

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Sven-Tore Dreyer
Fredriksen, Bente Lind
Kassah og Wivi-Ann
Tingvoll

Undervisning i kvalitative forskningsmetoder – utfordringer i videreutdanninger i helsefag

**Sven-Tore Dreyer
Fredriksen**
DrPH, førsteamanu-
ensis. Institutt for
helse- og sosialfag,
Høgskolen i Harstad,
sven-tore.fredriksen@
hih.no

Bente Lind Kassah
PhD, førsteamanu-
ensis. Institutt for
helse- og sosialfag,
Høgskolen i Harstad.

Wivi-Ann Tingvoll
Førstelektor. Avdeling
for helse- og sam-
funnsfag, Høgskolen i
Narvik.

**(Alle forfatterne har
bidratt likeverdig i
artikkelen)**

Søkerord

Sosiokulturelt perspektiv, fenomenologisk-hermeneutikk, læring, forskningsmetoder, videreutdanning

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å studere hvordan bruk av kvalitative forskningsmetoder kan skape faglig forståelse og innsikt hos studenter i helsefaglige videreutdanninger. Med utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og et sosiokulturelt perspektiv, blir det diskutert hvordan det kan etableres en lærings situasjon der undervisning i kvalitative forskningsmetoder kan knyttes til studentenes erfaringsverden. Det sentrale i diskusjonen er hvordan man kan skape forståelse og interesse for forskningsmetodenes betydning i kunnskapsutvikling og fagutøvelse. Diskusjonen omhandler læringsprosesser og sosiale konstruksjoner, taus kunnskap og verbalisering av minner, fra teoretisk innføring til praktisk anvendelse, samt reviewmetodikk som kommunikasjonsform. I diskusjonen benyttes empiriske funn fra et undervisningsprosjekt om kvalitative forskningsmetoder i en helsefaglig videreutdanning. De empiriske funnene benyttes som illustrasjoner i diskusjonen.

Introduksjon

Artikkelen handler om hvordan en kan skape lærings situasjoner i de helsefaglige videreutdanningene i høgskolen der studentene kan til-
egne seg kunnskap om ulike forskningsmetoder. I denne artikkelen
fokuserer vi på kvalitative forskningsmetoder i videreutdanningen
om aldring og eldreomsorg. I rammeplanen for eldre og aldring heter
det blant annet at studentene etter endt utdanning skal «kunne
anvende gerontologisk og annen relevant forskning i arbeidet med og
for eldre» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 7).
Kunnskap om kvalitative forskningsmetoder vil hjelpe studentene til
å forstå og anvende vitenskapelig kunnskap i forhold til eget fag. Stu-
dentene opparbeider samtidig evne til å være kritisk til litteraturkil-

der, forskning og ikke minst egen praksis. Kunnskap om kvalitative forskningsmetoder er også en viktig forutsetning for å utvikle kvalitetssikringssystemer som er basert på vitenskapelig kunnskap (Befring og Ohnstad, 2010).

Forfatterens mange års erfaring fra høgskolesektoren tyder på at kunnskap om forskningsmetode i de helsefaglige videreutdanningene har vært lite fokusert etter at utdanningsreformen om høyere utdanning ble lansert. En konsekvens av dette er at studentenes kunnskapsnivå om kvalitative metoder ofte er svak (Boger og Tuft, 2009). Mangelen på kunnskap om kvalitative metoder kan forstås ut fra at studentene har svært ulike bakgrunn og ulike forutsetninger for å tilegne seg teoretisk kunnskap (Rønning, 2008). I stortingsmeldingene nr. 30 «Klima for forskning» (2008–2009) og nr. 47 «Samhandlingsreformen» (2008–2009) legges det vekt på at dette er en uønsket situasjon. I Samhandlingsreformen sies det: «Profesjonsutøvelsen skal være forskningsbasert, og regjeringen har som mål å styrke relasjonen mellom utdanning, praksis og FoU i de kortere profesjonsutdanningene» (s. 126). Denne satsingen på forskningsbasert profesjonsutøvelse krever at studentene har forskningsmetodisk innsikt og forståelse av hvordan kunnskap utvikles og anvendes. Manglende metodisk innsikt kan gjøre det vanskelig for studenter å tilegne seg ny kunnskap, og det kan skape en ukritisk holdning til både litteratur, forskningsarbeid og yrkespraksis. Studentenes svake kunnskap om og forståelse av kvalitative forskningsmetoder kan skyldes at læringsprosessene i liten grad er rettet mot hvordan en kan integrere vitenskapelig kunnskap og kvalitative metoder i ulike bachelorstudier i høgskolesystemet.

