



Helsesøsterstudenters kunnskapsutvikling i  
praksisstudier

**Nina Finn**

**Mastergradsoppgave i helsefag**

Institutt for helse- og omsorgsfag

Det helsevitenskaplige fakultet

Universitetet i Tromsø

November 2011

## **Forord**

Å skrive denne oppgaven har vært som å gå en fjelltur som jeg har gått før. Landskapet er kjent, men jeg bringer med meg det jeg har opplevd og sett siden sist gikk denne ruta og jeg får syn for nye ting i det kjente landskapet. Det har vært motbakker underveis. Jeg har leita etter veien og noen ganger vært nødt til å gå et stykke tilbake for å finne stien igjen. Men jeg har også kommet til forhøyninger i landskapet der det har vært utsikt og jeg har opplevd at jeg har fått innsikt.

Noen har vært viktige for meg på denne vandringen.

Nina Foss har veiledet meg fra prosjektplan til ferdig oppgave. Takk for at du hjalp meg med å holde fast på fortellingene, og for mye støtte og utfordring som har vært svært viktig for meg i den læringsprosessen som det har vært å skrive denne oppgaven.

Jeg er stor takk skyldig mine tre informanter som ga meg av sin tid og som lot meg få del i sin erfaring fra læring i praksis som helsesøsterstudenter. Dere møtte meg i intervjuet med engasjement og seriøsitet. Jeg har alt ansvar for framstillingen og tolkningen i oppgaven, men jeg er dypt takknemlig for fortellingene om den lærerike læringssituasjonen som dere ga meg.

Jeg vil også takke mine helsesøsterkolleger på arbeidsplassen min. Takk Mona og Torill for helsesøsterfaglige diskusjoner og refleksjoner som gjør at vi fortsetter å utvikle oss faglig, og for måten dere har stilt opp for meg når jeg har vært fraværende masterstudent.

Og han Haavard aller mest - som går veien sammen med meg, og som alltid har støttet meg og alltid stilt opp på å lese og diskutere det jeg har skrevet. Det skal bli godt å stå på fjelltoppen, kjenne vinden og se på utsikten sammen med deg.

## **Sammendrag**

Tema for denne master oppgaven er hvordan helsesøsterstudenten utvikler sin kunnskap i praksisstudiet i helsesøsterutdanningen. I møtet med brukerne skal helsesøster være en støttende samarbeidspartner som anerkjenner brukernes kompetanse på egen situasjon. Samtidig skal tjenesten skal være kunnskapsbasert og bygge på resultater fra forskning. Tjenesten er et frivillig tilbud som brukerne kan velge å benytte samtidig som helsesøster skal føre kontroll med at foreldrene ivaretar omsorgen for sine barn på en god nok måte.

Helsesøsterstudenten er i ferd med å utdanne seg til å ivareta en tjeneste der hun vil stå overfor denne typen dilemma, og praksisstudiet er en viktig arena der hun kan lære dette. I oppgaven undersøker jeg hva som kjennetegner de læringssituasjonene og læringsprosessene som helsesøsterstudenten opplever som gode i praksisstudiet. Jeg arbeide med spørsmål om hva studenten lærer, hvordan hun lærer og hvordan hun forholder seg til dilemma og uventede vendinger i læringssituasjonene.

Data er innhentet ved hjelp av kvalitative semistruktuerte intervju av tre helsesøstre. Disse var i arbeid som helsesøstre og hadde vært i praksis for mindre enn et år siden på intervjutidspunktet. Alle ble bedt om å fortelle om en læringssituasjon de hadde opplevd i praksisstudiet og som de vurderte som spesielt lærerik. Disse fortellingene har en sentral plass i intervjuene og analysen.

Fortellingen om den lærerike læringssituasjonen er kondensert til lesbare narrativer som presenteres i oppgaven. De analyseres ved hjelp av narrativ metode med fokus på innhold og sammenholdes med informantens øvrige refleksjoner om læring i praksisstudier. Donald Schöns teori om hvordan den kompetente praktikerer forholder seg til praksis og hvordan studenter kan lære dette er et sentralt teoretisk perspektiv i analysen.

De læringssituasjonene som studentene i dette materiale opplever som lærerike har til felles at de avviker underveis fra det studenten hadde planlagt og forutsett. De er komplekse og studenten må manøvrere mellom ulike hensyn og krav. Studenten

håndterer situasjonen ved å gå inn i en dialog med den der hun tar i bruk kunnskap og erfaring og reflekterer i situasjonen.

Studentens læringsprosess tar utgangspunkt i det hun erfarer i situasjonen og fortsetter ved at hun reflekterer over situasjonen etter at den er avsluttet. Veilederen har et særlig ansvar for å legge til rette for at studenten får tilgang på gode lærings situasjoner, at hun får mulighet til å reflektere sammen med veileder og at hun opplever støtte og trygghet slik at hun greier å benytte seg av lærings situasjonene.

## **Summary:**

The subject of this Master`s thesis is how the public health nurse students develop their knowledge during the practice part of the public health nursing education. In the encounter with the users, the public health nurse is supposed to give support to the users and appreciate the users own competence on their lifesituation. At the same time the service should be founded in evidence-based knowledge. The service is also voluntary, but at the same time the public health nurse is supposed to control that the parents take good enough care of their children.

The public health nurse student undergoes a training course that will enable her to handle these kinds of dilemmas, and the practice stay is an important arena to learn this. In this thesis I identify what characterizes the learning situations and learning processes, which the student experiences as instructive. I also try to identify what the student learn, how she learns, and how she relates to dilemmas and unexpected turns in the learning situations.

The data is collected through qualitative semi-structured interviews with tree public health nurses. They were all presently working as public health nurses, and had been practicing for less than a year after their education when they gave the interview. All three were asked to tell about a learning situation during their practice period which they experience was particularly instructive. These stories are central both in the interviews and in the analysis. The stories about the instructive learning situations are condensed into readable narratives and presented in the thesis. They are analyzed by the help of narrative method with a focus on the content, and they are compared with the informant`s other reflections on their learning processes during the practice stays. A central perspective in my analysis is Donald Schön`s theories on how the competent practitioner acts in her practice, and how this can be learned by the student.

The learning situations experienced as instructive by the students in this material, are the situations which take on new directions compared to the student`s plans and expectations. These situations are complex and make it necessary for the student to

navigate between different considerations and requirements. The students handle the situations by establishing a dialogue. As a part of the dialogue they make use of theoretical knowledge, and their own experiences as they make up their own reflections and uses them in the situation.

The students learning processes start with the experiences acquired in the situation, and continue with their reflections on the situations after they are closed. The supervisor has a special responsibility for securing the student`s access to fertile learning situations. A feeling of support from the supervisor is also important for the student`s possibility to take advantage of the learning situation. The student also need the opportunity to have moments of reflection together with the supervisor.

## Innhold

1.0 Innledning .....	10
1.1 Hensikt med oppgaven og problemstilling .....	11
1.2 Oppgavens oppbygging .....	12
2.0 Helsesøstertjenesten og helsesøsterutdanningen.....	12
2.1. Helsesøstertjenesten.....	13
2.2 Helsesøsterutdanninga med fokus på praksisdelen av studiet.....	15
2.3 Endringer i helsesøsters funksjon .....	15
3.0 Metode .....	17
3.1 Valg av metode .....	17
3.2 Utvalg av informanter og rekruttering .....	19
3.3 Gjennomføring av intervjuet.....	20
3.4 Analyse .....	22
3.4.1 Å forske i eget felt.....	22
3.4.2 Fortellingene .....	23
3.4.3 Analyse av fortellingene .....	24
3.5 Validitet og reliabilitet .....	26
4.0 Læring i praksis.....	27
4.1 Forskning på feltet .....	29
4.1.1 Forskning på helsesøsterstudenters læring i praksis .....	29
4.1.2 Forskning på sykepleieres refleksjon.....	30
4.2 Teori om læring.....	31
4.2.1 Teoretisk perspektiv på kunnskap .....	31
4.2.2 Læringsprosesser og bruk og utvikling av kunnskap.....	33
4.2.3 Refleksjon og læringsprosesser i praksis .....	35
4.3. Refleksjon og handling .....	35
4.3.1 Praktikerens dialog med situasjonen.....	37
4.3.2 Bruk av kunnskap og refleksjon i dialogen med situasjonen.....	38
4.3.3 Forhold som påvirker muligheten til refleksjon.....	40
4.4 Hvordan studenten i praksis kan lære artisteri .....	41
4.4.1 studentens aktive deltakelse i praksis.....	41
4.4.2 Dialogen mellom veileder og student .....	42
4.4.3 Å bygge en trygg relasjon.....	43

4.5 Teoretiske perspektiv som danner grunnlaget for den videre analysen .....	44
5.0 Analyse av fortellingene og refleksjonene omkring læring .....	44
5.1 Fortellingene om de lærerike lærings situasjonene .....	44
5.1.1 Annes fortelling om hjemmebesøk til familie med for tidlig født barn. ....	45
5.1.2 Siris fortelling om ammeproblemer og familieveiledning .....	48
5.1.3 Tones fortelling om språkstesten .....	50
5.2 Sentrale trekk i studentenes fortelling om den lærerike lærings situasjonen .....	53
5.2.1 Studenten er aktiv i situasjonen .....	53
5.2.2 Situasjonene endrer seg underveis .....	55
5.2.3 Konflikt mellom ulike roller og hensyn .....	56
5.3 Refleksjon og læring .....	57
5.3.1 Materialet viser refleksjon i flere lag .....	58
5.3.2 Refleksjon i handling .....	59
5.4 Refleksjon over situasjonen etter at den er avsluttet .....	66
5.4.1 Studentene er trygge på veilederen .....	67
5.4.3 Veilederen er tilgjengelig og setter av tid til dialogen .....	70
5.4.4 Studentene ønsker at veilederen skal utfordre dem .....	70
6.0 Oppsummering og avslutning .....	73





## 1.0 Innledning

En stor del av helsesøsters virksomhet foregår i samhandling med brukere og samarbeidspartnere. I samhandling og kommunikasjon ligger alltid et element av uforutsigbarhet og usikkerhet fordi den andre deltar i samspillet ut fra sin bakgrunn, sin forståelse og sine hensikter. Det ligger en del utfordrende situasjoner for erfarne praktikere i disse møtene. For studenten som er i ferd med å lære seg faget selvfølgelig i enda større grad. Forelesninger og teoriundervisning gir studenten et viktig kunnskapsgrunnlag, men for å lære å stå i og håndtere samspillsituasjoner, må hun få anledning til å trene på slike situasjoner i praksis. Praksisdelen er den delen av studiet som kan gi studenten denne muligheten og er derfor en svært viktig arena for helsesøsterstudentens læring.

I denne undersøkelsen ba jeg informantene om å velge ut en lærings situasjon fra praksisstudiet der de hadde opplevd læring som var viktig for dem på veien mot å bli helsesøstre. Alle tre valgte å fortelle om en situasjon der de gikk inn i et møte med brukere og der endring, usikkerhet og det å måtte håndtere dilemma er framtrepende. Dette tyder på at denne typen situasjoner gir læring som oppleves som viktig for studenter i praksis.

Min egen opplevelse som sykepleierstudent og senere helsesøsterstudent var at jeg ved å være i praksis og utøve faget under veiledning av en erfaren praktiker gjorde viktige erfaringer som førte meg videre på veien mot å kunne utøve faget på en god måte. Ved flere anledninger opplevde jeg som student at den teoretiske kunnskapen som jeg hadde tilegnet meg gjennom å delta på undervisning og lese pensum, fikk et annet innhold ved at jeg deltok i praksis og fikk anledning til å sette teorien i sammenheng med de situasjonene jeg møtte. Å prøve ut teorien i det virkelige liv i samspill med pasienter og helsepersonell ga meg en dypere forståelse av det forelesere og forfattere hadde prøvd å formidle. Gjennom å ta i bruk sanser, følelser, erfaring og teoretisk kunnskap og gå inn i et ekte samspill med de menneskene jeg fikk samarbeide med og vise omsorg for, utviklet jeg meg mot å bli en sykepleier og etter hvert helsesøster med kompetanse til å handle med pasientens eller brukerens beste som mål. Praksisveilederne, sykepleiere og ikke minst erfarne hjelpepleiere, var mine veivisere inn i praksis. Noen lærte meg mye

om faget, å ta ansvar, å vise respekt og å gi omsorg. Andre lærte meg å tilpasse meg og gjøre det beste ut av en vanskelig situasjon. Praksisstudiene ga meg muligheten til å vokse som menneske og inn i en yrkesrolle. Den ga meg en ballast som gjorde meg i stand til å møte praksis etter endt utdanning.

Som utdannet helsesøster har jeg fått anledning til å veilede helsesøsterstudenter som har vært i praksis på min arbeidsplass. Disse og andre studenter og helsesøstre jeg har snakket med gir uttrykk for at de opplever at praksis spiller en viktig rolle for utvikling av kunnskap og handlingsberedskap. Praksisveilederen fremheves også som en viktig støtte for studenten, som veiviser, utfordrer og den som gir tilgang til gode læringssituasjoner. Dette og min egen erfaring som student i praksis har gjort at jeg har fattet interesse for hvilke forhold som får betydning for helsesøsterstudentens læring i praksisstudiet.

### **1.1 Hensikt med oppgaven og problemstilling**

Den lærende helsesøsterstudenten i praksisstudiet er en utøvende praktiker som er i ferd med å utvikle sin kunnskap og sine ferdigheter. For at helsesøstre som veileder studenter i praksis skal kunne legge til rette for studentens praksis på en måte som bidrar positivt til studentens utvikling er det viktig at vi vet mye om hvordan studenter lærer i praksis og hva som kjennetegner gode læringssituasjoner i praksis. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i læringssituasjoner som helsesøsterstudenter opplever som lærerike i praksisstudiet for å undersøke hvordan studentene utvikler sin kunnskap i praksisstudiet.

Følgende problemstilling bestemmer retningen for mitt prosjekt:

**Hva kjennetegner læringssituasjonene og læringsprosessene som helsesøsterstudenten erfarer som gode i praksisstudiet?**

Med følgende underspørsmål:

**Hva lærer studenten i situasjonen og hvordan lærer hun?**

og

**Hvordan forholder studenten seg til uventede vendinger i situasjonen der hun står overfor dilemma og motstridende hensyn.**

Som metode for å undersøke helsesøsterstudentens erfaring fra læring i praksis har jeg valgt å benytte kvalitative semistrukturerte intervju. Materialet består av tre intervju med helsesøstre som var ferdig med sin helsesøsterutdanning cirka et halvt år før da intervjuet fant sted.

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

I oppgavens andre kapittel vil jeg gi en kort presentasjon av helsesøstertjenesten slik den er i dag og helsesøsterutdanninga med hovedvekt på praksisstudiet som jo er den delen av utdanninga som oppgaven omhandler. I kapittel 3 gjør jeg rede for forskningsmetoden jeg har brukt, og hvordan jeg har gått fram ved innsamling av data og ved analyse av data. Forhold som angår min rolle som forsker, ivaretagelse av informantene og validitet og reliabilitet omhandles også her. Kapittel 4 handler om forskning og teori omkring læring i praksis. I kapittel 5 presenterer de tre fortellingene om lærerike læringssituasjoner, og viser til noen fellestrekk som kommer fram fortellingene. Dette danner et grunnlag for den videre analysen av fortellingene og refleksjonene omkring læring i praksisstudier generelt slik jeg tolker det i mitt materiale og sett i lys av den teorien jeg har valgt å fordype meg i. Avslutningsvis i kapittel 6 oppsummerer jeg oppgavens innhold, trekker jeg noen linjer som viser hvilken betydning mine funn får for helsesøsterutdanninga og praksisfeltet som skal legge til rette for studentens læring i praksis.

## **2.0 Helsesøstertjenesten og helsesøsterutdanningen**

I denne delen vil jeg gi et bilde av helsesøstertjenesten og helsesøsters funksjon slik den er i dag. Jeg vil også se på helsesøsterutdanninga med fokus på praksisdelen av utdanninga. Videre vil jeg peke på noen endringer som har preget helsesøstertjenesten de siste tretti årene, som får konsekvenser for kravene som stilles til helsesøsterrollen og dermed også får betydning for studentenes læringssituasjoner i praksisstudiet. Slik vil jeg gi et bakteppe for studien av helsesøsterstudenters læringserfaringer i praksis.

