt arbeid hvis de ikke også får muligheten til å prøve ut det de kommer frem til. I dette tilfellet fikk studenten se at den handlingen hun trodde ville hjelpe pasienten faktisk hjalp. Dette eksempelet viser at det er viktig at studentene får jobbe med refleksjon over praksis mens de er i praksis.

### Bevegelse mot profesjonell yrkesutøvelse

Studentene må ta ansvar for egen læring samt arbeide med sin personlighet for å bli god. Studenter som er motiverte og engasjerte og som føler at de er i et trygt læringsmiljø, tør å jobbe med sin egen personlighet og å være åpne om egne følelser og holdninger.

Studentene må ha hjelp til selv å bli bevisst på hvordan de bør forholde seg faglig og menneskelig i møte med pasientene. Det handler om at studentene får hjelp til å utvikle en profesjonell fagutøvelse der de tilegner seg kunnskap om seg selv, om pasientene og om saken det gjelder. Det er en forutsetning at lærerne er kjent med praksisstedet og vet hvilke pasientsituasjoner studentene kan komme til å møte, og dermed hva som kan være faglig, men også menneskelig utfordrende.

På grunn av et sterkt fokus på refleksjon underveis i studentenes praksis i spesialisthelsetjenesten, kan studentene gjennom vår nye veiledningsmodell være i en hermeneutisk bevegelse mellom handling, refleksjon, ny handling og ny refleksjon. Ved å være i denne bevegelsen, vil studentene kunne utvikle personlig og faglig kompetanse og utøve en personorientert profesjonalitet i sin yrkesutøvelse.

### Litteratur

Alvsvåg, H. (1993). Det gode blikket og de gode hendene. I K. Martinsen (red). *Den omtenkssomme sykepleier* (s. 111-130). Oslo: Tano.

- Alvsvåg, H. & Førland, O. (2006). Sykepleierutdanningen i lys av nyutdannedes yrkeserfaringer. *Vård i Norden*, 26(3), 34–38.
- Alvsvåg, H. & Førland, O. (2007a). Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. I H. Alvsvåg & O. Førland (red). *Engasjement og læring* (s. 11-23). Oslo: Akribe.
- Alvsvåg, H. (2007b). Læring av sykepleie – gjennom personlige og profesjonelle erfaringer. I H. Alvsvåg & O. Førland, O. (red). *Engasjement og læring* (s. 205-232). Oslo: Akribe.
- Alvsvåg, H. (2010). *På sporet av et dannet helsevesen. Om nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Oslo: Akribe.
- Anvik, V. H. (2004). Aksjonsforskning – et samarbeidsprosjekt. Å forbedre praksis gjennom praksis. *Vård i Norden*, 73(3), 4–9.
- Aubert, A-M. & Bakke I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bengtsson, J. (1996). Hvad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (red). *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 67–79). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hole, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Fagerland, T. (2005). Å tenke skriftlig over fortellinger fra praksis. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1(1), 1–11.
- Finstad, H. (2006). Praksisnær forskning i sykepleierutdanningene. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1(2), 35–37.
- Flateland, S. M. (2009). Refleksjonsgrupper i praksis – sykepleierstudenter, kontaktsykepleiere og lærer. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 11(4), 23–29.
- Furnes, B. (2008). Å skrive sorgen – bearbeidelse av sorg. Avhandling for graden dr. polit. Universitetet i Bergen.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*. London: Sheed and Ward Ltd.
- Hargreaves, J. (2004). So how do you feel about that? Assessing reflective practice. *Nurse Education Today*, 24(3), 196–201.
- Holmsen, T. L. (2010). Hva påvirker sykepleierstudentenes trygghet og læring i klinisk praksis? *Vård i Norden*, 30(1), 24–28.
- Hovland, O.J. & Andresen, G. S. (2007). Integrering i praksisfellesskapet med refleksjon som verktøy. I H. Alvsvåg & O. Førland (red). *Engasjement og læring* (s.189-203). Oslo: Akribe.
- Hummelvoll, J. K. (2010). Flerstegsfokusgruppeintervju / En sentral metode i deltagerbasert og handlingsorientert forskningssamarbeid. *Klinisk sykepleje*, 24(3), 4–14.
- Johansen, A. (2003). *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaringer*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Jourard, C. M. (1971). *The Transparent Self*. New York: D. van Nostrand Company.
- Kvale, S. & Brinkmann, B. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levett-Jones, T.L. (2007). Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Nurse Education Practice*, 7(2), 112–119.
- Lindahl, B., Dagbom, K. & Nilsson, M. (2009). A student-centered clinical educational unit – description of a reflective learning mode. *Nursing Education Practice*, 9(1), 5–12.
- Lundestad, R. & Oddvang, T. (2007). Du må være på hugget som sykepleierstudent for å lære i praksis. En ny modell for veiledning i sykehuspraksis. *Nordisk tidsskrift for Helseforskning*, 2(3), 110–119.

- Lykkeslett, E. & Gjengedal, E. (2007). Methodological Problems Associated With Practice-Close Research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 699–704.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mabett, G. M., Jenkins, E. R., Surridge, A. G., Warring, J. & Gwynn, E. D. (2011). Support and supervising district nurse students through patchwork. *Nurse Education in practice*, 11(1), 6-13.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Martinsen, K. (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnets og evidensen*. Oslo: Akribe.
- Mevik, K. (1997). *Mellom praksis og forskning. Dilemmaer ved å koble og/eller bevege seg mellom praktiker- og forskerrollen generelt – og spesielt innen helse- og sosialfelt*. Sosiologisk årbok 1997 (2).
- Meyer, K. I. S. (2007). Kommunikasjon, læring og trivsel i arbeidsmiljøet. I H. Alvsvåg & O. Førland (red). *Engasjement og læring* (s. 269-287). Oslo: Akribe.
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mæhre, K. S. (2011). Refleksjonsgrupper for sykepleierstudenter i klinisk praksis – en læringsarena for dan-nelse mellom teori og praksisfelt. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1(7), 91–109.
- Paulgaard, G. (1997). *Feltarbeid i egen kultur – innenfra eller begge deler?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Purdie, A., Sheward, L. & Gifford, E. (2008). Student nurse placements take new direction. *Nurse Education in Practice*, 8(1), 315–320.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akade-misk.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Skovsgaard, A.-M. (2004). Dialogue and reflection between student nurses and their instructor in clinical practice. *Vård i Norden*, 24(1), 45–46.
- Svolloll, B.-A. (2007). *Omsorgsferdigheter som pedagogisk prosjekt*. Dr. philos.-avhandling. Universitetet i Oslo, Det medisinske fakultet, Institutt for sykepleievitenskap og helsefag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om onkologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (red), *Veiledningskvalitet* (s. 17-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (red), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (s. 13-30). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget, 2. utg.
- Tiller, T. (2007). Ane, spåne og spinne. Fra notater til improvisasjon – læringens nye utfordringer i profesjons-feltet. I M. Brekke & T. Tiller (red), *Samklang. Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke* (s. 227-240). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Vestly, S. (2012). Å skrive praksis fram – bruk av refleksjonslogg i klinisk praksis for sykepleiestudenter (ma-nus under arbeid).
- von Oettingen, A. (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differensen mellom teori og praksis. I A. von Oet-tingen & F. Wiedemann (red.), *Mellem teori og praksis* (s. 17-52 Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- Aars, M. (2007). Utvikling av egen lærervirksomhet – med utgangspunkt i aksjonsforskning, sosial læring og refleksjon. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 9(4), 41–49. Litteratur