Hensikten med artikkelen er å diskutere hvordan det kan legges til rette for læringsprosesser om kvalitative forskningsmetoder ved å anvende en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (Berger og Luckman, 1992) og et sosiokulturelt perspektiv på læring (Kvangarnes, Vasset og Fylling, 2008).

For å belyse hvordan en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (ibid., 1992) og et sosiokulturelt perspektiv kan bidra til økt læring, benyttes empiriske funn fra et undervisningsprosjekt om kvalitative metoder i videreutdanningen om eldre og aldring som illustrasjon. Problemstillingen er:

Hvordan legge til rette for læring slik at studenter forstår betydningen av kvalitative forskningsmetoder med hensyn til kunnskapsutvikling, studentarbeid og arbeidspraksis?

Teoretisk perspektiv

Det er gjort en del forskning i feltet voksenpedagogikk (androgogikk) innenfor helsefagene, men lite forskning er knyttet til hvordan det kan legges til rette for læring om kvalitative metoder for å øke studentenes kompetanse (Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden og Middleton, 2008; Mullen, Evans, Forster, Gottlieb, Kreuter, Moon og Strecher, 1995). Med voksenpedagogikk menes i denne sammenheng at studentene beveger seg mot økt selvstyring i læringsprosessen (Knowles, 1970).

Den overordnede teoretiske tilnærmingen er fenomenologisk-hermeneutisk (Öhlen, 2001; Kirkengen, 1998; Lillestø, 1997). I dette perspektivet legges det blant annet vekt på at en persons referansestruktur er grunnleggende for hvordan vedkommende opplever virkeligheten (Løgstrup, 1994; Bengtsson, 1993; Berger og Luckman, 1992; Martinsen, 1990). Dette

impliserer at enhver undervisningssituasjon er satt sammen av studenter som alle har sine egne referansestrukturer der kunnskap skal integreres og tilpasses (Berger og Luckman, 1992). Den enkelte student er unik og bærer derfor individuelle erfaringer (Säljö, 2001; Molander, 1996).

Lave og Wenger (2003) sier at «[...] individet er i fokus i et sosiokulturelt perspektiv, men da som en person i verden, som medlem av et sosiokulturelt fellesskap» (s. 51). De hevder at læring foregår både i klasserommet og i hverdagslivet. I dette ligger det en forestilling om at det enkelte menneskets livserfaringer er sentrale i enhver læringsituasjon.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er karakterisert av at kunnskap, ferdigheter og forståelse er forankret og har gyldighet innenfor rammen av et virkelighetssystem. «Den grunnleggende analyseenheten i en sosiokulturell tradisjon er at handlinger og praksis konstituerer hverandre» (Säljö, 2001, s. 130). Dette innebærer at læring konstrueres i et samspill mellom person og omverden, samt gjennom aktivitet og dialog (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I et slikt læringsperspektiv henger læring alltid sammen med omgivelsene og er knyttet til en virksomhet som avspeiler spesielle arbeidsmåter og ferdigheter (Nygren, 2004; Dysthe, 2001). Ifølge Dysthe (2001) er det seks aspekter ved læring: «Læring er grunnleggende sosial, situert, mediert og distribuert, og språket er sentralt i læringsprosesser og læring skjer i deltakelse i praksisfellesskap» (s. 42). Læring kan slik betraktes som mestring av sammenhenger.