## 2.1. Helsesøstertjenesten

Helsesøstertjenesten skal gi et tilbud til alle barn og unge fra 0 til 20 år gjennom helsestasjons og skolehelsetjenesten. Dette er lovpålagte tjenester som alle kommuner skal ha. (Lov om helsetjenesten i kommunene, 1982)

Helsesøstertjenesten er en viktig del av kommunenes helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid rettet mot befolkningen. Helsefremmende arbeid omfatter tiltak som skal bedre forutsetningene for god helse, fremme trivsel og velvære og bygge opp under den enkeltes muligheter for å mestre de utfordringer og belastninger som hun/ han utsettes for i dagliglivet. Sykdomsforebygging er tiltak med sikte på å redusere sykdom eller skader og å redusere risikofaktorer for at sykdom, skader eller for tidlig død oppstår. (Veileder 15-1154, 2004)

Det betyr at helsesøster kommer i kontakt med praktisk talt alle barn, unge og deres familier som er tilknyttet den helsestasjonen der hun arbeider. Den første kontakten helsesøster skal ha, i henhold til det anbefalte programmet, er hjemmebesøket til familien med det nyfødte barnet innen to uker etter at barnet er født. Programmet for helsestasjonstjenesten inneholder videre 11 faste konsultasjoner der helsesøster møter barn og foresatte fra barnet er født til han eller hun skal begynne på skolen. Programmet i skolehelsetjenesten legger opp til 8 møter med eleven fra 1. til 10. klasse. Kontaktene i skolehelsetjenesten omfatter vaksinerings, helseundersøkelser, undervisning og samtaler om tema som pubertet, prevensjon, kjønnsykdommer, livsstil i forhold til å fremme helse og forebygge sykdom, herunder også psykisk helse. Helsesøstre har også på mange skoler åpen tid der målet er at elevene skal ha mulighet til å henvende seg i en tidlig fase av eventuelle problemer. Det skal også finnes helsesøstertjeneste ved videregående skoler. I tillegg til det faste programmet gir helsesøster et utvidet tilbud om konsultasjoner dersom brukerne har behov for det. (Veileder 15-1154, 2004)

Samarbeid er sentralt i helsesøsters funksjon. Funksjon kan forstås som en *”samling gjøremål med felles ansvars og målområde”* (Tveiten, 2008 s. 27). I helsesøstertjenesten vil det for det første dreie seg om samarbeid med barn og unge og deres familie og nærmiljø. Helsesøster skal også samarbeide med andre

instanser som skal ivareta barn og unges fysiske og psykiske helse for eksempel lege, barnevern, pedagogisk- psykologisk tjeneste, psykisk helsevern for barn og unge, tannhelsetjeneste, skole, barnehage, pleie- og omsorgsetaten i kommunen og NAV (både trygd og sosial). Den instansen som først blir kjent med barnets behov for ulike tjenester skal sørge for henvisning og for at samarbeid blir innledet. (Veileder 15-1154, 2004) Helsesøster kommer tidlig i kontakt med barn og familie og får dermed ofte ansvar for å koordinere tjenestetilbudet. Den som har krav på langvarig og sammensatt hjelp fra ulike instanser har rett til individuell plan (IP). (Forskrift om individuell plan 2004) I noen kommuner er helsesøster koordinatorene for individuelle planer som skal plassere ansvar og sikre at de ulike instansene samarbeider om å gi barnet og familien best mulig hjelp.

Smittevernarbeid kan inngå som en del av helsestasjonsvirksomheten og omfatter forebygging og kontroll av tuberkulose, oppfølging og veiledning i forbindelse med smittsomme sykdommer og epidemier og vaksinasjoner.

Helsesøster kan også ivareta oppgaver innenfor miljøretta helsevern som kontroll av og råd og veiledning til skoler og barnhager om fysiske og psykiske miljøfaktorer. (Veileder 15-1154, 2004)

Som jeg har vist her er helsesøstersfunksjonsområde omfattende og rommer mange ulike oppgaver. Det er imidlertid det direkte møtet mellom helsesøster og brukere som kommer til å stå i fokus i denne undersøkelsen fordi det er denne typen læringssituasjon informantene valgte å fortelle om som lærerik i praksisstudiet. I møtet med brukeren utfordres helsesøster ved at hun står i situasjoner der hun må manøvrerer mellom ulike og til dels motstridende hensyn.

## 2.2 Helsesøsterutdanninga med fokus på praksisdelen av studiet

Den første helsesøsterutdanninga i statens regi ble etablert i 1947 i Oslo. I 1996 var det helsesøsterutdanning ved 6 høgskoler i Norge. For å bli tatt opp ved studiet må man ha offentlig godkjenning som sykepleier og minst 1 års relevant yrkespraksis etter godkjenning. (Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning, 2005) Fullført helsesøsterutdanning gir 60 studiepoeng og studiet er organisert som heltidsstudium over et år ved noen studiesteder og som deltidsstudium over 2 år ved andre. Studentene er ute i praksis tilsvarende 15 studiepoeng, og utgjør altså en fjerdedel av studiet. Målet med utdanninga er å kvalifisere studentene til å ivareta helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid rettet mot barn, unge og deres familier i kommunene. Rammeplanen legger vekt på at utdanninga skal bygge på og videreutvikle studentenes sykepleiefaglige kunnskaps- og forståelsesformer. Den skal også bygge opp under samarbeidsevne, initiativ, selvstendighet og ansvarsbevissthet. Man ønsker også å bidra til at studentene utvikler evne til å være kritisk overfor egen og andres kunnskap og at studenten utvikler sin kunnskap i praksis. Videre skal utdanninga hjelpe studenten til å *”utvikle ferdigheter i å identifisere og forutse behov og stimulere brukernes oppmerksomhet på og evne til å ivareta egen helse”* (Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning, 2005 s5) og til å avdekke og kartlegge risikofaktorer på samfunnsnivå og delta i å løse problemer i samarbeid med aktuelle yrkesgrupper. (Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning, 2005)

## 2.3 Endringer i helsesøsters funksjon

I 1911 ble den første helsestasjonen for mor og barn åpnet i Oslo for å oppmuntre mødre til å amme barna sine. Etter hvert ble det opprettet flere kontrollstasjoner der det ble gitt råd om barnepleie, ernæring og i tida framover fikk tuberkulosearbeid, hygienekontroller, smittevern og vaksinerings fokus i helsesøstertjenesten. Helsekontroller og helseopplysning var en svært sentral del av tjenesten fram mot 1982 da kommunehelsetjenesteloven påla helsesøstertjenesten nye oppgaver som gruppevirksomhet på helsestasjonen og i skolehelsetjenesten og helsestasjon for ungdom. (Glavin og Kvarme, 2003)

Andrews skriver at helsesøster fremdeles skal sørge for vaksinerings og kontroll av barnets helse, men i løpet av de siste tretti årene har helsesøsters funksjon overfor

brukerne utviklet seg til å omfatte en annen type veiledning enn tidligere. Helsesøster skal i dag ikke være ekspert, men være brukernes samarbeidspartner. Hun skal støtte dem i å være aktive deltakere på helsestasjonen. Idealet er at helsesøster gjennom sin praksis skal anerkjenne foreldrene som eksperter på sine barn og støtte opp omkring foreldrenes omsorgsevne overfor sine barn. (Andrews, 2004) Samtidig angir retningslinjene for tjenesten at tjenesten skal være kunnskapsbasert og altså bygge på resultater fra forskning. Det dreier seg ikke bare om organisering av tiltak innenfor tjenesten, men også om de rådene den enkelte helsesøster gir i møte med sine brukere. (Veileder 15-1154, 2004) De krav som stilles til hvordan helsesøster skal forholde seg i møte med brukerne er både kompliserte og til dels motsetningsfylte og stiller høye krav til helsesøsters kompetanse innenfor veiledning og samhandling.

Et annet motsetningsforhold som helsesøster må forholde seg til, dreier seg om at tjenesten skal være et frivillig tilbud der kontrollaspektet ikke er kommunisert i møte med brukerne. (Andrews, 2004) Det er for eksempel slik at helsesøster skal melde fra til barneverntjenesten dersom hun har grunn til å tro at barnet blir mishandlet i hjemmet, det foreligger andre alvorlige former for omsorgssvikt eller hvis barnet har vist vedvarende og alvorlige atferdsvansker. Helsesøster er også pliktig til å svare på anmodning om opplysninger fra barneverntjenesten dersom barneverntjenesten har startet undersøkelser omkring et barn. (Lov om helsepersonell, 1999) For å kunne ivareta ansvaret overfor barneverntjenesten er det åpenbart at det ligger et element av kontroll og vurdering i all kontakt mellom helsesøster og brukere, og at dokumentasjon i form av journalføring blir en viktig forutsetning. Samtidig er det viktig at tjenesten drives slik at brukerne ser på den som et lavterskeltilbud der det er trygt og normalt å søke hjelp og bistand når det oppstår utfordringer med barn og familie. Det er når brukerne frivillig oppsøker tjenesten for å få hjelp at helsesøster kan komme inn og bidra til løsninger i en tidlig fase av utviklingen av et problem. Helsesøstertjenestens bidrag til å finne løsninger på et tidlig stadium har stor verdi fordi belastningen for den enkelte bruker blir mindre. Det er også større muligheter til å hindre en uheldig utvikling ved hjelp av mindre tiltak. Slik kan også samfunnet spares for omkostninger. Det forhold at det stilles kompliserte og til dels motsetningsfylte krav til helsesøsters funksjon får betydning for den rollen helsesøsterstudenten får i praksis.



Helsesøsterutdanninga skal forberede studenten på og utvikle henne til å kunne håndtere de utfordringene hun vil møte i praksis som helsesøster. Den skal sette henne i stand til å manøvrere i forhold til krav som til dels er motsetningsfylte. Det må tematiseres i pensum og teori, men praksis spiller en særlig stor rolle her. I praksis får studenten mulighet til å prøve seg i forhold til reelle situasjoner og problemstillinger som ofte ikke er entydige og forutsigbare, med støtte og veiledning fra en erfaren praksisveileder. Det blir vesentlig at praksisfeltet og utdanningen har kunnskap om hva som kjennetegner de gode lærings situasjonene og læringsprosessene, slik at man kan legge til rette for at studenten får tilgang til og mulighet til å gå inn i gode lærings situasjoner i praksisstudiet, og få veilednings på disse situasjonene.

### **3.0 Metode**

I denne delen vil jeg vise hvordan jeg har gått fram i arbeidet med å finne svar på spørsmålene i problemstillinga og begrunne de valgene jeg har tatt. Jeg skal først gjøre rede for den metoden jeg har valgt å benytte. Videre forteller jeg om utvalg av informanter, hvordan jeg gikk frem for å rekruttere informanter og hvordan intervjuene foregikk med tanke på gjennomføring og ivaretagelse av informanten. I den delen der jeg skriver om analysen reflekterer jeg først rundt det å forske innenfor eget fagområde. Deretter tar jeg for meg hvordan jeg har tenkt og handlet i forhold til analyse fra den tolkningen som foregår i intervjuet gjennom transkribering av lydmateriale, via frambringelsen av fortellingene til analysen av fortellingene.

### **3.1 Valg av metode**

Min hensikt med denne oppgaven er å få tilgang til og undersøke hva som kjennetegner helsesøsterstudentens erfaring fra lærings situasjoner i praksisstudiet der de mener at de har opplevd viktig læring der studentens læringsprosess er i fokus.

Malterud skriver at kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning der hensikten er å undersøke meningsinnholdet i sosiale fenomener slik de oppleves av de som er deltakere. (Malterud, 2003 s. 31)

En kvalitativ tilnærming i forskningen gir grunnlang for en forståelse av sosiale fenomen på bakgrunn av fyldige data om de personene og situasjonene en studerer. Intervju er en av de metodene en kan benytte for å fremskaffe data innenfor kvalitativ metode. Intervjuet rommer muligheter til å få tilgang til informantens opplevelse av fenomenet og hvordan hun forstår sine erfaringer. (Thagaard 2009) Det fenomenet jeg ønsker å bringe frem, er helsesøsterstudentens læring i praksisstudiet. Ved å gjøre kvalitative intervju med helsesøsterstudenter om deres opplevelse av de gode læringssituasjonene fra praksis som hovedtema har jeg fått innblikk i hva som kan kjennetegne slike situasjoner.

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert og mer eller mindre åpent alt etter hvilken type informasjon man ønsker å få tilgang til. Den delvis strukturerte tilnærmingen krever en intervjuguide der temaene man ønsker belyst er delvis fastlagt på forhånd, men der rekkefølgen bestemmes underveis. Dette åpner for at forskeren kan få dekket det området som ønskes belyst samtidig som det gir gode muligheter til å følge på informantens historie. (Thagaard, 2009) Jeg har valgt å benytte semistrukturerte intervju som metode for innsamling av data ut fra et ønske om å få en grundig og utdypende beskrivelse av studentens erfaring.

Kvale sier at semistrukturerte livsverdens intervju kan benyttes når man ønsker å få frem intervjupersonenes egne perspektiver på de fenomenene man undersøker.

Intervjuguiden her består av angitte tema og kan inneholde forslag til spørsmål, slik at det både er strukturert samtidig som utviklingen i samtalen mellom intervjuer og informant bestemmer framgangen i intervjuet. (Kvale, Rygge et al. 2009) Ved å benytte denne framgangsmåten har jeg hatt mulighet til å styre intervjuet mot det temaet jeg har ønsket å få belyst, samtidig som jeg har kunnet følge informantens i hennes innfall og valg omkring hva som er viktig å se på når det gjelder læring i praksisstudier.

Materialet mitt består for det første av hver av mine tre informanternes fortelling om en lærerik læringssituasjon som de opplevde i praksisstudiet.

Jeg har valgt å be informantene om en fortelling fordi jeg mener at det er forhold ved læring og læringsprosesser som ikke alltid er artikulert og som kanskje ikke er så lett å sette ord på dersom den lærende skal gjøre rede for dem ved å svare på spørsmål.

Her kan det for eksempel dreie seg om det komplekse samspillet mellom flere typer kunnskap som studenten tar i bruk i praksissituasjonen. Hvilken kunnskap hun tar i bruk i situasjonen, hvordan hun bruker den og hvilke vurderinger som ligger til grunn. Dette er forhold som er nært knyttet til den aktuelle situasjonen og den sammenhengende situasjonen står i. Fortellingen rommer muligheter for at situasjonen og konteksten kan bringes frem på en måte som gir grunnlag for å gå i dybden i av læringssituasjonen og de forhold som påvirker læringsprosessen.

I telefonsamtalen og informasjonsskrivet ba jeg informantene om å tenke på en slik læringssituasjon slik at de kunne fortelle om den i intervjuet. Jeg presiserte at det ikke trengte å være en situasjon som de opplevde som vellykket, men at det skulle være en situasjon der de hadde opplevd viktig læring. Ut over dette la jeg ingen føringer på hva fortellingen skulle handle om. Min tolkning av informantenes fortellinger utgjør første del av analysekapitlet i oppgaven (5.1). Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg har gått fram for å skrive fortellingene ut fra det informantene fortalte i intervjuet om den lærerike læringssituasjonen når jeg skriver om analysen av materialet nedenfor.

Materialet består også av en dialog mellom meg som intervjuer og hver av informantene ut fra mer generelle spørsmål som angår læring i praksisstudier.(vedlegg 2 intervjuguide) I ”spørsmålsdelen” av intervjuene fungerer fortellingen som en felles referanse som jeg som intervjuer og informanten deler og referer til. Jeg opplever at det er nær sammenheng mellom de to delene av datamaterialet. I den delen av analysen der jeg drøfter det jeg har funnet i fortellingene opp mot utvalgt teori har jeg derfor trukket inn informantenes tanker omkring læring i praksis generelt der jeg mener at det er med på å belyse og utdype det jeg finner i fortellingene.

### **3.2 Utvalg av informanter og rekruttering**

Mine aktuelle informanter var helsesøsterstudenter som hadde gjennomført utdanninga våren 2010 slik at det på intervjutidspunktet var mindre enn et år siden de gjennomførte sin andre praksisperiode. Jeg hadde som inklusjonskriterium at informantene skulle være i arbeid som helsesøstre på intervjutidspunktet fordi jeg mener at det å ha praktisert som helsesøster etter endt utdanning kan ha betydning for hvilke

læringssituasjoner som oppfattes som nyttige og at erfaring fra å praktisere som ferdig utdannet helsesøster kan gi et klarere bilde av de utfordringene helsesøstre møter i praksis.

Min første kontakt med aktuelle informanter foregikk ved at jeg presenterte min plan og hensikt for prosjektet for et kull med helsesøsterstudenter som var i ferd med å gjennomføre siste semester av sin helsesøsterutdanning. Dette ble avtalt med studieleder for helsesøsterutdanninga etter at jeg i en telefonhenvendelse til REK (nov 2009, May Britt Rossvold) fikk godkjenning for at det var greit å presentere prosjektet for mulige informanter dersom jeg ikke rekrutterte informanter ved denne anledningen.

Selve rekrutteringen av informanter startet opp høsten 2010 da jeg hadde fått godkjenning fra universitetet og fra NSD for å gjennomføre prosjektet mitt. (vedlegg 3) Jeg henvendte meg da til en av studentene som hadde meldt seg frivillig til å være min kontaktperson. Gjennom henne fikk jeg navn og telefonnummer til aktuelle informanter. Wadel skriver i boka "Feltarbeid i egen kultur" om tilgang til forskningsfeltet at "Bruk av vennskap, bekjentskap og sosiale nettverk er meget vanlige måter å få adgang på"(Wadel, 1991 s.30) Mine aktuelle informanter hadde avsluttet sin helsesøsterutdanning og var ikke lenger knyttet til utdanningsinstitusjonen og siden det temaet jeg ville undersøke ikke hadde tilknytning til deres daværende arbeidsforhold, anså jeg det som riktig å henvende meg direkte til den aktuelle informanten. Jeg kontaktet informanten først pr. telefon for å spørre om tillatelse til å sende en skriftlig anmodning om å delta som informant i mitt prosjekt. Videre sendte jeg rekrutteringsbrev med informasjon om prosjektet, svarslipp for informert samtykke og frankert svarkonvolutt til de som ga meg tillatelse.(vedlegg nr 1) Når jeg hadde mottatt svar avtalte jeg tid og sted for gjennomføring av intervjuet.

### **3.3 Gjennomføring av intervjuet**

For at deltakelsen skulle bli minst mulig tid- og ressurskrevende for informantene reiste jeg til dem. Jeg lot det være opp til dem å bestemme hvor vi skulle være. To valgte eget arbeidssted, mens en ønsket at jeg skulle komme hjem til henne. Å velge å gjennomføre intervjuet på informantens hjemmebane er også en måte å legge til rette for at situasjonen skal være trygg og minst mulig stressende. Jeg mener at det også signaliserer anerkjennelse av informanten når jeg som intervjuer tilpasser meg

informantens ønske om tid og sted. Informanten har viktige erfaringer som jeg ønsker å få innblikk i, og dette er jeg villig til å anstrenge meg for å få. Informantene som er nyutdannede helsesøstre vet at jeg har erfaring som helsesøster og veileder for studenter i praksis. Dette betyr både at vi har erfaring fra det samme feltet og at dette kan fremme informantens tillit og vilje til å fortelle om både positive og negative erfaringer fra praksisstudiet. Samtidig er det mulig at en informant som vet at intervjueren har erfaring og mer kunnskap kan føle seg ukomfortabel ved å fortelle om erfaringer som handler om å komme til kort eller mislykkes.

Kvale skriver at denne typen intervju kan sees som et samspill mellom intervjueren og informanten der intervjueren også deltar i å bringe fram historien. Historien skapes også i intervjuet og det blir vesentlig å følge den som forteller, vise respekt og lytte aktivt. Intervjueren legger til rette for at intervjusituasjonen er så nøytral og aksepterende som mulig slik at informanten fritt og trygt kan snakke, men må samtidig ta hensyn til at situasjonen rommer både usymmetri mellom informant og den som intervjuer samt muligheter til maktutøvelse. (Kvale, Rygge et al. 2009)

Som intervjuer gikk jeg inn i et samspill med informanten der jeg ved hjelp av spørsmålsstilling, ved å følge på det informanten valgte å fortelle og være oppmerksom prøvde å legge til rette for at informanten fritt skulle fortelle om sin erfaring. Målet var å skape et materiale sammen med informanten der læringssituasjonen, de elementene den inneholder og den sammenhengen den står i ble tilgjengelig for videre analyse. Jeg opplevde i intervjuene at informantene deltok konsentrert og aktivt den timen intervjuet varte, og at de var trygge nok til å fortelle om både positive og negative sider ved sine læringserfaringer fra praksis.

Som forsker og intervjuer har jeg et spesielt ansvar for å ivareta informanten. Tiltak som informert samtykke og informasjon om at informanten når som helst kunne trekke seg uten å måtte forklare hvorfor inngikk derfor i henvendelsen til informantene. (se vedlegg 1 rekrutteringsbrev). I intervjusituasjonen var jeg oppmerksom på ikke å presse informanten til å si mer enn hun ønsket. Slik har jeg vært oppmerksom på å ha en god balanse mellom å ta vare på informanten og ønsket om informasjon om det temaet jeg skulle undersøke. Jeg har også hatt fokus på å sikre at informantene ikke skulle kunne identifiseres underveis i arbeidet med materialet og i den ferdige oppgaven.

### 3.4 Analyse

Jeg velger altså å se på intervjuet som et samspill mellom den som intervjuer og informanten. Johansson sier at man ut fra et slikt syn kan si at tolkningen av materialet begynner allerede i intervjuet fordi forskeren som aktiv lytter stiller spørsmål ut fra tolkningen av det informanten forteller. Videre kan man si at det å transkribere lyd materialet av intervjuet også innebærer tolkning fordi forskeren gjør en valg i forhold til hva som skal skrives ned og hvordan det skal skrives som påvirker hvordan den vitenskapelige teksten blir. (Johansson, 2005)

#### 3.4.1 Å forske i eget felt

Som praktiserende helsesøster, veileder for studenter i praksis og tidligere helsesøsterstudent er det klart at jeg har et nært forhold til det å lære i helsesøsterpraksis, og det er klart at den forforståelsen jeg har av det jeg skal forske på vil få betydning både for innsamling av materiale og tolkningen av det. Wadel skriver om dette at det kan være at det blir vanskelig å oppdage det som er normalt og underforstått, og spørsmål som det ville være naturlig å stille i en fremmed kultur blir kanskje ikke stilt dersom man er godt kjent i den kulturen man skal forske på. (Wadel, 1991) Men på den annen side er det jo slik Paulgaard skriver at en viss grad av forforståelse er en forutsetning for innsikt fordi enhver ny forståelse tar utgangspunkt i det vi allerede er fortrolige med. Slik kan man si at tidligere erfaring åpner for innsikt på noen områder mens den lukker for andre. (Paulgaard i Fossåskaret, Aase et al. 1997s. 87) Størst mulig grad av bevissthet om egen forforståelse gjennom hele forskingsprosessen, å prøve ut egen tolkning i forhold til teori som omhandler det en forsker på og å diskutere egen tolkning med andre kan være med på å avhjelpe en slik hjemmeblindhet i egen kultur. (Fossåskaret, Aase et al. 1997) Det åpne intervjuet, som jeg har valgt å benytte, ga meg min første mulighet til å prøve ut egne tolkninger av informantens utsagn ved å be informanten respondere på om min tolkning av det hun hadde fortalt. Jeg har også ved å presentere deler av mitt materiale og mine tolkninger i grupper av medstudenter fått prøvd ut min forståelse av mitt materiale og fått reaksjoner fra helsepersonell og undervisere med andre spesialiseringer innenfor helsefaget enn meg selv. Diskusjoner med veilederen min har også hjulpet meg med å se materialet

mitt fra ulike sider. Videre er det åpenbart at min tolkning av studentenes læringserfaringer har blitt stilt på harde og gjentatte prøver etter hvert som jeg har arbeidet med å se dem i lys av utvalgt teori om læring i praksis.

### 3.4.2 Fortellingene

Helsesøsterstudentens fortelling om den lærerike læringssituasjonen er en sentral del av mitt datamateriale og jeg har valgt å skrive ut de tre fortellingene og å gi dem plass i oppgaven. Å arbeide fram en fortelling ut fra det transkriberte lyd materialet av informantens beskrivelse av den læringssituasjonen hun har valgt, medfører tolkning av tekst materialet fra intervjuet.

Kvale og Rygge skriver at meningsfortetning eller meningskondensering innebærer at en forkorter det informanten har sagt samtidig som en beholder innholdet i materialet. (Kvale, Rygge et al. 2009) Kondensering kan innebære at man sammenfatter historien i materialet til lesbare narrativer slik at hovedtrekkene i det informanten forteller i intervjuet kommer frem i. Fosslund og Thorsen viser til at Thorsen har brukt denne typen meningskondensering som en analytisk strategi i forhold til livshistorieintervjuer. (Fosslund og Thorsen 2010)

Helsesøsterstudentens fortelling om den lærerike læringssituasjonen som hun erfarte da hun var i praksis er ikke en livshistorie. Man kan likevel si at den består av en grundig beskrivelse av en hendelse fra hennes liv. Med utgangspunkt i Thorsens måte å tenke omkring meningsfortetning av livshistorieintervju har jeg tatt utgangspunkt i helsesøsterstudentens fortelling om den lærerike læringssituasjonen i mitt materiale. Ut fra dette har jeg skrevet ut en fortelling fra hvert intervju. Disse fortellingene presenterer jeg som nevnt i oppgaven (5.1) og den er en del av materialet i den videre analysen.

Noen valg og hensyn er viktige når en skal få frem en fortelling som representerer informantens stemme i intervjuet på en god måte. Fosslund og Thorsen skriver at ”Ordrette transkriberte intervjuer skal omsettes til lesbar, poengtert og interessant tekst i en ryddig og logisk framstillingsform som belyser problemstillingene.” (Fosslund og Thorsen, 2010 s.198) Jeg har lagt vekt på å få frem informantens syn på den hendelsen hun forteller om ved å holde meg tett opp til det hun forteller om situasjonen i intervjuet

slik jeg finner det i den transkriberte teksten fra intervjuet. Informantens valg og vektlegging av ulike forhold har vært styrende for hvor de er plassert og hvor stor plass de har fått i fortellinga som jeg har skrevet ut.

Kvale og Rygge skriver at det er forskjell på hva som oppleves som ”godt språk” i en samtale og hva som oppleves som godt språk i skriftlig framstilling. (Kvale, Rygge et al. 2009) Av respekt for mine informanter og for å ta best mulig vare på meningsinnholdet i intervjumaterialet har jeg derfor tatt hensyn til fortellingens lesbarhet samtidig som jeg har lagt vekt på å gjengi fortellingen så tett som mulig opp til det informanten fortalte i intervjuet.

Jeg har også valgt å oversette fortellingen fra dialekt til bokmål i denne overgangen fra transkribert intervjumateriale til fortelling. Dette ble nødvendig for å ta vare på informantenes anonymitet. Jeg mener også at jeg oppnår å rette fokus mot innholdet i fortellingen ved at for eksempel spesielle uttrykk som brukes i muntlig tale ikke stjeler oppmerksomhet fra fortellingens meningsinnhold.

### **3.4.3 Analyse av fortellingene**

Polit og Beck skriver at kvalitativ analyse begynner med søken etter vide kategorier eller tema i materialet. En er opptatt av å se sammenhenger i materialet – både likheter og forskjeller. Arbeidet innebærer en pendling mellom det narrative materialet og temaene, med stadig justering for å se til at de stemmer overens. (Polit and Beck, 2008) Narrativ analyse bygger på den hermeneutiske vitenskapstradisjonen og er et redskap for å se nærmere på hvordan roller, struktur og temporalitet påvirker fortellingen og dens meningsinnhold. I den narrative analysen er det viktig å ivareta helhetsforståelsen av den enkelte fortellingen. (Malterud 2003).

Thagaard skriver at det finnes flere retninger innenfor analyse av fortellinger eller narrativer. Noen retninger konsentrerer seg om å analysere teksten som tekst og ser på fortellerform og språklig stil. Andre er opptatt av å se innholdet i teksten i forhold til informantens situasjon. Denne retningen gir mulighet til å få innsikt i informantens forståelse av sin situasjon og se denne forståelsen i forhold til ytre rammer som for eksempel hennes sosiale situasjon. (Thagaard, 2009)



Helsesøsterstudentens fortelling viser hennes forståelse av den hendelsen hun beskriver. Denne forståelsen står forhold til ytre rammer som for eksempel organiseringen av praksisstudiet og teoridelen av helsesøsterutdanninga. Studentens forståelse av den aktuelle situasjonen vil også være påvirket av hennes øvrige erfaringer som student i praksis, erfaringer fra tidligere studier, yrkesliv og personlige erfaringer for eksempel som mor med egne barn på helsestasjonen. Dette er forhold som jeg har stilt spørsmål til informantene om i den delen av intervjuet som ikke dreier seg om å utforske den utvalgte læringssituasjonen.

Jeg har valgt å benytte prinsipper innenfor narrativ analyse i arbeidet med å analysere fortellingene i mitt materiale. Johansson skriver at det er viktig å ta stilling til om hovedfokus i analysen skal være på historiens innhold eller struktur. Den narrative analysen har tre funksjoner – innholdsanalysen, analysen av uttrykksform og analysen av den interpersonelle dimensjonen i historien. Det er hvilken funksjon man legger vekt på som avgjør hvilke spørsmål man bør stille til teksten i analysen. (Johansson, 2005) Jeg har valgt å analysere historiene i mitt materiale med fokus på helhet og innhold fordi jeg mener at det er innholdet som kan vise hva som kjennetegner studentens læringsprosess i læringssituasjonen som fortellingen omhandler.

For å komme dypt inn i teksten med tanke på å få tak i innholdet har jeg gjort en analyse av fortellingens struktur inspirert av den metoden Riessman viser eksempler på. (Riessman 1993 s.34-40) Rent praktisk delte jeg siden i to der teksten fra fortellingen sto på den ene siden og den andre siden var blank slik at jeg kunne skrive på den. Den første runden med analyse bestod i å sette klammer som viste de ulike delene av fortellingen ut fra den funksjonen de har i teksten: orientering om hendelsen, viktig hendelse, handling, vurdering og avslutning.

Jeg merket videre min tolkning innholdet i de ulike delene ved å skrive stikkord eller en kort beskrivelse i tilknytning til hver del. For å identifisere innholdet i fortellingene beveget jeg meg mellom struktur, merknader om innhold i de ulike delene og fortellinga som helhet uten å dele opp materialet fysisk. Etter hvert skilte det seg ut noen trekk i fortellingene og jeg lette etter fellestrekk mellom de tre fortellingene.

I analysen gjorde jeg også mange runder frem og tilbake mellom fortellinga og teori som jeg underveis ble klar over og ønsket å se fortellingenes innhold i lys av. Jeg gjorde for eksempel en omgang med markeringer av hvor i teksten det fremgikk at; studentene reflekterte i situasjonen mens den på gikk og når de reflekterte over situasjonen når den var avsluttet. Fremdeles uten å fjerne de ulike delene fysisk fra fortellinga slik at jeg til enhver tid kunne bevege meg mellom helheten og delene for å se om de stemte overens slik Atkinson beskriver. (Atkinson, 1998 s. 67)

Riessman skriver at tolkningen av fortellingen er forskerens systematiske tolkning av fortellerens tolkning av seg selv og sin sosiale verden.(Riessman,1993) Når informanten forteller en historie kan en si at fortellingen er hennes tolkning av den erfaring som fortellingen handler om. Min gjenfortelling av historien og den videre analysen er således en videre tolkning der jeg systematisk søker etter meningen slik jeg kan se i denne fortellinga. Min tolkning vil altså være en av flere mulige tolkninger fordi jeg ser fortellinga gjennom mine briller av tidligere erfaring og innlært kunnskap og bringer inn teori som jeg mener egner seg til å kaste lys over informantens fortelling slik jeg oppfatter den.

### **3.5 Validitet og reliabilitet**

Kvale skriver at det har vært ulike teorier om validitet og reliabilitet i det hele tatt har noen mening innenfor kvalitativ forskning og i så fall hvilken mening de har. Kvale velger å bruke de tradisjonelle begrepene pålitelighet og gyldighet. Med reliabilitet mener han forskningsresultatene konsistens og troverdighet og viser til at det har med om forskningsresultatet kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt. Validitet i kvalitativ forskning kan ikke handle om tall og eksakte svar, men om de undersøkelsene en gjør virkelig sier noe om det fenomenet en har planlagt å undersøke. Han mener at testen på validitet går gjennom hele forskningsprosessen der teroetisk utgangspunkt, planlegging av studien, intervjuet, analysen, valideringen av resultatet og rapporteringen av funnene i studien. (Kvale, Rygge, 2009 s 249-255) Noe av dette har jeg vært innom i del 3.4.1 der jeg skriver om de tiltakene jeg har gjort for å hindre at resultatet blir for mye påvirket av at jeg undersøker mitt eget fagområde. De

tiltakene jeg har gjort for å sikre at informanten ikke føler seg presset og blir påvirket i større grad en nødvendig av min væremåte og posisjon i forhold til dem, er også med på å sikre at intervjumaterialet er et troverdig uttrykk for informantens syn på og tanker om læring i praksisstudier. Min hensikt med undersøkelsen har vært å bringe fram studentens perspektiv på hva som er god læring i praksisstudiet og studentens fortelling og refleksjon er uttrykk for hennes syn. Atkinson skriver at man skal la historiefortelleren utvikle det som hender i fortellingen i størst mulig grad. Fortelleren kjenner sin historie, er ekspert på den og at forskeren må stole på at det som fortelles er troverdig sett fra fortellerens perspektiv. (Atkinson, 1998 s 58-60) Jeg har i intervjuet prøvd å følge på de temaene informanten har tatt opp og lagt vekt på å styre informanten minst mulig innenfor den ytre rammen, som anmodningen om en fortelling med et angitt innhold, gir. Likevel er det jo slik som jeg har beskrevet over at, materialet bringes fram i en dialog mellom intervjuer og informant og at begge bidrar til resultatet. I analysen har jeg også vært oppmerksom på å la materialet vise sitt innhold sin og betydning. Men som Atkinson fremholder, vil det alltid være ulikheter dersom to forskere skal analysere det samme narrative materialet. Han mener derfor at reliabilitet i forhold til denne typen materiale ikke kan bety pålitelighet i forhold til etterprøvbare tolkninger. I denne typen intervju og analyse mener han at det kan være mer rett å søke etter troverdighet enn sannhet.(Atkinson 1998)

Materialet mitt består i tillegg til fortellingene, av informantens refleksjoner omkring læring i praksisstudier. Hovedfunnene i oppgaven kommer fra analysen av fortellingene. Refleksjonsdelen av materialet har jeg brukt til å relatere det jeg har funnet i analysen av fortellingene til og til å supplere og nyansere funnene i framstillinga av analyseresultatet i kapittel 5.

## **4.0 Læring i praksis**

Studentene, helsesøsterutdanninga og praksisfeltet har en felles interesse i å utdanne kompetente helsesøstre som kan håndtere de utfordringene som de møter i praksisfeltet

på en god måte. Studentens læringsprosess i praksisstudiet omfatter både det hun skal lære og hvordan hun lærer. For å finne ut hva det hun skal lære består i er det dermed nødvendig å gå inn i hvordan praktikerens forholder seg i praksis når hun håndterer praksis på en kompetent måte.