Polanyi (1967) omtaler kunnskap som bestående av en eksplisitt og en taus dimensjon. Eksplisitt kunnskap lar seg verbalisere, mens taus kunnskap er implisitt og ofte er et resultat av personlig kunnskap som ikke lar seg verbalisere (ibid.). I et fenomenologisk perspektiv er den tause kunnskapen en hjørnestein i interaksjonen. Den er internalisert og virker styrende både på samhandling og på den enkelte students problemløsning og forståelse av aktiviteter i klasserommet og i praksisfellesskapet. Bevissthet om erfaringenes betydning i læresituasjonen er sentral i dette arbeidet ved at erfaringene kan knyttes både til teoretisk refleksjon og til utførelse av arbeidsaktiviteter (Guldbrandsen et al., 2008).

Erfaringsbasert kunnskap, formidlet i en undervisningssituasjon, har i seg ulike erfaringsposisjoner (Nåden, 1999; Haldorsdottir, 1996; Benner, 1984). Disse har ifølge Lave og Wenger (2003) fire hovedtrekk: praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis.

Undervisningsprosjekt

Det ble gjennomført et undervisningsprosjekt i en klasse med 25 studenter innenfor en tidsramme på en uke. Forskningsresultatene fra dette prosjektet blir benyttet i den teoretisk orienterte diskusjonen om hvordan man kan legge til rette for undervisning i kvalitative metoder.

Tre lærere deltok i aktivitetene. To av lærerne underviste, mens den tredje var observatør, tilrettelegger og samtalepartner for studentene gjennom hele prosjektet. Det ble undervist i fenomenologisk-hermeneutikk, observasjon, kvalitative intervjuer og reviewmetodikk. Læringsaktivitetene i klasserommet foregikk i form av forelesninger, dialog og oppgaveløsning. Skillet mellom kvantitative og kvalitative forskningsperspektiver ble trukket opp.

Etter dette ble det undervist i Berger og Luckmans (1992) teori om den samfunnsskapte

virkelighet for å skape en forbindelse mellom studentenes erfaringsverden og den teoretiske verden. De dialektiske prosessene der mennesker skaper samfunn og samfunn skaper mennesker ble fokusert. Forelesningene om kvalitative intervjuer og dataanalyse startet med å kartlegge studentenes metodekunnskap for å kunne møte studentene på deres nivå. Videre fikk studentene en innføring om datasøk i databasene PUBMED og Cinahl.

Det ble så fokusert på observasjon som metode, og studentene fikk små observasjonsoppgaver i skolens kantine og foajé. Studentene utførte skjult ikke-deltakende observasjon (Jacobsen, 2000). Etter denne erfaringen utførte de et lite feltarbeid i et sykehjem. Observasjonene foregikk om formiddagen, og studentene gikk i grupper til sine observasjonssteder hvor de gjennomførte åpne ikke-deltakende observasjoner (Jacobsen, 2000). Etter feltarbeidet la hver gruppe frem sine observasjoner. Fremleggene ble knyttet til teori og studentene flettet selv inn egne erfaringer fra egen arbeidspraksis.

Forskningsmetoder

I undervisningsprosjektet var en av lærerne åpent deltakende observatør (Jakobsen, 2000). Observatøren var opptatt av samhandlingen i gruppen: hvem som var aktive, hvem som var passive, om aktiviteten økte eller avtok etter hvert og hvilke innspill studentene brakte inn i samtalen. Det ble gjort systematiske notater som ble analysert og skrevet ut.

Som deltakende observatør hadde læreren både formelle og uformelle samtaler med studentene. Dataene ble analysert ved hjelp av fenomenologisk-hermeneutiske metode, det vil si meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale, 1997). Til slutt ga studentene en anonym og skriftlig evaluering av prosjektet.

Alle studentene ble på forhånd informert muntlig om prosjektet, og alle ga informert samtykke (Alver og Øyen, 1997). Det ble videre foretatt en formell henvendelse til ledelsen for sykehjemmet, som ga sitt samtykke til at studentene kunne gjøre observasjoner av samhandlingen i avdelingen innenfor et begrenset tidsrom. Styrken med denne arbeidsmetoden var at studentene fikk observere aktiviteter knyttet både til eget fag og praktisk hverdag.