Refleksjon trer frem som et sentralt tema i fortellingene og spørsmålsdelen i mitt materiale. Min egen erfaring som tidligere student i praksis og som veileder for studenter i praksis der refleksjon har vært en viktig del av praksisstudiet gjør at jeg er oppmerksom på refleksjon og etterspør studentenes refleksjon i forhold til praksis. Men mine informanter snakker også spontant om erfaring med refleksjon i fortellingene om den lærerike læringssituasjonen. Informantene viser sin refleksjon i forhold til praksis og fremhever refleksjon som viktig for egen læring.

Studentenes stemme, slik jeg ser dem i fortellingene og intervjuene, og min egen erfaring fra praksis gjør at jeg velger å fokusere på læringsprosesser i sammenheng med refleksjon i forhold til praksis.

I dette kapitlet har jeg valgt ut teori som kan hjelpe meg med å kaste lys over mitt materiale i forhold til min problemstilling. Læring og læringsprosessen i forhold til praksis og praksisstudier gir hovedretningen for mitt valg av teori innenfor dette store feltet. Jeg vil først vise til forskning som kan knyttes opp til helsesøsterstudenters læringssituasjon. Utvikling av kunnskap er en sentral del av studentens læringsprosess, og jeg vil trekke frem en måte å se på kunnskap som kan bidra til forståelse av læring knyttet til situasjoner i praksis. Videre vil jeg forklare begrepet refleksjon og sette det i forhold til læring i praksisstudier ved å vise til forskning.

Med dette utvalget av teori og forskning som bakteppe går jeg videre med å se på hvordan den kompetente praktikerens forholder seg til situasjoner i praksis. Her tar jeg utgangspunkt i Donald Schön som beskriver hvordan praktikerens forholder seg til en praksis som er uforutsigbar og i stadig endring. Jeg velger å gå grundig inn i Schøns beskrivelse av hvordan den kompetente praktikerens forholder seg i praksissituasjoner fordi dette er et bilde av hva det er studenten gradvis skal lære ved å delta i praksis. Slik legger jeg et grunnlag for den siste delen av kapitlet der ser jeg på hvordan studenten i

praksisstudiet kan lære å forholde seg til situasjoner i praksis på en kyndig måte ved hjelp av refleksjon over praksis etter at situasjonen er avsluttet. Dialogen med veilederen er sentral i denne delen. Schöns teori er mitt utgangspunkt også her og jeg trekker inn andre teoretikere der jeg ser at de kan bidra med nyanser og synspunkter som har betydning for helsesøsterstudentens læring i praksis.

#### **4.1 Forskning på feltet**

Søk etter forskning som omhandler helsesøsters læring ga ikke mange treff. Når det gjelder norsk forskning på helsesøstertjenesten har det vært mest oppmerksomhet mot helsesøsters funksjon og arbeid, mens lite oppmerksomhet har vært viet læring. (Hjälmhult, 2007) Det er mange likheter mellom helsesøsterstudentens møte med praksis og tilsvarende praksis innenfor andre retninger av sykepleie. Jeg har derfor valgt også å vise noen eksempler på sykepleieforskning der man har undersøkt refleksjonens betydning for praksis.

##### **4.1.1 Forskning på helsesøsterstudenters læring i praksis**

Den ene norske arbeidet jeg har funnet som omhandler helsesøsterstudenters læring i praksisstudier, er Ester Hjälmhults doktorgrad "Erobring av handlingsrom. Helseøsterstudenters læring i praksis." Hovedspørsmålet hennes er hva helsesøsterstudenter opplever som den viktigste utfordringen i praksisstudier. I denne studien analyserer Hjälmhult helsesøsterstudenters skriftlige arbeider, og intervjuer av helsesøsterstudenter i praksis ved hjelp av grounded theory. Hun finner at studentenes hovedutfordring i praksisstudiet er arbeidet med å erobre handlingsrom på praksisstedet slik at de får tilgang til læringserfaringer som bringer dem mot å bli helsesøstre. Analysen viser at studenten arbeider seg gjennom tre faser i sin læringsprosess i praksis: posisjonering i handlingsrom, involvering i handlingsrom og integrering i handlingsrom. (Hjälmhult, 2007) Hjälmhults funn viser studentens strev og gradvise vei mot å få tilgang til å delta aktivt i praksis og få tilgang til læringserfaringer. Jeg har, som Hjälmhult, valgt å ta utgangspunkt i studentens opplevelse av å være i praksis, men har valgt å undersøke studentenes læringsprosesser ved å ta utgangspunkt i deres fortelling om en lærerik læringssituasjon. Til forskjell fra Hjälmhult har jeg hatt fokus

på hvordan studenten lærer, hva hun lærer og hvordan hun forholder seg til de utfordringer hun møter i læringssituasjonen.

#### **4.1.2 Forskning på sykepleieres refleksjon**

Det er gjort en del studier som omhandler refleksjon i sammenheng med kunnskapsutvikling i sykepleiefaget. Jeg skal vise til to studier som kan sees i sammenheng med studenters læring i praksis og som dermed har tilknytning til mitt tema selv om de ikke omhandler helsesøsterstudenter spesielt.

I Glaze sin studie av ferdigheter i refleksjon blant studenter som deltok på master utdanning i "Advanced Nursing Practice" ved Volverhampton University fant man at studentene gikk gjennom ulike faser. Studentene deltok på et kurs der de måtte praktisere refleksjon over reelle situasjoner fra praksis. Studien viser en hovedlinje der studentene utviklet seg gjennom stadier som var preget av sjokk og motstand i begynnelsen, hardt arbeid, aksept, evne til å se sammenhenger, evne til å reflektere dypere og mer helhetlig mot slutten av kurset. Et viktig funn i denne studien er at studentene utrykte at et trygt miljø, nok tid og støtte var viktige forutsetninger for at de skulle utvikle sine evner til å reflektere over situasjoner på en måte som ga mulighet til å la seg utfordre til å se situasjonen på nye måter, se hvordan utenforliggende krefter påvirker situasjonen, forstå egne følelser og lære seg effektiv strategi i håndtering av situasjoner. Mange av studentene ga uttrykk for at kurset hadde ført til at de reflekterte i mye større grad over egen praksis og at dette igjen førte til endringer i både tenkemåte og handling i praksis. De mente også refleksjon bidro til at de tok større ansvar for egen læring. (Glaze, 2002)

Et annet eksempel er Webb`s undersøkelse om studenters deltakelse på kurs i refleksjon førte til endringer i deres kliniske praksis. Studien omfattet studenter som var i gang med grunnutdanning i sykepleie, uteksaminerte sykepleiere og sykepleiere som var i gang med masterutdanning. Alle hadde deltatt på kurs i reflekterende praksis og det ble gjort både fokusgruppeintervjuer, spørreskjema og oppfølgende intervju slik at noen av informantene ble intervjuet både like etter at de hadde gjennomført kurset og et år etterpå. Informantene ga uttrykk for at å praktisere refleksjon i stor grad hadde ført til

endringer i deres kliniske praksis. De hadde blitt mer oppmerksomme, fått bedre selvtillit og de hadde endret endret syn på pasientene. De rapporterte også at refleksjon hadde bidratt til at de hadde lært å ta i bruk forskningsbasert kunnskap på noen områder av sin praksis. For de fleste var disse endringene vedvarende. De mente at refleksjon hadde blitt en del av deres daglige praksis selv om mange opplevde institusjonelle hindringer på sine arbeidsplasser. (Padget, 2001)

Disse to studiene tar ikke utgangspunkt i helsesøstre, men er relevant fordi det man har sett på er den betydningen av refleksjon i en yrkespraksis der møte mellom sykepleieren og pasienten står sentralt. For helsesøsterstudenten i praksisstudiet står også møtet med brukeren og å lære å mestre de utfordringene dette medfører i fokus. At refleksjon over situasjoner i praksis gir læring som bidrar til dette og som lærer studenten en måte å ivareta en videre faglig utvikling har dermed betydning også for utdanningen av helsesøstre. Det er også viktig å merke seg at informantene i begge studiene gir uttrykk for at forhold som tid, veiledning og et trygt miljø er grunnleggende forutsetninger for en reflekterende praksis.

## **4.2 Teori om læring**

Det perspektivet en har på kunnskap får betydning for hvordan en ser på læring. I denne delen skal jeg vise det perspektivet jeg velger å se på kunnskap ut fra og sette det i sammenheng med helsesøsterstudentens læringsprosesser i praksisstudier.

### **4.2.1 Teoretisk perspektiv på kunnskap**

Tre teoretiske perspektiv på kunnskap har hatt stor betydning for tenkningen omkring læring innenfor pedagogikken; behaviorisme, kognitivismen og det sosiokulturelle. Det første er behaviorismen som bygger på et syn der kunnskap er en objektiv størrelse som kommer fra empirisk erfaring. Læring blir dermed en aktivitet der man skal tilegne seg grunnleggende fakta som først på et senere stadium skal tas i bruk til å tenke og reflektere i praksis. Kognitivismen bygger på at mennesket har evne til å forstå og sette ord på sin forståelse, og ut fra dette skaffe seg kunnskap. Her tenker man at den lærende ut fra en foreløpig helhetsforståelse reflekterer over og integrerer ny kunnskap etter hvert som hun lærer slik at forståelsen er i kontinuerlig utvikling. Man ser altså den lærende som aktiv og utprøvende i forhold til egen læring, men læringen sees hovedsakelig som en individuell prosess. (Dysthe, 2001)

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring, som også kalles situert læring, står samhandling og interaksjon mellom aktørene i et kulturelt fellesskap sentralt.

Kunnskapen er avhengig av den kulturen den er en del av og den lærende lærer mens hun deltar aktivt i en historisk og kulturell sammenheng. (Dysthe, 2001)

Læringsteori dreide seg tidligere nesten bare om den individuelle delen av læringen, men den senere tid har man lagt mer og mer vekt på læringens sammenheng med de sosiale omgivelsene den forgår og samfunnet for øvrig. ( Illeris 2006 s32)

Man kan se på forholdet mellom disse tre ulike teoretiske perspektivene på læring på to måter ”*behaviorismen og kognitivismen er motsette perspektiv og at det situerte perspektivet er ei syntese av dei. Andre ser det slik at dei tre ulike perspektiva utfyller kvarandre.*” (Dysthe, 2001 s10) Tanken om at de ulike perspektivene kan sees i sammenheng finner man i Nygrens forskning omkring profesjonelle personers i helse- og sosialsektorens læring og utvikling av handlingskompetanse. Funnene her viser at læring kan sees som både situert som en prosess knyttet til situasjoner og til samspillet mellom den lærende og situasjonen, samtidig som læringen består av kognitive og emosjonelle prosesser i det lærende individ. (Nygren, 2004) Illeris hevder også at det er nødvendig å ta høyde for at all læring har en individuell og en sosial side. Læring omfatter både et samspill mellom individet og dets omgivelser og en individuell bearbeidelse og tilegnelse som utløses av samspillet. Begge disse prosessene må være til stede dersom læring skal foregå. ( Illeris, 2006 s 35)

I fagplanen sier man at målet med praksisstudiene i helsesøsterutdanninga er å gi studenten erfaring med helsesøsterfaglig arbeid og utøvelse av helsesøstertjenesten.

(Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning, 2005)

Helsesøsterstudenten er altså deltaker i en praksis og hennes læring er nært knyttet til den sosiale og kulturelle sammenhengen som helsestasjonen med samarbeidspartnere og brukere utgjør. Samtidig er hennes læring knyttet til prosesser og forutsetninger i henne selv som for eksempel evne til å tilegne seg ny kunnskap eller personlighet som kan få betydning for hvordan hun for eksempel etablerer kontakt med mennesker hun møter i praksis.



Mitt utgangspunkt er at man må ta høyde for at læring både er knyttet til individuelle prosesser i den lærende samtidig som samspillet med omgivelsene har stor betydning for studentens læring i praksis. Dette får betydning både for utvalget av lærings situasjoner der studenten må få anledning til å delta på et reelt grunnlag i samspill med brukere og personell i helsesøstertjenesten, samtidig som man tar hensyn til og støtter opp om studentens individuelle utvikling av kunnskap. Her kan det dreie seg om at studenten gradvis får større ansvar i praksis etter hvert som hun bygger opp sin kunnskap og erfaring. Den individuelle delen av læringsprosessen kan understøttes ved hjelp av refleksjon sammen med veileder der man fokuserer på studentens opplevelse og å trekke linjer mellom teori, erfaring og den aktuelle situasjonen. Slik refleksjon over egen erfaring vil i neste omgang få betydning for hvordan studenten går inn i situasjoner som inneholder samspill med helsestasjonens brukere.

#### **4.2.2 Læringsprosesser og bruk og utvikling av kunnskap**

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring er det også teoretikere som sidestiller ulike kilder til kunnskap. Säljö skriver at deltakelse i praksis rommer muligheter for et mangfold av interaktive situasjoner som teoretisk undervisning aldri kan forberede den enkelte fullt ut til å håndtere. Den typen sosiokulturell kompetanse som kan bidra til mestring i situasjoner i praksis forutsetter fysiske og kommunikative erfaringer fra deltakelse i praksis. Säljö fremhever her den verdien det å delta i en praksis har for læringsprosesser som skal gi kompetanse til å fungere i den aktuelle praksisen. Men han sier også at undervisning er svært viktig blant annet fordi den skal gi studenten et kunnskapsgrunnlag som gjør at hun er i stand til å delta i en praksis som ikke er åpne for nybegynnere som for eksempel innenfor helsevesenet. (Säljö, 2001)

Utdanningen skal utvikle studentens yrkesdyktighet innenfor helsesøsterfaget slik at hun opparbeider handlingskompetanse som kan hjelpe henne å utføre tjenesten på en god måte. Nygren sier at for å utvikle handlingskompetanse må praktikerens over tid delta i ulike praksisfellesskap og at disse bidrar til å forme hennes handlingskompetanse. Det innebærer at erfaring som er gjort i en arena kan bidra til praktikerens handlingskompetanse i en situasjon på en helt annen arena. (Nygren, 2004 s. 50) Jeg vil trekke fram noen forhold ved den kunnskapen som er vesentlig for praktikerens

yrkesutøvelse i helsesøsterfaget og som for helsesøsterstudentens læring i praksisstudiet.

Den kunnskapen praktikerer tar i bruk inneholder flere dimensjoner. En måte å vise dette på er Kjell S. Johannesens tredeling av kunnskapsbegrepet i påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Påstandskunnskap viser til viser til faktakunnskap som er mulig å uttrykke i ordelag, teorier, regler og prinsipper. Denne typen kunnskap er generell og kan læres gjennom litteratur og teoriundervisning. Ferdighetskunnskap viser til det å beherske praktiske ferdigheter som hører til faget. Og fortrolighetskunnskap handler om å kunne håndtere det som er unikt og avvikende i den enkelte situasjon. Dette er en dimensjon ved kunnskap som er vanskelig å beskrive med ord og som bygger på erfaring med lignende situasjoner. I sammenheng med bruk og utvikling av kunnskap i praksis kan man tenke seg at det ikke er skarpe grenser mellom disse dimensjonene og at de utvikles i et samspill. (Alsterdal, 1999 s. 23)

Når det gjelder læring av ulike typer kunnskap som praktikerer tar i bruk i praksis kan man si at eksplisitt kunnskap som jeg forstår som påstandskunnskap læres formelt gjennom for eksempel undervisning og litteratur, mens de tause delene av kunnskapen (her tacit) vanligvis læres gjennom observasjon og praksis. (Ronald, Epstein, 1999)

Med den tause dimensjonen ved kunnskap forstår jeg at den kunnskapen som viser seg i praktikerens kyndige handling i situasjoner i praksis, som hun tar i bruk uten at hun vanligvis setter ord på. Den er knyttet til ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Det er det uenighet i feltet om denne kunnskapen nødvendigvis er taus, eller om den kan verbaliseres dersom man ser verdien i å sette ord på den og går inn for å gjøre det for eksempel ved å reflektere over den kunnskapen man har tatt i bruk i en situasjon. Molander viser til Dreyfus og Dreyfus som hevdet at jo mer kyndig en praktiker er jo større del av kunnskapsgrunnlaget er taust. Andre hevder at også erfarne praktikere kan sette ord på store deler av den kunnskapen som danner grunnlaget for hennes handlinger i praksis. (Molander, 1996)

I egen praksis har jeg erfart at det er mulig å verbalisere mye større deler av den kunnskapen man bygger handling i praksis på enn man vanligvis gjør i det daglige arbeidet. Det kan for eksempel være at studenten som er i praksis på min arbeidsplass

utfordrer meg ved å spørre om hvorfor jeg handler som jeg gjør i en bestemt situasjon. Jeg vil da vanligvis være i stand til å gjøre rede for den teoretiske kunnskapen jeg bygger på de erfaringene som ligger til grunn for mine handlingsvalg. Jeg har også erfart at studenter kan overraske både seg selv og meg med sin evne til å sette ord på egen kunnskap når vi gjennomfører reflekterende veiledning over situasjoner de har vært i.

#### **4.2.3 Refleksjon og læringsprosesser i praksis**

I en læringsfase, er verbalisering av kunnskapsgrunnlaget for handling svært viktig i læringsprosessen. Dette gir studenten mulighet til å bli klar over eget kunnskapsgrunnlag og mulighet til å vurdere det kritisk i forhold til situasjonen. Refleksjon over situasjoner i praksis der en får mulighet til å løfte frem kunnskapsgrunnlaget for handling og vurdere det opp mot ulike handlingsalternativer peker seg dermed ut som viktig for studentens læring i praksis.

Den direkte betydningen av begrepet refleksjon er å kaste tilbake lyd eller lys. Å reflektere viser også til å overveie noe, å tenke over noe. (Henriksen 2006) Dewey skriver om sammenhengen mellom læring og refleksjon: ”*We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience.*” (Dewey 1933 s. 9)

I tråd med Dewey vil prosessen med å overveie, kaste lys over eller tenke over erfaringer studenten gjør i praksis, være nødvendig for hennes læring i praksislike situasjoner. Refleksjon innebærer å se på nytt på erfaring fra praksis slik at den kan beskrives, analyseres og evalueres. Slik kan praksis forklares og en eventuell endring fremtidig endring av praksis kan begrunnes. Refleksjon rommer også muligheter for at andre får innblikk i grunnlaget for ens handlinger. (Schutz and Bulman, 2008 s. 2)

#### **4.3. Refleksjon og handling**

Den typen refleksjon jeg har beskrevet her foregår etter at handlingen er avsluttet og har til formål å forstå situasjonen bedre og se seg selv og sin egen rolle der hensikten er å lære. Donald Schön innfører en annen type refleksjon som også er knyttet til situasjoner i praksis, men som foregår ved at praktikeren reflekterer mens hun er i situasjonen.

(Schutz and Bulman, 2008 s.3) Jeg velger å skille mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling slik Schön gjør. (Schön,1983 og 1987) Begge typene refleksjon dreier seg om å tenke i forhold til en aktuell situasjon, men de skiller seg ved at motivasjonen og vilkårene er ulike. I handling reflekterer studenten for å forstå situasjonen der og da slik at hun kan velge handlinger som kan føre til et ønsket mål. Hun er samtidig nødt til å handle fordi situasjonen pågår og tvinger henne til å handle. Refleksjon over handling er en aktivitet som foregår etter at handlingen er avsluttet og studenten er mer fristilt i forhold til situasjonen og kan se på den utenfra slik at hun kan vurdere et mye bredere spekter av forståelser og handlingsalternativer. Her reflekteres det over en situasjon der studenten har deltatt slik at refleksjon over handling også er refleksjon over den refleksjonen som studenten gjorde mens hun var aktiv i situasjonen. Ved refleksjon over handling kan læringen gå lenger enn til det som hendte i situasjonen dersom refleksjonen omfatter en vurdering av alternative måter å forstå og handle i situasjonen.

Donald Schön utvikler i bøkene sine en teori både omkring hvordan den kompetente praktikerer fungerer i praksis og om hvordan man kan gå frem i praksisstudier for å utdanne studenter til å bli kompetente praktikere. Da Schön ga ut sine bøker (1983, 1987) representerte de et nytt syn på læring der det å erfare i praksis fikk større betydning enn det tradisjonelt hadde hatt og der praktikerens refleksjon løftes fram i lyset. Tradisjonelt hadde studenter lært teoretisk kunnskap for så å forstå og håndtere praksis ut fra den innlærte teorien. Schön foreslår et opplegg for utdanning av praktikere der praktisk erfaring får øket verdi i forhold til teoretisk kunnskap. Hos Schön er praksis utgangspunktet for læring. Teoretisk kunnskap tas i bruk i den grad den kan bidra til at studenten forstår og kan håndtere de utfordringene som viser seg når hun skal handle i praksis. Dette innebærer ikke en underordning av teoretisk kunnskap, men heller en sidestilling av ulike typer kunnskap. (Schön,1983 og 1987)

Hos Schön står praktikerens erfaring og praktikerens refleksjon sentralt. Han viser hva som kjennetegner den kompetente praktikerer og utvikler en teori om hvordan man kan lære seg å bli en kompetent praktiker. Jeg vil videre redegjøre grundig for Schöns teori

og støtte opp med teoretikere som bygger på han. Dette gir grunnperspektivet som jeg bygger på i analysen av mitt materiale.

#### **4.3.1 Praktikerens dialog med situasjonen**

Schön mener at det er karakteristisk for situasjonene som den handlende praktiker møter i praksis at de ofte er unike og i endring på en slik måte at det aldri er fastlagt hvilken retning situasjonen vil ta. Planer og utarbeidede prosedyrer som den handlende har med seg, kan bare til et visst punkt vise henne hvordan hun skal handle når hun står i situasjonen. Praktikerens må selv skape meningen i situasjonen og formulere dens problemer. Denne prosessen innebærer at praktikerens står i en dialog med situasjonen. (Schön, 1983 og 1987)

Når Schön skriver om praktikerens dialog med situasjonen forstår jeg det slik at det er en beskrivelse av hvordan praktikerens forholder seg til situasjonen som helhet.

Situasjonen omfatter de arbeidsoppgavene som skal gjøres, fysiske omgivelser der situasjonen foregår, de menneskene som deltar i situasjonen med sine hensikter og handlinger og andre forhold som får betydning.

I helsesøsterpraksis, som i annen praksis der virksomheten er rettet mot brukere og pasienter, vil kommunikasjonen mellom de som deltar i situasjonen utgjøre en stor og viktig del av situasjonen. De andre deltakerne har også sin oppfatning og sitt formål med å delta i situasjonen, og relasjonene mellom de som deltar vil få stor betydning. Dialogen mellom de som deltar i situasjonen inngår altså som en viktig del av den totale situasjonen som praktikerens går i dialog med når hun står overfor en situasjon som hun ikke kjenner og som ikke stemmer overens med det hun hadde tenkt seg på forhånd.

Schön sier at praktikerens prøver å forstå situasjonen ved å behandle den som en unik helhet som hun ønsker å beskrive. Hva er annerledes med denne situasjonen og hva er likt i forhold til andre situasjoner hun har opplevd før? Samtidig som situasjonen oppfattes som unik tar hun i bruk det hun har av kunnskap og erfaring fra liknende situasjoner som kan hjelpe henne til å forstå situasjonen. Det praktikerens benytter seg av her er et repertoar av eksempler, bilder, forståelser og erfaring fra tidligere handlinger.

Hun henter fram det som passer i forhold til situasjonen og som kan hjelpe henne til å forstå den.

Dialogen med situasjonen består i å bygge opp en forståelse, finne en passende løsning, og så prøve den ut. Situasjonen ”svarer” med å ta en retning som praktikerens må vurdere, forstå og bruke som et grunnlag til å prøve ut andre løsninger dersom situasjonen viser seg å yte motstand ved at første forsøk ikke fører til en løsning hun er fornøyd med.

Praktikerens er i en slags forhandling med situasjonen der hun former og formes av den samtidig som hun befinner seg midt i den situasjonen som hun prøver å forstå. Hun må altså hele tiden være åpen for å se nye fenomener som kan sette situasjonens problemer i et nytt perspektiv. (Schön, 1983 og 1987) Det betyr også at samtidig som praktikerens forholder seg til planer og faglige retningslinjer, må hun være åpen for situasjonens svar på den måten hun håndterer situasjonen, slik at hun igjen kan justere sin håndtering av den.

#### **4.3.2 Bruk av kunnskap og refleksjon i dialogen med situasjonen.**

Et viktig element i praktikerens dialog med situasjonen er hennes bruk og tilpasning av kunnskap og erfaring.

Schön skriver at kunnskap i handling viser seg som intelligent handling i situasjonen som den handlende spontant utfører på en kompetent måte. Intelligent handling omfatter handlinger som viser seg å løse situasjonens problemer på en god måte. (Schön, 1987 s. 25)

I situasjonen er den handlende ikke alltid i stand til å sette ord på denne kunnskapen og hun vil heller ikke alltid kunne gjøre rede for den verbalt når hun reflekterer over situasjonen. Kunnskap i handling ser ut til å stemme godt overens med taus kunnskap, som jeg har beskrevet over, men Schön sier at kunnskap i handling også er en del av handlingen og at den er dynamisk og står i forhold til situasjonen. Den består altså både av kunnskap og av tilpasningen av kunnskapen til situasjonen. Slik er det et samspill mellom å ta i bruk det en vet og har erfart fra før og å skape ny kunnskap som er tilpasset akkurat denne aktuelle situasjonen. (Schön, 1987)

Schön mener at praktikerer har en base av erfaring fra tidligere situasjoner og erfaring fra bruk av teoretisk kunnskap og prosedyrer i tidligere situasjoner som til sammen utgjør et repertoar som den handlende kan ta i bruk i den aktuelle situasjonen. Samtidig sier han at denne basen er i konstant utvikling fordi praktikerer hele tiden gjør seg nye erfaringer ved å være i og handle i praksis. (Schön, 1987)

Ifølge Schön kan man, når man har lært å utføre en oppgave, håndtere den ved å ta i bruk kunnskap i handling. Men når vi møter på en situasjon som ikke svarer på handlingen slik vi hadde forventet, når situasjonen tar en overraskende vending, er det nødvendig å møte situasjonen med refleksjon. Den refleksjonen foregår mens man er i situasjonen, og som får betydning for den videre handlingen, kaller Schön refleksjon i handling. Denne typen refleksjon er svært nært knyttet opp mot handlingen. Refleksjonen kan omfatte en ny vurdering av situasjonen som gir en ny forståelse av den og som igjen fører til at en prøver ut nye løsninger av det en nå forstår som problemet i situasjonen. I tillegg til at refleksjon får betydning for hvordan man handler i den aktuelle situasjonen, vil denne typen refleksjon kunne bli en del av erfaringsbasen som vi tar i bruk senere for å forstå og handle i situasjoner som vi opplever som lignende. (Schön, 1983 og 1987)

Tanken om at praktikerer har en kunnskapsbase, et repertoar av eksempler, bilder, tolkninger og handlinger som hun opparbeider seg ved å ta i bruk kunnskap i praksis og handle i praksis, er svært interessant med tanke på studentens læring. Her settes det fokus på erfaring i praksis som en sentral del av praktikerens kompetanse-utvikling. Prosessen med å ta i bruk og sammenholde kunnskap og erfaring med situasjoner i praksis får så stor vekt. Det inspirerer også til å tenke vidt i forhold til hva som er gyldig kunnskap i forhold til praksis. Eksempler fra tidligere liknende situasjoner får for eksempel her status kunnskap som den handlende tar i bruk for å forstå og handle i situasjonen. Også erfaring fra tidligere liv og yrkespraksis blir en viktig del av den kunnskapsbasen praktikerer tar i bruk og sammenholder med teoretisk kunnskap.

### 4.3.3 Forhold som påvirker muligheten til refleksjon.

Som jeg har vist her, skiller Schön mellom kunnskap i handling og refleksjon i handling, men han sier også at dette skillet ofte er utydelig i situasjonen. Jo mer kompetent en praktiker er, jo mer vil hun være i stand til å reflektere mens hun handler, slik at hennes kunnskap i handling også utvikler seg mens handlingen pågår.

(Schön, 1983 og 1987)

Både å ta i bruk kunnskap og å reflektere i handling er altså noe den handlende gjør mens hun handler. Bengt Molander mener at en bedre beskrivelse av denne prosessen er ”oppmerksom handling med beredskap for forandring”. (Molander, 1996 s.140) Slik mener Molander at man ivaretar aspektet med at det ikke dreier seg om at man gjør to ting, men at kunnskapen i handling og refleksjonen i handling går over i hverandre mens handlingen pågår. Molander sier at refleksjon innebærer å

*”ta et steg tilbake, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situation man befinner seg i skall ”speglas” eller ”reflekteras” för en själv. Man får då inte vara helt upptagen av handlingen.” (Molander, 1996 s.143)*

I praksis vil det være mange situasjoner der det er handlingstvang. Med handlingstvang mener jeg situasjoner der praktikerens ikke har mulighet til å stoppe opp og trekke seg tilbake fra situasjonen for å gjøre en vurdering av ulike handlingsalternativer fordi situasjonen består av samhandling med andre. Et eksempel kan være en konsultasjon der helsesøsterstudenten møter foreldre og barn på helsestasjonen. Jeg husker godt at jeg som fersk student i praksis ikke greide å snakke med foreldrene samtidig som jeg satte sprøyte på spedbarnet eller observerte barnets fysiske utvikling. Etter hvert erfarte jeg at jeg kunne ivareta disse oppgavene fint mens jeg snakket med foreldrene. Dette er et bilde på at det ikke bare er egenskaper ved situasjonen som avgjør om refleksjon er mulig i situasjonen men også egenskaper og erfaring hos den som handler og reflekterer.

Innenfor helsesøsters funksjonsområde er det deler av praksis der rutine kan få større betydning. Når det handler om tekniske oppgaver som for eksempel det å sette en sprøyte på riktig måte, måle og veie barnet eller utføre en undersøkelse av barnets syn, vil en opparbeide rutine ved å gjøre oppgaven gjentatte ganger. Veiledning av foreldre



med barn som ikke får sove på natta, skolebarn som vegrer seg mot å gå på skolen eller spedbarn som har kolikk, vil være avhengig av foreldrenes ressurser, barnets fysiske og psykiske helse og andre forhold som varierer fra situasjon til situasjon. Her vil selv ikke en helsesøster med mye erfaring opparbeide seg rutine, men hun vil selvfølgelig ha en mer rikholdig kunnskapsbase som hun kan ta i bruk når hun reflekterer i situasjonen for å finne gode løsninger.

Etter hvert som en praktiker får mer erfaring vil hun få rutine i forhold til større deler av praksis. Dette fører til at hun blir i stand til å skjerpe oppmerksomheten ytterligere i forhold til de delene av situasjonen som fremdeles er spesielt utfordrende, for eksempel det som er uventet i situasjonen. Erfaring og rutine vil altså gi bedre mulighet til refleksjon i situasjonen fordi det gir større rom for å trekke seg litt tilbake i situasjonen og betrakte den litt på avstand selv om en ikke har mulighet til å gå helt ut av situasjonen. (Molander, 1996) Helsesøsterstudenten i praksisstudiet vil ha erfaring og rutine på noen områder slik at hun kan frigjøre oppmerksomhet til å reflektere mens hun handler i situasjonen. På andre områder vil hennes mangel på erfaring og rutine føre til at hun ikke alltid er i stand til å tre tilbake og se situasjonen litt på avstand. Derfor trenger hun øvelse i praksis for å være i stand til å reflektere mens hun handler.

#### **4.4 Hvordan studenten i praksis kan lære artisteri**

Schön kaller den tilpasningen til situasjonen som praktikerens gjør til situasjonen ved å ta i bruk kunnskap og reflektere mens hun handler for ”artistry”. Jeg har oversatt det til artisteri. Dette er det praktikerens gjør når hun går inn i en dialog med situasjonen og håndterer den ved hjelp av problemformulering, vurdering og bruk av kunnskap og erfaring og utprøving av løsninger i situasjonen. Jeg skal videre sette fokus på faktorer som er vesentlige for studentens læring av artisteri.

##### **4.4.1 studentens aktive deltakelse i praksis**

To viktige faktorer i læringsprosessen er studentens aktive deltakelse i praksis og dialogen mellom student og veileder omkring situasjonen.

Aktiv deltakelse krever at studenten må gå inn i situasjoner uten å ha oversikt over dem og lære å løse oppgaver mens hun gjør dem. (Schön, 1987)

Schön sier at studenten må få friheten til å lære ved å gjøre samtidig som at situasjonen ikke innebærer for stor risiko. Han foreslår at studenten får anledning til å øve seg ved å løse oppgaver som er hentet fra en virkelig praksis eller at de deltar i praksis, men da under med tett veiledning. (Schön, 1987)

Helsestasjonen, driften av den og tjenestene ut mot brukerne, utgjør praksisfeltet for helsesøsterstudenten. Studenten har ikke mulighet til å trene seg ved å løse oppgaver i et skjermet miljø. Hun må lære ved å delta i reelle situasjoner i praksis.

Slik blir veilederens tilpasning av læringssituasjoner viktig fordi studentene vil ha ulike forutsetninger ut fra hvor langt de er kommet i studiet, hvor mye erfaring de har fra før, og deres evne til å møte mennesker og til å stå i uforutsigbare situasjoner. Samtidig har praksisveilederen et overordnet ansvar for å sikre at hensynet til de brukerne som involveres ivaretas på en god nok måte.

Det medfører betydelige utfordringer for studenten å delta aktivt i en praksis hun er delvis ukjent i. Med sin begrensende erfaring skal hun gå inn i situasjoner i en praksis der samhandling med brukere i utgangspunktet medfører uforutsigbarhet. Veilederen får en svært viktig oppgave i å legge til rette for gode læringssituasjoner og støtte studenten på en slik måte at hun tør å utsette seg for den usikkerheten det innebærer å være aktiv deltaker i praksis.

#### **4.4.2 Dialogen mellom veileder og student**

Schön sier at den reflekterende dialogen omkring situasjoner i praksisstudiet er avgjørende for studentens læring av artisteri. Deres felles utgangspunkt for den gjensidige dialogen er studentens deltakelse i praksis. Både handlinger og ord er viktige og dialogen inneholder elementer som demonstrasjon og imitasjon, fortelling og lytting. Dialogen er en gjensidig refleksjon i handling mellom student og veileder der gjensidigheten sikres ved at veilederen tar studentens handlinger og verbale utspill alvorlig. Veileder responderer på dem som uttrykk for hennes forståelse av praksis ut fra sin erfaring og kunnskap. Ved hjelp av dialogen skaffer veilederen seg et bilde av studentens forståelse, hva hun synes er vanskelig og hva hun allerede kan gjøre. Denne gjensidige dialogen blir viktig for å skape en felles forståelse mellom veileder og

student omkring den aktuelle praksisen og om hva studenten trenger av utfordring og støtte videre i sin læringsprosess.