Prosjektet foregikk innenfor en relativt kort tidsramme, noe som kan bety at de empiriske funn ville blitt mer nyanserte hvis prosjektet hadde hatt et lengre tidsspenn. Det kan også være en innvending at det brukes resultater fra kun ett prosjekt i diskusjonen, men det er ikke generalisering som er målet med dette arbeidet. Empiriske funn fra prosjektet brukes for å illustrere viktige elementer som åpnet opp lærings situasjonen slik at studentene fikk etablert en bro mellom teori og praksis.

Diskusjon

Diskusjonen tar utgangspunkt i sosial konstruksjon av virkeligheten og videreføres i temaene taus kunnskap og verbalisering av minner, fra teoretisk innføring til praktisk anvendelse, samt reviewmetodikk som kommunikasjonsform og oppsummering. Til slutt gis en kort oppsummering.

Læringsprosesser og sosiale konstruksjoner

Et fenomenologisk-hermeneutisk fundament og et sosiokulturelt perspektiv på læring utgjør et pedagogisk ståsted som bidrar til å etablere en forbindelse mellom metodeundervisning og studentenes erfaringsverden (Kvangarsnes et al., 2008; Berger og Luckman, 1992).

Undervisning i kvalitative forskningsmetoder er erfaringsmessig en utfordrende aktivitet fordi studenter ofte har problemer med å integrere metodekunnskap i egen referansestruktur og utvikle forståelse for hvorfor dette lærestoffet er viktig. For at studentene skal forstå hvordan referansestrukturer kan bidra til å åpne og/eller lukke for læring, ble det undervist i teori om den samfunnsskapte virkelighet. Ved å redegjøre for eksternaliserings-, sosialisering-, internaliserings- og objektiviseringsprosesser gjennom eksempler og diskusjon, kan studentene gjenkjenne hvordan samfunnsstrukturer virker styrende på deres virkelighetsoppfatning og på hvordan deres referansestrukturer vedlikeholdes og endres (ibid., 1992). Gjennom å fokusere på denne dialektiske modellen, blir studentene mer bevisst hvorfor det er vanskelig både å tilegne seg og benytte seg av metodekunnskap. Denne forståelsen er viktig når kunnskapen skal tilpasses den enkeltes referansestruktur, der gjenkjenning er et hovedelement i læringsprosessen (Dysthe, 2001).

For å etablere en felles forståelse for undervisningssituasjonen og kvalitative metoder, er det viktig å anvende et hverdagslig språk som utgangspunkt for undervisningen. Hverdags-språket avløses etter hvert av akademiske uttryksmåter som gradvis bringes inn i samtalen i klasserommet. De akademiske begrepene innhold gir studentene presise redskaper som kan bidra til at studentene holder fokus både når de skal lage intervjuguiden, intervjuer og gjøre observasjoner i feltet. Sentrale begreper som forventninger, roller, rolleforeskrifter, normer, struktur, prosess og sosial arena er viktig fordi sammenhengen mellom referansestruktur og metodeundervisning er i fokus (Berger og Luckman, 1992). Studenter og lærere kan på denne måten etablere en felles forståelse av undervisningens hensikt og betydning for eksamen (Lave og Wenger, 2003). Språket blir derfor ikke bare et middel for læring, men et grunnleggende vilkår for læring og tenkning (Dysthe, 2001). Undervisningen i form av dialog mellom lærer og student(er) er derfor et essensielt element i læringsprosessen. Erfaringer fra undervisningsprosjektet kan illustrere hvordan en fenomenologisk-hermeneutisk og en sosiokulturell tilnærming kan benyttes til å kontekstualisere lærestoffet.