Schön sier at dialogen gir studenten mulighet til å sette ord på og reflektere over sin handling, vurdere egne regler og forståelser. (Schön, 1987)

Dialogen gir altså studenten mulighet til sette ord på den kunnskapen i form av teori og erfaring som ligger til grunn for hennes handlinger slik at de blir tydelige for henne selv og for veilederen. Når den kunnskapen hun har tatt i bruk ikke lenger er taus for henne kan hun diskutere den med veilederen. Dialogen rommer altså en mulighet for at studenten kan la seg utfordre til å se etter andre handlingsalternativer enn de hun valgte i situasjonen. Her ligger en mulighet til å bygge på basen av kunnskap og erfaring.

#### **4.4.3 Å bygge en trygg relasjon.**

Studenten utsetter seg for en følelsesmessig risiko ved å delta i den gjensidige refleksive dialogen med veilederen. Utgangspunktet med at studenten har handlet i en praksis hun ikke kjenner fullt ut og etterpå skal reflektere over det hun har gjort og utforske andre handlingsalternativer setter studenten i en følelsesmessig sårbar situasjon. Det er viktig at veilederen satser på å bygge en trygg relasjon slik at studenten ikke blokkerer for egen læring ved å bli defensiv og trekke seg fra aktiv deltakelse i læringssituasjoner og refleksiv dialog. Schön sier at veilederen bærer ansvaret for hele tiden å reflektere over relasjonen med studenten og sørge for å reflektere over veiledningssituasjonen sammen med studenten og passe på at studentens læring står i fokus slik at dialogen ikke antar form av en konkurranse om å ha rett. (Schön, 1987 s. 168)

En dialog som er preget av at veileder og student samarbeider om å bringe fram et mest mulig reelt bilde av situasjonen som er grunnlaget for dialogen er et mål dersom dialogen skal fungere som et redskap i studentens kunnskapsutvikling. Tveiten sier at veilederen har makt i denne relasjonen både fordi veilederen skal evaluere studenten og fordi hun har mer erfaring og mer kunnskap når det gjelder den aktuelle praksisen. Veilederen må derfor ta ansvar for å møte den som skal veiledes med tillit og tro på evne til å mestre og legge til rette for en trygg ramme slik at studenten våger å bevege seg inn i det ukjente. (Tveiten, 2008)

#### **4.5 Teoretiske perspektiv som danner grunnlaget for den videre analysen**

Læringsprosessen omfatter både et sosialt samspill mellom den lærende og de omgivelsene læringssituasjonen foregår i og en individuell prosess i den enkelte.

Det studenten i praksisstudiet skal lære er å gå i en dialog med situasjonen i praksis der hun arbeider med å forstå situasjonen og prøver ut løsninger. Teoretisk kunnskap og erfaring tas i bruk i den grad de bidrar til å fremme forståelse og løsninger.

Studentens aktive deltakelse i praksis og dialogen med veilederen om læringssituasjonen er viktig for at studenten skal lære å forholde seg kompetent til praksis. Veilederen har ansvar for å legge til rette for trygghet rundt en utfordrende læringssituasjon for helsesøsterstudenten i praksisstudiet.

#### **5.0 Analyse av fortellingene og refleksjonene omkring læring**

I dette kapitlet vil jeg vise det jeg har funnet ved å analysere materialet mitt og drøfte det opp mot det teoretiske perspektivet jeg har vist i forrige kapittel. Jeg presenterer først fortellingene (5.1) og diskuterer noen sentrale trekk som er karakteristiske for de læringssituasjonene fortellingene handler om (5.2). I del 5.3 vil jeg vise studentens læring i situasjonen der dialogen med situasjonen er sentral og der refleksjon i situasjonen og bruk av kunnskap er fremtredende elementer. I del 5.4 er det studentens læring etter at situasjonen er avsluttet som er i fokus. Her står dialogen med veilederen sentralt.

#### **5.1 Fortellingene om de lærerike læringssituasjonene**

Fortellingene presenteres her slik de fremstår etter bearbeiding og kondensering slik jeg har beskrevet i metodekapitlet (3.4.2). Fortellingene viser min tolkning av fortellingen om læringssituasjonen slik informanten valgte å fortelle om den da intervjuet fant sted.

I rekrutteringsbrevet (vedlegg 1) ba jeg informantene om å velge ut en læringssituasjon fra praksisstudiet som de opplevde som særlig lærerik slik at de skulle være forberedt på å fortelle om den i intervjuet. Jeg presiserte at det ikke behøvde å være en situasjon de ville karakterisere som vellykket, men at situasjonen skulle inneholde læring som informanten opplevde som viktig for sin utvikling mot å bli helsesøster. Ut over dette la jeg ingen føringer eller begrensninger på hva fortellinga skulle handle om.

### 5.1.1 Annes fortelling om hjemmebesøk til familie med for tidlig født barn.

Jeg spør informanten om hun har tenkt på en læringssituasjon fra praksisstudiet som hun oppfattet som spesielt lærerik og som hun vil fortelle om. Hun forteller:

Ja det begynte med at sykehuset ringte for å informere om at de skulle sende hjem et barn som var født tolv uker for tidlig. Det er vanlig at de ringer når barnet er født så mye for tidlig slik at vi kan ta tidlig kontakt med familien. Jordmora informerte om at det hadde vært en dramatisk forløsning der det hadde vært kritisk for barnet, men etter fødselen hadde det gått svært bra med barnet. Alt hadde på en måte gått så bra som det kunne gå med barnet, men de siste dagene før hjemreisen hadde mor blitt veldig lei seg. Jordmora som jeg snakket med sa ikke at mor hadde en fødselsdepresjon, men at det var en psykisk reaksjon på det hun hadde vært igjennom og at dette kom tydelig frem nå når mor skulle forlate sykehuset der alt var trygt og der hun hadde mye personell rundt seg. Jordmor ringte derfor for at vi skulle komme på tidlig hjemmebesøk til denne familien. Og dette var jo på slutten av min andre praksisperiode så det var egentlig helt greit og naturlig at jeg kunne dra alene på det hjemmebesøket. Jeg hadde vært alene på hjemmebesøk til familie med nyfødt barn før, så det var aldri snakk om at praksisveilederen min skulle være med.

Men vi snakket jo først gjennom oppfølging av premature med utgangspunkt i den nye veilederen som er kommet og i forhold til hva jeg skulle ha fokus på, hva jeg måtte huske på i forhold til denne babyen. Ja, vi snakket om hva som er spesielt med premature barn, men vi snakket ikke så mye om foreldrene. Det husker jeg godt, at vi snakket ikke om det som jordmor hadde fortalt om at mor hadde det vanskelig før de forlot sykehuset.

Og da jeg kom hjem til dem så var mor veldig lei seg og hun var veldig åpen og ville fortelle om hvordan hun hadde det. Og barnet var hun nesten ikke interessert i å snakke om. Det var nesten som om hun sa at ”barnet har det bra. Det er jeg som ikke har det bra og du er kommet hit for å snakke med meg!” Jeg tenkte jo liksom sånn at jeg har jo mitt program og jeg må jo gjøre det jeg skal ut fra sjekklista for hjemmebesøk, men hver gang jeg prøvde å snakke om de temaene jeg hadde planlagt så dreide mor samtalen over på sin egen situasjon.

Mor var veldig redd. Hun hadde angstsymptomer; hun var kvalm, hun sov ikke, hun kaldsvettet og hadde mange fysiske symptomer. Og det kom frem etter hvert at hun var egentlig redd for at hun hadde blitt alvorlig syk. Så jeg tok jo tak i det hun snakket om; jeg sjekket om hun hadde vært i kontakt med fast-legen sin, og snakket om det med psykiske reaksjoner etter fødselen og prøvde å berolige henne med at de symptomene hun kjente nok hang sammen med den psykiske reaksjonen. Men hun ville ikke, det virket ikke som om hun var sikker på om jeg snakket sant. Og far, som også var der, han var fortvilt for at mor var så dårlig og støttet henne når hun beskrev hvordan hun hadde det.

Jeg prøvde å hjelpe foreldrene med å finne praktiske løsninger på de problemene de hadde som for eksempel hvordan de kunne dele på å ha barnet om natten slik at den andre fikk sove, men da ble mor fortvilt fordi hun måtte jo amme om natta. Så jeg hadde en følelse av å være utilstrekkelig i situasjonen. Uansett hvordan samtalen dreide så kom mors vanskelige situasjon i fokus slik at vi måtte snakke om mors følelser, og alt det som jeg hadde planlagt å informere om ble lagt helt bort.

Men da jeg kjørte hjem etterpå hadde jeg en sterk følelse av at jeg ikke hadde latt mor få lov å fortelle nok om følelsene sine, at hun ikke hadde fått lov til å være i det. Jeg kjente på meg selv at jeg hele tiden hadde villet dreie det til det som handlet om praktiske ting, hjelpe dem. For eksempel hvordan hjelpe dem til å få sove, altså veldig på det konkrete plan istedenfor å bare møte henne på følelsene hennes. Etterpå i bilen tenkte jeg at jeg ønsket å lære mer om hvordan jeg kunne møte dem med en støttende samtale.”

Det som kom i fokus der på hjemmebesøket var noe helt annet enn det jeg hadde forberedt meg på, kanskje noe som jeg ikke følte meg så trygg på. Det jeg var forberedt på var ting som jeg hadde gjort før, men når jeg kom dit ble det fokus på forhold knyttet til svangerskaps og fødselsreaksjoner og det å være i samtale med noen som har det så vondt. Og det følte jeg meg ikke forberedt på, eller jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle møte henne. Da jeg var i situasjonene så tenkte jeg enda på det med hva jeg egentlig skulle gjøre og si i konsultasjonen, så den følelsen av den store utilstrekkeligheten kjente jeg egentlig først da jeg kjørte hjem. Da følte jeg at jeg ikke hadde gjort det jeg skulle da jeg var hos familien.

Det var litt rart for da jeg var i situasjonen så var jeg egentlig mest opptatt av hva jeg skulle gjøre der. Så den store følelsen av utilstrekkelighet kom først da jeg kjørte hjem og følte at jeg ikke hadde gjort det jeg burde gjøre. Men da jeg var hos familien så kjente jeg nok mer på en usikkerhet i forhold til hva jeg skulle gjøre og hvordan jeg skulle gjøre det.

Men jeg var jo også fornøyd med at jeg hadde latt være å gi all den informasjonen som jeg skulle ha gitt. Og jeg følte at jeg ivaretok situasjonen godt i forhold til amming. Det var mer det at når jeg kjørte hjem så kom det en utilstrekkelig følelse av at jeg ikke hadde møtt mammaen på hennes behov. Og at jeg ikke spurte pappaen om hvordan han hadde det, at jeg ikke hadde gjort det engang. ”

Da jeg kom tilbake til veilederen min fortalte jeg henne om det jeg hadde opplevd i hjemmebesøket, og jeg opplevde jo at hun støttet og ivaretok meg. Hun sa at jeg jo ville få anledning til å treffe familien igjen, at mor hadde åpnet seg for meg og at jeg ikke hadde avvist henne. Det var liksom litt slik at dette kan du rette opp neste gang nå når vi har snakket om det. Jeg fikk også bekreftelse på de refleksjonene jeg hadde gjort omkring det at det som var deres fokus var også det som jeg måtte ha i fokus. ....

Denne samtalen som jeg hadde med veilederen min rett etter at jeg kom fra hjemmebesøket ble som en spontan veiledning som ble viktig for meg. Jeg fikk bekreftelse på min følelse av utilstrekkelighet og at jeg kanskje kunne ha gjort ting litt annerledes, samtidig som hun påpekte at jeg kunne ivareta situasjonen fremover. Det var ikke et avsluttet kapittel på en måte – hun fikk meg til å se framover. Jeg hadde jo etablert kontakt med familien og skulle jo fortsette å arbeide i forhold til dem i tida framover.

”Det jeg lærte av denne situasjonen og som jeg bruker som helsesøster er det å kunne høre etter hva den andre har å si. At en ikke har alt klart i hodet sitt hva som skal skje i det møtet som kommer. En trekker med seg kunnskap fra den ene situasjonen til den andre, men det med å være åpen for det som kommer. For en annen gang en mamma har en slik sterk reaksjon på en fødsel så vil den jo være ulik for henne likevel.”

### 5.1.2 Siris fortelling om ammeproblemer og familieveiledning.

Ja, det var mor, far og et lite barn som var fem måneder gammelt. De hadde også et søsken som bare var mors barn med på konsultasjonen og mor hadde enda to eldre barn som ikke var med fordi de var i barnehage og på skole. Det var bare babyen som var fars. Og da de kom inn så begynte vi konsultasjonen som vanlig. Døra til venterommet sto åpen og treåringen lekte og var høyt og lavt på venterommet, mens foreldrene og den lille babyen var inne på kontoret. Til å begynne med var det far som deltok i samtalen med meg mens mor sa svært lite. Da tenkte jeg at nå skal jeg spørre mor og jeg henvendte meg til henne når jeg stilte spørsmål. Men far var likevel dominerende i samtalen. Det var uventa at far skulle være så dominerende i forhold til mor i begynnelsen av konsultasjonen. Det var ganske spesielt at mor var så stille mens far pratet i ett, og det å få mor i tale var ganske utfordrende. Jeg kjente at det var noe som ikke var helt bra med samspillet dem imellom. Det var nok noe med måten han var på i forhold til henne, dominant.

Plutselig sa far ” å hun plages slik med amminga!” Jeg henvendte meg til mor og spurte om det var slik at det var problemer i forhold til amminga, og mor sa at det var vel kanskje slik.

Jeg undersøkte da ammestilling, kartla hvor ofte hun ammet og så at barnet hadde gått bra opp i vekt. Vi hadde hatt undervisning på skolen med en dame fra ammesentret. Denne lærte vi mye av! Og så den teorien vi hadde lest om amming i forkant. Dette tenkte jeg mye på i den ammeveiledninga som var en del av denne konsultasjonen. Jeg tenkte på de bildene hun hadde vist av såre brystvorter og feile ammestillinger og sånn. Så det var liksom det som poppet opp i hodet mitt da jeg begynte å nøste i forhold til ammeproblemene.

Når selve amminga så grei ut så ba jeg mor om å fortelle mer om hvordan hun opplevde amminga og etter hvert kom det frem at mor opplevde at hun ikke fikk ro til å amme. Hun var sliten av å ta seg av alle de tre store barna og babyen nesten alene og nattesøvnen hennes var dårlig.

Jeg ba dem om å fortelle mer om hvordan de opplevde situasjonen hjemme og mors opplevelse av å ha det meste av ansvaret for barn og hus ble tydelig. Det at mor fikk satt ord på hvordan hun opplevde hverdagen førte til at far så situasjonen på en ny måte og



han lovte at han skulle ta seg mer av de største barna. Far hadde ikke sett at årsaken til ammeproblemene kom av den skjeve arbeidsfordelingen dem imellom. Vi la opp en detaljert plan for hva far skulle ta ansvar for. Og begge foreldrene ga uttrykk for at de trodde det kunne avhjelpe den vanskelige situasjonen. Jeg var jo forberedt på at mor kunne ha ammeproblemer og hadde planlagt hvordan jeg da skulle gå fram i forhold til det, men jeg var ikke forberedt på at ammeproblemene skulle skyldes noe annet enn selve amminga. Så da jeg hadde kartlagt amminga og funnet ut at årsaken ikke lå der så spurte jeg dem rett ut om de kunne beskrive hverdagen sin hjemme. Så fikk jeg henne til å fortelle og så spurte jeg far om det var det samme han opplevde. Ja, det tenkte jeg på i situasjonen at jeg skulle gi familien ting å arbeide videre med. Jeg ønsket at de skulle se hvordan situasjonen deres var. At mor skulle fortelle far hvordan hun hadde det og omvendt. For jeg oppfattet at kommunikasjonen dem imellom var dårlig. Og jeg hadde bevisste tanker om at her må vi prøve å rydde opp. At vi måtte lage strategier på hvordan vi skulle få dem sammen på et vis. De ble oppmerksom på at de hadde helt forskjellig oppfattning av hvordan hverdagen til familien var og de kom egentlig frem til løsninga litt i lag når de forsto hvordan den andre følte og tenkte. Jeg følte at jeg hjalp dem videre.

Da konsultasjonen var over så satte jeg meg ned med veilederen min og vi gikk igjennom den. Jeg fikk bekreftelse fra henne på det jeg hadde sett og på at hun kanskje ikke ville ha gjort så mye annerledes enn det jeg gjorde. Og det var veldig godt for meg å vite i etterkant. Samtidig er det veldig viktig at veilederen utfordrer studenten til å tenke omkring situasjonen og vurdere andre muligheter for hva en kunne ha gjort i situasjonen. Å sette i gang noen tankeprosesser omkring det slik at en blir i stand til å se ting fra forskjellige sider.

Jeg fortalte også til veilederen min om det vi hadde blitt enige om i konsultasjonen, de tiltakene vi hadde satt i gang, slik at hun kunne følge det opp når de kom til neste kontroll om en måned. Dette hadde jeg avtalt med foreldrene at jeg skulle gjøre.

Vi hadde tidligere hatt veiledningstrening i grupper på skolen og jeg tror nok at det hjalp meg mye i situasjonen, men sunt bondevett også i tillegg til den teorien som jeg

hadde i bakhand. Med sunt bondevett mener jeg den erfaringen jeg har fra det å være mor og måtte få hverdagen til å gå med barn, arbeid og mann. Jeg tror nok det ligger mye der; erfaring med hvordan arbeidet må fordeles i et hjem. Den ene kan ikke gjøre alt, særlig når man har flere barn.

Det startet jo som en vanlig konsultasjon, men så endret det seg underveis. Og dette var min første konsultasjon som gikk utenom planen. Så det var det som gjorde hele situasjonen spesiell for meg. Det var ikke en konsultasjon der alt var bare bra, men her var det skjær i sjøen og det var spennende for meg som student. Jeg ble veldig utfordra og tenkte at nå får jeg virkelig prøvd meg på veiledning.

Det som drev meg framover i situasjonen var at jeg følte mestring. Jeg følte at jeg mestret ammeveiledninga. Og så tenkte jeg at jeg måtte gå videre, og så kjente jeg at jeg mestret den veiledninga jeg hadde lært. Og jeg følte meg trygg fordi jeg mestret. Jeg følte meg trygg i situasjonen. Jeg følte at dette kan jeg, at teorien på det jeg skulle veilede om satt. Og jeg følte meg ganske trygg på det med veiledning, det å være veileder. Jeg hadde veileda tidligere også, men nå kjente jeg at jeg var kommet et hakk videre. Det kom nok av at jeg hadde brukt tid på å observere veilederen min i konsultasjoner der jeg hadde sett på hvordan hun veiledet foreldre.

Jeg kjente at jeg greide å takle situasjonen selv om det ikke ble slik jeg hadde planlagt. Det var god læring for meg at når det kom ut av kontroll og så klarte jeg å hanke meg inn slik at det ble bra. Og så lærte jeg at et ammeproblem ikke alltid bare er et ammeproblem. Det kan være noe helt annet som ligger bak. Og at det er kanskje ikke det problemet de kommer med som er det egentlige problemet.

### **5.1.3 Tones fortelling om språktesten**

Jeg ber informanten å fortelle om den situasjonen hun har valgt ut; en læringssituasjon som ikke trenger å være en positiv situasjon der hun følte at hun lyktes, men en situasjon der hun følte at hun lærte noe som har betydning for hennes læring som helsesøsterstudent.

”Det var i min andre praksisperiode at vi hadde kalt inn en gutt som var godt over to og et halvt år for å gjøre en ny SATS – test (språkttest som rutinemessig utføres på 2 års konsultasjonen). Han skulle ha vært tatt inn tidligere, men var blitt avglemt så han var jo som sagt godt over to og et halvt år. Så kom han sammen med mor som var høygravid og så veldig sliten ut. Allerede før vi begynte med testen skjønte jeg at det var noe som ikke var bra: denne gutten hadde ikke et språk som er tydelig i det hele tatt. Ja, den tanken kom i hodet mitt umiddelbart. Og den kom av at det barnet sa helt til å begynne med var helt uforståelig. Gutten var nesten tre år og man forventer jo at en treåring har noen ord man forstår. Så det var den kunnskapen jeg hadde fått om barns språkutvikling jeg tok i bruk da.

Jeg begynte likevel med testen og opplevde at mor ble veldig stresset av at gutten ikke klarte å gjøre oppgavene i testen. Mor prøvde å hjelpe barnet, tok litt over og ble fortvilt. Etter ganske kort tid avbrøyt jeg testen for jeg skjønte at det ikke var noen vits og fordi jeg ble veldig bekymret for mor. Og da ble det viktig å få avsluttet testen på en måte som ikke tok fra henne verdigheten. Jeg syntes det var en vanskelig situasjon. Hvordan skulle jeg få forklart at det var noe galt. Jeg opplevde at mor gikk i forsvar, jeg skjønte at dette var sårt for henne. Det å få høre at sønnen hadde forsinket språkutvikling var vanskelig for mor, men jeg prøvde å få det til på en bra måte. Jeg forklarte mor hvorfor jeg ville avslutte og at jeg ikke syntes tidspunktet var så bra fordi mor var høygravid og at vi skulle prøve på nytt når babyen var kommet. Det var ikke lett å avslutte testen, men det var nødvendig. Det var ikke et nederlag og det tror jeg kommer av at jeg hadde ganske mye erfaring fra arbeid på helsestasjonen fra før jeg begynte på helsesøsterutdanninga. Men jeg tenker sånn at all erfaring fra å omgås mennesker og arbeide med mennesker får betydning. Veilederen min var med på denne konsultasjonen og før jeg avbrøt testen kikket jeg bort på veilederen og da skjønte hun og ga meg et tegn på at hun var enig. Jeg fikk støtte fra henne.

Jeg var jo i en læringssituasjon og skulle trene på å utføre SATS-testen. Og som student så vil du jo veldig gjerne følge boka, på en måte, og komme gjennom det du har tenkt. Men ikke for en hver pris, nei! Jeg kunne jo ha kjørt på og gjennomført testen, men den

erfaringen jeg hadde fra tidligere gjorde at jeg var trygg nok til å avslutte testen fordi jeg syntes det ble uverdigg for mor og barn. Og da var det helt greit å avslutte. Det var egentlig det eneste alternativet når situasjonen utviklet seg som den gjorde. Men etterpå tenkte jeg at jeg på forhånd burde ha skjønnt at det ikke hadde noen hensikt å begynne med testen.

Etterpå hadde jeg en spontan veiledning. Da var jeg sint og veilederen min skjønte hvorfor. Hun var også enig i at vi hadde tøyd situasjonen vel langt for at studenten skulle få trene på SATS, at hensynet til meg gikk foran hensynet til familien, liksom. Og det er ikke rett!

Etterpå tenkte jeg på hva det var som gjorde at jeg begynte med testen selv om fornuften sa at det jo ikke var mye å hente. Men så var det den studentrollen her da som gjorde seg gjeldende: jeg måtte prøve, jeg skulle jo lære dette. Det er jo derfor jeg er i praksis, jeg skal jo bli flink til å utføre SATS og få erfaring. Men så etter hvert gikk motivasjonen over til å handle om å avslutte situasjonen og ivareta mor og barnet selvfølgelig, at jeg ikke skulle gjøre det verre for dem. Ja, det var en vanskelig situasjon.

Jeg tror det hadde blitt annerledes hvis jeg hadde stilt spørsmålet til mor om hva hun tenkte om barnets språk. Så kunne hun ha fått kommet frem med sine tanker. Jeg tror nok at jeg gikk i den fella at jeg fortalte mor at det her er ikke så bra. Så vidt jeg husker var det slik det var. Hvis hun selv hadde fått satt ord på det og hvis jeg hadde fortalt litt. For veiledning veksler jo mellom å gi litt råd og undervisning og sånn. Det er noen fine balanse ganger her. Jeg kunne ha fortalt litt om hva som forventes av barn på dette alderstrinnet. Så hadde kanskje mor fått muligheten til selv å sette ord på det, og det blir jo noe helt annet enn at en fagperson forteller deg at barnet ditt ikke holder mål, tenker jeg. Det er klart at det er lett for at mor kommer i forsvar. Det kjenner man jo til som forelder selv at man er veldig sårbar når det gjelder barnet ditt.

Men så, mens vi satt og pratet, så gikk det plutselig opp for meg at dette barnet sitter jo med åpen munn og puster veldig tungt! Vi hadde nettopp hatt forelesning om språkutvikling, og foreleseren hadde snakket om munnpustere. Og dette falt meg plutselig inn når jeg satt og så på det barnet.

Det fikk meg til å spørre mor om han snorket mye på natta. Mor bekreftet at det gjorde han og at han var veldig mye sliten på dagtid. Og senere viste det seg at gutten hadde store mandler og at det var dårlig hørsel som var årsaken til at han snakket så dårlig. Dette hadde ikke vært identifisert før så jeg spurte mor litt mer om hvordan barnet hadde det og sa etter hvert at jeg trodde at han kunne ha store mandler. Det virket som at det var godt for mor å få en mulig forklaring på at barnet snakket så dårlig. Vi ble enige om at jeg skulle snakke med legen slik at han ble satt opp på lista. Dette syntes mor var greit og jeg følte at vi fikk avrundet konsultasjonen på en god måte.

Jeg hadde ei veiledning etterpå at konsultasjonen var over. Da var jeg sint fordi jeg syntes det var så unødvendig at vi skulle ha denne konsultasjonen når mor var høygravid. Men det kom jo det gode ut av det at vi fikk oppdaget at gutten hadde store mandler. Han fikk fjernet mandlene kort tid etter og språket utviklet seg veldig fint etter dette. Jeg har møtt dem senere og mor var så lykkelig for at det hadde blitt oppdaget. Jeg opplevde at jeg hadde gjort en nyttig jobb.

## **5.2 Sentrale trekk i studentenes fortelling om den lærerike læringssituasjonen**

I fortellingene viser det seg noen sentrale trekk som har betydning for studentens læringsprosess i situasjonen mens den pågår og i forhold til situasjonen etter at den er avsluttet.

### **5.2.1 Studenten er aktiv i situasjonen**

Studenten er aktiv i situasjonen i alle fortellingene. Hun planlegger konsultasjonen i samarbeid med veilederen og gjennomfører den stort sett på egenhånd. I fortellinga om hjemmebesøk til prematurt barn og i fortellinga om ammeproblemer og familieveiledning er studenten alene med brukerne under konsultasjonen og i språktesten er praksisveilederen med, men forholder seg passiv. Det fremgår av alle tre fortellingene at studenten opplever at hun har ansvar for situasjonen og at hun tar ansvar. Studentenes fortelling om gode læresituasjoner samsvarer med det Schön vektlegger. Han fremhever at en viktig forutsetning for studentens læring i praksis er hennes aktive deltakelse i situasjoner i praksis. Deltakelse i praksis gir muligheter til læring fordi studenten må vurdere situasjoner, ta i bruk kunnskap og prøve ut løsninger. Slik skaffer hun seg erfaring. (Schön, 1987)

Siri sier senere i intervjuet

*”man må få prøve seg. Man kan ikke bare trekke seg tilbake, man må våge seg fram. Da er det viktig at man er godt forberedt og at veilederen pusher deg litt til å ta ansvar.”* (Siri)

Studentens fortellinger viser at aktiv deltakelse i praksis har stor betydning for hennes muligheter for læring. Illeris skriver at jo mer engasjement og aktivitet den lærende deltar med i samspeilet i læringssituasjonen, jo større er mulighetene for læring. Det er derfor viktig at læringsmiljøet rommer muligheter for aktiv medvirkning, medbestemmelse, involvering i problemstillinger som er relevante for den lærende og muligheter til kritisk refleksjon og sosial ansvarlighet. (Illeris, 2006 s.134)

Fortellingene viser eksempler på at disse studentene i høy grad i praksis befant seg i et læringsmiljø der de hadde muligheter til å være aktive og involvere seg i problemstillinger som de oppfattet som relevante. I spørsmålsdelen av intervjuet svarer alle tre bekreftende på spørsmål om de fikk mulighet til å ta ansvar for og styre sin egen læring. Eksempler de gir på dette er blant annet at deres ønsker om å veksle mellom å være observatør og å lede konsultasjoner ble tatt hensyn til, og at de fikk mulighet til å velge å konsentrere seg om spesielle ting når de hadde behov for det.

At studenten skal være aktiv i praksis og ta ansvar for egen læring er ikke bare en mulighet som studenten kan benytte seg av, det er også et krav som studenten må oppfylle for å få godkjent sin praksis. I rammeplanen for helsesøster utdanninga står det

*”Helsesøsterutdanningen sikter mot å utvikle handlingsevne og skal inkludere praksisstudier. .... Praksisstudiene skal gjennomføres på relevante arbeidssteder og gi studenten egen erfaring med å utøve helsesøstertjenester. .... og videreutvikle sine evner til å handle helsefremmende og forebyggende.”*

(Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning, 2005 s 9)

Retningslinjene for praksis vektlegger studentens aktive deltakelse i praksis for at hun skal lære seg å utøve helsesøstertjeneste.

Dette stemmer godt overens med det som kommer fram i intervjuene.

*”Man lærer jo ingenting av å stå i en krok å se på. Man må våge seg frampå ellers får man ingen erfaring rett og slett. Man får ikke erfaring av å være til stede på ti fireårskonsultasjoner uten å prøve det selv.”(Tone)*

Praksis er en mulighet til å skaffe seg erfaring , en mulighet til å lære ved å gjøre som informantene mener at studentene bør benytt seg av. De snakker også om at det er viktig å komme fort i gang fordi praksisperioden på 10 uker er kort i forhold til alt som kreves at de skal gjøre og få med seg.

*”Ja, man må jo får lov til å gjøre seg kjent, men man kan ikke stå lenge på sidelinja. Man må raskt være den som møter barna på venterommet, tar dem inn og veier og måler og vaksinerer dem. Slik at man får alle disse praktiske ferdighetene med seg fra dag en.”(Anne)*

### **5.2.2 Situasjonene endrer seg underveis**

Alle tre fortellingene handler om situasjoner som har uventede vendinger. Studenten forbereder seg ut fra sjekklister og planer for den aktuelle konsultasjonen, men opplever at andre forhold enn de hun har forutsett viser seg å kreve hennes fokus underveis i konsultasjonen.

I fortellinga om hjemmebesøket til familien med prematurt barn viser det seg at mors psykiske tilstand krever mye av studentens oppmerksomhet slik at hun må legge til side store deler av den informasjonen hun hadde tenkt å gi til foreldrene. I fortellinga om ammeproblemer og familieveiledning må studenten som er forberedt på å veilede om amming, heller lytte til og veilede foreldrene i forhold til arbeids- og ansvarsfordeling i familien. Og i fortellinga om språktesten opplever studenten som har forberedt seg på å gjennomføre en språktest at situasjonen endrer seg til å handle om å avslutte testen og ivareta mor og barnets verdighet.

Informantene velger å fortelle om læringssituasjoner som er preget av endring og av at de må velge mellom ulike hensyn som viser seg å bli aktuelle mens situasjonene pågår. Schön skriver at problemer i den virkelige verden presenterer seg som uoversiktlige og uforutsigbare situasjoner. (schön, 1987 s. 4)

Informantene velger å fortelle om læringssituasjoner som utfordrer dem med å avvike fra det planlagte. De opplever at det å oppfatte, forstå og håndtere uforutsigbare situasjoner som endrer seg underveis og fører til viktig læring som de trenger for å bli en kompetent helsesøster.

### 5.2.3 Konflikt mellom ulike roller og hensyn

I fortellinga om språktesten uttrykker Tone tydelig en konflikt mellom det å være lærende student og å være helsesøster som skal ivareta brukeren. Som student trenger hun å gjennomføre mange språktester på to åringer for at hun skal få erfaring med å gjennomføre testen og vurdere språkferdighetene hos to åringer. Samtidig opplever hun at for å ivareta mor og barn er det riktig å avslutte testen. Tone velger å avslutte testen, men er opprørt over at hun i det hele tatt begynte testen og mener i ettertid at det at hun trengte trening som student fikk større vekt enn brukernes behov.

Anne opplever hjemmebesøket til familien med prematurt barn at hun står i et dilemma mellom å skulle forholde seg til planer og sjekklister for konsultasjonen når mors behov går i en helt annen retning. Her forteller Anne om hvordan hun dras mellom å informere og gjøre undersøkelser i forhold til planen for konsultasjonen og å møte mor på hennes behov om å snakke om sine fysiske og psykiske plager.

Dilemmaet representerer en situasjon der det ikke er entydige løsninger. Det å måtte stå i dilemma når det gjelder hvilke hensyn det er viktig å ta ser ut til å utløse behov for videre refleksjon og læring. I kapittel 2 der jeg beskriver helsesøsters funksjon har jeg gitt eksempler på at en fremtredende side ved helsesøsters rolle er å stå i og håndtere dilemma. Dette viser at de læringssituasjonene som studentene trekker frem som lærerike svarer til noen av de mest krevende situasjonene som de vil stå overfor som ferdige helsesøstre.

Disse to fortellingene viser at studenten opplever at det å være student og samtidig være i helsesøsterrollen og ha ansvar for å ivareta brukerne i situasjonen og å manøvrere mellom ulike hensyn kan være konfliktfylt og følelsesmessig belastende. Anne og Tone er misfornøyd med sin innsats og opprørt. I fortellingen om ammeproblemer og



familieveiledning er ikke Siri lei seg eller sint, men hun er følelsesmessig berørt. Først opplever hun at situasjonen er vanskelig og at hun står i konflikten mellom far som er dominant og forteller hva som er problemet og mor som er sliten, stille og usikker. Men etter hvert føler hun at hun mestrer. Hun er glad over endelig å ha lyktes med å veilede foreldrene i å finne en løsning på ammeproblemet som viste seg å komme av skjev arbeidsfordeling i familien. Tone forteller i intervjuet at hun lenge har strevd med å få til veiledning og at hun i denne situasjonen for første gang føler at hun får til veiledning.

Både Tone, Anne og Siri opplever følelsesmessig engasjement ved å stå i og håndtere denne typen situasjon og forteller at de oppsøker veilederen for å reflektere over det de har opplevd. Dette skal jeg komme tilbake til i del 5.4 der dialogen med veilederen som læringsarena står i fokus.