Undervisningen om Berger og Luckmans (1967) dialektiske modell om den samfunnsskapte virkelighet foregikk i form av dialog. Studentene arbeidet videre i grupper for å kartlegge egne roller og reflektere over hvordan den sosiale strukturen i høgskolen og deres nettverk av komplementære roller virket bestemmende på egen atferd. Læringsaktivitetene bidro slik til at studentene ble mer bevisst egen referansestruktur og virkelighetsforståelse. Studentene brukte sosiologiske og metodiske begrep aktivt i observasjonsarbeidet både i høgskolen og i sykehjemmet. De teoretiske redskapene ble «ostehøvelen» som skrellet av de første lagene i deres observasjoner slik at kjernen i samhandlingen som ble observert ble synlig for studentene. Undervisningsaktivitetene kan på denne måten knyttes til studentenes hverdagsliv og erfaringsverden (Dysthe, 2001; Berger og Luckman, 1992).

Taus kunnskap og verbalisering av minner

Den tause kunnskapen har i seg to dimensjoner: Taus kunnskap knyttet til kultur og til fag (Berger og Luckman, 1992; Polanyi, 1967). Diskusjonen viser at begge disse dimensjonene er viktig i undervisningen om forskningsmetode. Økt bevissthet om den tause kunnskapen som styrer både deres egne og andres valg og handlinger, kan være en styrke når studenter skal benytte kvalitative metoder i helsefaglige kontekster. Denne tause kunnskapen kan hjelpe studentene til å gjøre fruktbare observasjoner på grunn av at de blir bevisst samhandlingsmønstre og eventuelle avvik. Tema og overordnede spørsmål i intervjuguider vil også kunne bli mer fokusert, og studentene har trolig økte muligheter for å stille relevante oppfølgings spørsmål i selve intervjusituasjonen.

Aktivitetene i undervisningsprosjektet illustrerer at da studentene gjennom gruppearbeid ble i stand til å reflektere omkring den sosiale konstruksjonen av virkeligheten, ble mange av deres erfaringer fra arbeidssituasjonen aktualisert. Studentene verbaliserte minner knyttet til episoder i arbeidslivet som hadde satt spor i deres bevissthet. Refleksjonsprosesser kan slik bidra til at studenter blir bevisst nye elementer som hadde hatt avgjørende betydning for konkrete handlingsvalg i eget praksisfelt (Säljö, 2001). Læring er ifølge Dysthe (2001) grunnleggende sosial, og diskusjon i grupper kan derfor være viktig fordi mye av erfaringskunnskapen i helsefagene er taus. På den måten kan den tause kunnskapen gjøres eksplisitt (Nonaka og Takeuchi, 1995). Med andre ord kan teori og praksis smeltes sammen gjennom at aktiviteter i læringsprosessene skaper mening for studentene. Mening oppstår i interaksjon mellom mennesker, og er ikke noe som kan overføres. Studentenes åpne sanser og en undrende holdning er essensielle elementer for læring (Gulbrandsen et al., 2008).

Fra teoretisk innføring til praktisk anvendelse

Ifølge pedagogisk teori skjer læring blant annet ved å delta i praksisfellesskap (Dysthe, 2001). For å kontekstualisere læringsprosessene kan det derfor være viktig at studenter får anledning til å bruke kvalitative forskningsmetoder i et praksisfelt. Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet kan studenter få erfaring med hvordan faglig identitet og tilhørighet styrer aktørenes handlingsvalg i ulike situasjoner.

Det er trolig viktig at studentenes forsøk på bruk av kvalitative metoder, for eksempel observasjon og intervju, skjer i kjente omgivelser der samhandlingsmønstre lett gjenkjennes. Studentenes oppmerksomhet kan lettere rettes mot egne og andres roller, normer og forventninger. Dette fordi det kan være utfordrende å være bevisst den tause kunnskapen samtidig som studenten(e) skal reflektere omkring og anvende kunnskap om kvalitative forskningsmetoder i praksisfeltet. Oppdagelsen av hvordan taus kunnskap styrer handlinger kan innebære at det skjer endringer i den enkeltes referansestruktur etter hvert som deres erfaringer tilpasses (Berger og Luckman, 1992). Det kan være riktig å utvide observasjonsarenaen etter hvert, slik at læringen skjer gjennom deltakelse i praksisfeltet (Dysthe, 2001).

Observasjonsaktivitetene fra prosjektet kan illustrere hvordan en slik progresjon kan påvirke læringsprosessene. Samtalene med studentene viser at en trinnvis økning i observasjonsarenaens kompleksitet var viktig for deres forståelse av egen rolle og forutinntatte holdninger knyttet til observasjonsaktivitetene. I sykehjemskonteksten ble de mer bevisst

kompleksiteten i den ikke-verbale kommunikasjonen og diskuterte i grupper den tause kunnskapen som i stor grad lot til å styre relasjoner og aktiviteter i konteksten. Det ble fokusert på fysiske og sosiale kontekster hvor refleksjon var integrert i aktiviteten og hvor aktiviteten var integrert i læringen som skjedde.

Gjennom dette feltarbeidet foregikk det Dysthe (2001) benevner som situert læring. For å utnytte «broen» mellom teori og praksis, som studentenes feltarbeid hadde bidradd til å utvikle, ble metodeaktivitetene integrert i eksamensarbeidet. Dette for å vise nytteverdien av metodekunnskapen i egen kunnskapsutvikling samt økt forståelse av fagområdet. Studentenes forståelse av kvalitative intervjuer og hvordan forskjellige intervjumetoder kan benyttes i ulike kontekster, var også et viktig element i læringsprosessen. Studentenes erfaringer i feltet bidro til læring gjennom handling (Dysthe, 2001). Forståelse om at den kunnskap som utvikles i intervjusituasjonen er et produkt av en relasjon mellom informant og intervjuer, bidro til å avmystifisere kvalitative intervjuer som forskningsmetode (Fog, 2004).

Reviewmetodikk som kommunikasjonsform

Et viktig element i enhver metodeundervisning er at studentene blir i stand til å søke kunnskap i andre kilder enn i pensumbøker. Undervisning om kildeanalyse har som hensikt at studentene skal tilegne seg kunnskap om artikkelsøk, blant annet for å øke kunnskapstilfanget, oppøve en kritisk sans til forskning innen fagfeltet samt skjønne hvordan slik kunnskap kan benyttes i praksis (Handal og Lauvås, 1999). En artikkel som skriftlig materiale vil ifølge Olson (1994) være en enveiskommunikasjon mens materialet leses. Olson (1994) sier videre at tekstene er en kommunikasjonsform som fjerner budskapet fra forfatteren, noe som gjør det å lese til en mer abstrakt virksomhet enn det å tale.

For å kunne gjøre enveiskommunikasjonen til en mer konkret aktivitet, kan Gadammers (1979) tankesett om å stille spørsmål til tekstene benyttes i en reviewprosess. I en reviewprosess legges det vekt på å øke studentenes forståelse gjennom å utvikle inkluderings- og ekskluderingskriterier for hvordan kunnskapsfeltet kan avgrenses (Forsberg og Wengström, 2003). Dette kan gi rom for at studenter kan identifisere seg med innholdet i undervisningen og slik bli i stand til å se nytteverdien av reviewmetodikk både i utdanning og i yrkespraksis.

Bruk av datamaskin i undervisningen med reviewmetodikk innebærer at datamaskinen gjør omverdenen tilgjengelig (Dysthe, 2001). Det blir med andre ord tatt i bruk redskaper for å forstå omverdenen, det vil si artefakter (ibid.). Aktivitetene i prosjektet illustrerte at kunnskap om artikkelsøk og et kritisk blikk på forskningsartikler bidrar til at studentene fikk kunnskap om hvordan de kan finne relevant litteratur til for eksempel eksamensoppgaver. Studentene påpekte videre at de også ble mer bevisst hva som er relevant kunnskap som kan benyttes i eget praksisfelt.

Oppsummering

Diskusjonen tyder på at en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og et sosiokulturelt læringsperspektiv kan være et relevant ståsted i undervisning om kvalitative forskningsmetoder i helsefaglige videreutdanninger i høgskolen. Ved å bruke teori om den sosiale konstruksjon av virkeligheten som utgangspunkt, kan det etableres en felles forståelse av både

referansestrukturens og den tause kunnskapens betydning for læring. Dialogen, gruppearbeid og overgangen fra å benytte hverdagspråk til å anvende teoretiske begreper, er essensielle elementer for å få til kommunikasjon hvor studentene evner å anvende egne erfaringer i læringsprosessen.

Diskusjonen viser også at ved å etablere en forståelse av de sosiale konstruksjonenes betydning for læringssituasjonen, kan undervisningen i observasjon, intervju og reviewmetodikk enklere konkretiseres og på denne måten gjøres mer relevant for eget eksamensarbeid og yrkespraksis. Argumentasjonen tyder videre på at det er viktig å gi studentene klart avgrensede oppgaver som kan utvides etter hvert som studentene øker sin forståelse av forskningsmetodenes betydning og relevans i undervisningen.

Referanser

- Alver, B. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Oslo: Tano Askhaug.
- Befring, B. & Ohnstad, A. K. (2010). *Helsepersonelloven: med kommentarer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar: Husserl och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park California: Addison-Wesley.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1992). *Det samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Boger, T. S. & Tuftte, G. C. (2009). Erfaringer fra samarbeid mellom fagseksjon og bibliotek i emnet samfunnsvitelig forskningsmetode. *UNIPED*, 32(1), 52–58.
- Bråten, I. (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2003). *At göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Natur og Kultur.
- Gadamer, H. G. (1979). *Truth and Method*. London: Seed and Ward.
- Gulbrandsen, A., Johannesen, K. S., Sortland, B. & Æsøy, K. O. (2008). Hvordan kan universitetene skaffe gode yrkesutøvere? Del 1: skisse av et fundamen. *UNIPED*, 31(3), 65–74.
- Halldorsdottir, S. (1996). *Caring and Uncaring Encounter in Nursing and Health Care Developing a Theory*. Department of Caring Sciences, Faculty of Health Sciences Linköping. Linköping: University Medical Dissertations (no 493).
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Befring, A. K. & Ohnstad, B. (2010). *Helsepersonelloven: med kommentarer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkengen, A. L. (1998). *Embodiment of sexual boundary violations in childhood: a phenomenological-hermeneutical study of the health impact of childhood sexual abuse*. Institute of General Practice and Community Medicine, Department of General Practice, Oslo, University of Oslo.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: androgogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsinterviewet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvangarsnes, M., Vasset, I. & Fylling, G. (2008). Læring i praksisfellesskap i intensivavdelinga. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 4 (2), 30–44.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lillestø, B. (1997). *Når omsorgen oppleves krenkende*. Doktorgradsavhandling. Nordlandsforskning og Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), s. 145–153.
- Løgstrup K. E. (1994). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Martinsen, K. (1990). Moralsk praksis og dokumentasjon i praktisk sykepleie. I T. Jensen, L. Ulvik Jensen & W. Chung Kim (red). *Sykepleiens grunnlagsproblemer*, s. 60–84. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Molander, B. (1996): *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mullen, P. D., Evans, D., Forster, J., Gottlieb, N. H., Kreuter, M., Moon, R. & Strecher, V. J. (1995). Settings as an important dimension in health education/promotion policy, program, and research. *Health Education*, 22, (3), 329–345.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company, How Japanese Companies Create The Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nåden, D. (1999). *Når sykepleie er kunstutøvelse*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: University Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday Anchor.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. & Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching and research. *Instructional Science*, 36, (1), 3–16.
- Rønning, W. M. (2008) Mestring mot alle odds? *UNIPED*, 31 (3), 46–64.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvpåfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2008-2009) *Klima for forskning*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St.meld. nr. 47 (2008–2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Oslo: Det kongelige helse- og omsorgsdepartement.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Rammeplan og forskrift – videreutdanning i aldring og eldreomsorg*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wadel, C. (1990). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Öhlen, J. (2001). *Lindrat lidande: att vara i en fristad: berättelser från palliativ vård*. Nora: Nya Doxa.