### **5.3 Refleksjon og læring**

De sentrale trekkene ved fortellingene viser at studenten opplever læring i situasjoner der hun går aktivt inn i situasjonen, hun håndterer at situasjonen endrer seg underveis slik at de planene hun har lagt og de forberedelsene hun har gjort ikke er tilstrekkelige og hun der hun må manøvrere i et landskap som krever at hun velger mellom ulike og til dels motstridende hensyn.

Som jeg har vist i teorikapitlet er refleksjon et begrep som rommer mye når man skal se det i sammenheng med læring. Informantens refleksjon er også en del av intervjuet og det får betydning for analysen. Jeg begynner derfor denne delen med en avklaring omkring hvordan jeg velger å forholde meg i analysen til at materialet inneholder refleksjon i flere lag.

Videre setter jeg fokus på situasjonen som utgjør en erfaring for studenten. Hennes læring i situasjonen er nært knyttet opp mot hvordan hun reflekterer over egne vurderinger i situasjonen, og håndtering av opplevde krav. Refleksjon i handling i situasjonen og bruk av kunnskap i situasjonen peker seg ut som sentrale elementer i den dialogen som studenten går inn i situasjonen med. For å tydeliggjøre hvordan de viser seg i studentens læringsprosess får de hovedfokus i hver sin del, men fordi refleksjon og å ta i bruk kunnskap i situasjonen er en del av dialogen med situasjonen og fordi de opptrer sammenvevd i mitt materiale vil de også til dels gå over i hverandre i analysen.

### 5.3.1 Materialet viser refleksjon i flere lag

I teoridelen har jeg gjort rede for Schöns skille mellom refleksjon i situasjonen og over situasjonen. Fortellingene i mitt materiale handler om situasjoner der studenten har måttet reflektere i situasjonen mens den pågikk for raskt å forstå den og velge hvordan hun skal handle i situasjonen. Videre viser fortellingene at studenten har reflektert over situasjonen for seg selv etter at den er avsluttet. Den ene studenten som tenker for eksempel over situasjonen mens hun kjører tilbake til helsestasjonen etter hjemmebesøket. Studentene har også reflektert over situasjonen sammen med veilederen etter at konsultasjonen er avsluttet. Refleksjonen som studenten gjør over situasjonen etter at den er avsluttet alene og sammen med veileder er en sentral del av alle tre fortellingene som jeg skal se nærmere på i del 5.4

Her vil jeg nevne ytterligere et lag av refleksjon som består i den refleksjonen over situasjon og prosess, som foregår i intervjuet. Selve intervjusituasjonen der informanten forteller kan føre til at informanten oppdager nye forhold og ser nye betydninger ved sine egne beskrivelser av den aktuelle situasjonen. Samspillet med intervjueren, der intervjueren tolker informantens utsagn og sender dem tilbake til informanten, vil lede til nye tanker og refleksjoner hos informanten omkring det som skjedde da hendelsen fant sted. (Kvale og Rygge, 2009 s. 203)

I fortellingene som jeg har vist her kan man si at det er flere lag med refleksjon og at det i intervjuet foregår en refleksjon som til dels er en refleksjon over tidligere refleksjoner. Denne siste refleksjonen er også en del av fortellinga slik den fremstår i mitt materiale. Noen steder i fortellingene er det tydelig hvilket nivå refleksjonen foregår på – når for eksempel informanten sier hva hun tenkte i situasjonen antar jeg at det viser til en refleksjon som foregikk i situasjonen. Når studenten i språktesten vurderer at hun kunne ha løst situasjonen på en bedre måte dersom hun hadde bedt mor å fortelle om hvordan hun opplevde barnets språk istedenfor å fortelle henne at barnets språk var mangelfullt oppfatter jeg at dette er en refleksjon hun gjør i intervjuet. Andre steder i fortellingene er det mer uklart om refleksjonen foregikk i situasjonen eller om refleksjonen foregår i intervjuet.

I henhold til Schöns tanker vurderer praktikerer kontinuerlig situasjoner og setter dem i forhold til en kunnskapsbase som er i kontinuerlig endring. (Schön, 1983 og 1987)

Ut fra dette er det rimelig å tenke seg at informanten i intervjuet gjør en ny vurdering av hendelsen og at hun kan se nye forhold som får betydning fordi hun har gjort nye erfaringer og utviklet sin kunnskap i tida som er gått siden hendelsen fant sted.

Informanten har gjort nye erfaringer som helsesøster, gjort erfaringer i livet for øvrig og har kanskje innhentet ny teoretisk kunnskap som har utviklet hennes kunnskapsbase og som gjør at hun ser hendelsen i et nytt lys, når hun henter den fram i intervjuet.

I mitt materiale er det også noen steder vanskelig å skille sikkert mellom den refleksjonen som studenten gjør over konsultasjonen etter at den er avsluttet og den refleksjonen som foregår i intervjuet. Der det er tydelig at refleksjonen foregår i handlingen vil jeg ta den inn når jeg analyserer refleksjonen som studenten gjør mens hun er i handling. Der det ikke kommer tydelig fram hvilket nivå refleksjonen foregår på, velger jeg å se på refleksjonen samlet som et uttrykk for den kontinuerlige læringsprosessen som refleksjon over praksis kan føre til.

### **5.3.2 Refleksjon i handling**

*"allerede før jeg hadde startet testen skjønnte jeg at det var noe som var galt med språket til gutten."* (Tone)

Studenten i fortellinga om språktesten skjønner før hun har begynt med testen at barnet har et dårligere språk enn det man forventer av et barn på hans alder. Allerede i samtalen med mor og barn når hun tar imot dem på helsestasjonen gjør hun observasjoner av barnets språk og henter fram kunnskap som gjør henne i stand til å vurdere kvaliteten på barnets språk. Hun har fortalt at hun har erfaring fra helsestasjonsarbeid fra før og har møtt barn på guttens alder før slik at hun kan sammenligne dette barnets språkferdigheter med barn på samme alder. Hun har erfaring som mor og har møtt barn som er på samme alder som denne gutten i andre sammenhenger. I tillegg har hun fortalt at hun har fått undervisning om barns språkutvikling på forelesning og at hun har lest pensum som omhandler emnet. Alt dette og mer inngår i hennes base av kunnskap om barn og språkutvikling og det hun forteller viser at hun henter fram det som kan hjelpe henne til å vurdere språket til denne gutten. Studenten vurderer barnets språkferdigheter mens hun samtaler med mor og barn og

hennes første tanke om at barnets språk ikke er så godt utviklet som man kunne forvente av et barn på hans alder blir styrket.

Studentens handling kan være et eksempel på det Schön betegner som å gå i dialog med situasjonen. Hun vurderer situasjonen for å skaffe seg et bilde av situasjonen som kan tjene som grunnlag for å formulere problemer som hun vil sette i verk tiltak for å løse. En del av denne prosessen er å hente fram kunnskap i form av teori og erfaring fra sin kunnskapsbase som kan hjelpe henne med å forstå situasjonen og tilpasse denne kunnskapen til den aktuelle situasjonen. (Schön, 1983 og 1987)

*”Jeg begynte med å se på ammestilling, spørre om hvor ofte hun ammet og undersøkte vekta på barnet, men alt dette var greit. Så da gikk jeg vider til å spørre om ammesituasjonen og da fortalte mor at hun aldri fikk fred til å amme og at hun var veldig sliten.”(Siri)*

Studenten i fortellinga om ammeproblemer går inn i situasjonen på en liknende måte som studenten i språktesten. Når hun blir klar over at mor og far opplever at det er problemer med amminga henter hun fram og tar i bruk kunnskap som hun har om amming. Hun bruker denne kunnskapen til å kartlegge situasjonen, reflekterer mens hun observerer og finner ut at problemene med amminga ikke skyldes ammetekniske forhold, men kanskje heller at mor er sliten. Hun har tatt i bruk kunnskap, reflektert og skaffet seg en forståelse av situasjonens problem.

Studenten i fortellinga om hjemmebesøk til familie med fortidligfødt barn kommer opp i en konflikt mellom den planen hun har for konsultasjonen og mors behov for å snakke om sin vanskelige situasjon.

*”Ja, jeg tenkte at jeg har jo mitt program, jeg må jo gjøre de tingene vi skal gjøre ut fra sjekklista. Men hver gang jeg begynte å snakke om noe som angikk barnet så dreide hun samtalen over på sin egen situasjon.”(Anne)*

Planen for konsultasjonen der sjekklista med sine punkter om hva helsesøster skal ta opp med foreldrene på hjemmebesøket representerer en type kunnskap ved at den inneholde punkter med tema som mange foreldre med nyfødt barn vil ha nytte av å få informasjon om. Disse planene og sjekklista vurderer hun opp mot det hun observerer i

situasjonen mens hun reflekterer for å finne ut hvordan hun skal forholde seg. Hun tar også i bruk kunnskap om psykiske reaksjoner som kan oppstå hos mødre etter fødsel og ser mors adferd i lys av denne kunnskapen og i lys av det hun vet den store belastningen det utgjør for foreldre å gå gjennom ei barseltid med sykehusopphold og usikkerhet fordi barnet er født mye for tidlig. Hun bygger opp en forståelse av situasjonen ved å reflektere og tar i bruk kunnskap i situasjonen som hun kan bruke som et grunnlag for videre handling.

#### *5.3.2.1 Sammenhengen mellom kunnskap i handling og refleksjon i handling*

Schön sier at det er når situasjonen tar en uventet vending at praktikerer går over fra å benytte kunnskap i handling som grunnlag for handling til å reflektere i handling. Når alt går som forventet i situasjonen benytter praktikerer altså sin kunnskap i handling for å håndtere situasjonen. Når noe uventet skjer, noe som ikke stemmer med planen og forventningene til situasjonen, må praktikerer reflektere i situasjonen for å håndtere den. ( Schön 1985)

Som jeg har nevnt før, velger mine tre informanter å fortelle om situasjoner som underveis tok en vending som var uventet for dem. Ut fra Schöns tankegang kommer det altså som en naturlig konsekvens av typen situasjon at studenten må reflektere i situasjonen for å skaffe seg oversikt over den og velge handlinger i forhold til den. Det er mulig at studenten kunne ha handlet utelukkende ut fra kunnskap i handling dersom situasjonen hadde vært svært enkel som for eksempel bare å sette en sprøyte. Min erfaring fra praksis er imidlertid at det er svært få, om noen, av de situasjonene som helsesøster møter i praksis som er så enkle. Dette kan komme av at svært mye av helsesøsterspraksis omfatter samhandling med andre mennesker i en eller annen form. De bringer med seg sine historier, forventninger og sin egen agenda inn i den aktuelle situasjonen. Forhold som går utenom planen er en vanlig del av praksis.

Slik sett passer Schöns anmerkning om at det i praksis ofte vil være vanskelig å skille kunnskap i handling fra refleksjon i handling med det jeg finner i mine fortellinger. I mitt materiale praktiserer ikke studentene å ta i bruk kunnskap i handling uten at det er nært knyttet opp mot deres vurdering av situasjonen, som jo er en type refleksjon i handling. Videre er kunnskapen hun henter fram og reflekterer over slik med på å gi henne en forståelse av situasjonen og gir grunnlag for videre handling. Denne

vekslingen mellom å hente fram kunnskap og å tenke over den og sette den i sammenheng med situasjonen slik at de gjensidig påvirker hverandre viser den nære sammenhengen mellom kunnskap i handling og refleksjon i handling i praksis. Molanders perspektiv på kunnskap i handling, der han mener at praktikerer er oppmerksom mens hun handler og har en konstant beredskap for at situasjonen kan endre seg. Slik kan man si at praktikerer reflekterer og at hun tar i bruk kunnskap om hverandre mens hun handler, (Molander, 1996) Dette stemmer overens med det jeg ser i mitt materiale og det stemmer med det Schön hevder.

Det som jeg likevel ikke finner i mine fortellinger, og som det kan se ut til at Molander mener, er at for at praktikerer skal reflektere må hun ta et steg ut av situasjonen for å se den litt fra utsiden. Studentene i disse fortellingene er i aller høyeste grad opptatt av å forstå og handle i situasjonen og de har ingen mulighet til å trekke seg ut fysisk av situasjonen for å reflektere og å vurdere ulike kunnskaper som kan være nyttig å ta i bruk. Kanskje er det studentenes erfaring fra arbeid som sykepleiere som gir dem en rutine som de bruker til å ta et mentalt steg ut av situasjonen? Tone sier i intervjuet at

*”jeg trengte ikke å bruke så mye energi på å prate med folk og få kontakt med barna, den biten var der. Det var jeg vant med. Jeg har jo pratet mye med pårørende opp gjennom årene, så jeg kunne konsentrere meg om det andre.”*

(Tone)

Det kan også være av betydning at fortellingen omhandler situasjoner fra andre praksisperioder slik at studentene har erfaring fra praksis når det gjelder for eksempel undersøkelse av barnet og vurdering av barnets helsetilstand slik at de kan frigjøre oppmerksomhet til å reflektere i omkring det uventede som viser seg i situasjonen. I disse fortellingene kommer det, uansett grunn, tydelig fram at studenten praktiserer en veksling mellom å reflektere og å ta i bruk kunnskap gjennom hele konsultasjonen og jeg finner ikke i fortellingene tilfeller der studenten tar i bruk kunnskap uten å reflektere over den for å tilpasse den til situasjonen. Denne konstante vekslingen viser seg som svært viktig del av den prosessen der studenten går inn i en dialog med situasjonen og skaffer seg oversikt over den. Jeg skal gå videre med å vise hvordan refleksjon og bruk av kunnskap viser seg når studenten går videre i dialogen ved å prøve ut løsninger på de problemene hun har identifisert.

### 5.3.2.2 Studenten går inn i en dialog med situasjonen

*”Jeg ba dem om å beskrive hverdagen sin hjemme, hvordan en dag artet seg. Når de fortalte ble de klar over at den andre hadde en helt forskjellig opplevelse. Jeg hjalp dem med å sette ord på det, og de kom etter hvert fram til en løsning sammen når de forsto hva den andre tenkte og følte.” (Siri)*

I fortellinga om ammeproblemer og familieveiledning har Siri skaffet seg en forståelse av at ammeproblemet kan skyldes at mor er for sliten til å amme. Denne forståelsen er grunnlaget for hennes videre dialog med situasjonen når hun velger å be foreldrene beskrive hverdagen sin. Studenten sier at hun ønsket å hjelpe foreldrene med å se den andres bilde av situasjonen for å gi dem et felles forståelse som kunne tjene som grunnlag for å finne en løsning.

Praktikerens dialog med situasjonen er en refleksiv konversasjon med situasjonen. Praktikerens tar utgangspunkt i sin forståelse til enhver tid, eksperimenterer ved å prøve ut tiltak som kan løse de problemene hun ser i situasjonen, avdekker konsekvenser av tiltaket og skaffer seg en ny forståelse som igjen blir grunnlag for utprøving av nye tiltak og løsninger. (Schön, 1987 s 158) De løsningene som praktikerens prøver ut avdekker nye funn som gir henne en ny forståelse av situasjonen og som ved hjelp av hennes refleksjon blir grunnlaget for nye utprøvinger av løsninger. Forsøket på å endre situasjonen gir en ny forståelse av situasjonen samtidig som praktikerens påvirker situasjonen.

Studentens tiltak her med å hjelpe foreldrene med å se den andres situasjon fører til at de ser at mor har for mye ansvar for familien og at far må ta mer ansvar for de store barna for at mor skal få overskudd til å amme. Så langt som intervjuet lar meg følge situasjonen gir den et positivt svar tilbake til studenten; situasjonen svarer på studentens eksperiment ved at tiltaket ser ut til å løse problemet. Den andre muligheten er at situasjonen svarer ved å yte motstand. (Schön, 1983 og 1987)

*”Jeg tok jo tak i det mor snakket om. Jeg snakket om at de fysiske symptomene hun hadde kunne henge sammen med de psykiske reaksjonene hun hadde etter fødselen. Og jeg prøvde å snakke om praktiske ting som hvordan de kunne ordne*

*seg slik at de fikk sove på natta. Men det så ikke ut til at dette var til hjelp for mor.” (Anne)*

Her forteller studenten at hun prøver ut tiltak som hun håper skal bidra til å løse de problemene hun har avdekket i situasjonen, men hun opplever at hennes handlinger ikke ser ut til å hjelpe familien med å håndtere mors bekymring for sin egen tilstand.

Situasjonen svarer på studentens utspill ved å ikke la seg løse og hun har en klar følelse av at hun ikke har gjort det hun skulle ha gjort i forhold til mor når hun avslutter konsultasjonen. Denne opplevelsen tar hun med seg til veilederen sin og samtalen med veilederen etterpå blir her en slags fortsettelse på studentens dialog med situasjonen. Dette skal jeg komme tilbake til i del 5.4 der jeg ser nærmere på refleksjon over situasjonen sammen med veilederen.

I fortellinga om språktesten starter studenten opp med språktesten slik hun har planlagt, men ser at barnet ikke har språkferdigheter til å delta i testen og at mor blir svært urolig av at gutten ikke greier det som forventes av han.

*”Jeg kunne jo ha fullført testen, men situasjonen ble så uverdig for mora og gutten at jeg kjente at det eneste riktige var å avslutte.”(Tone)*

Studentens utspill overfor situasjonen, å sette i gang språktesten, blir besvart av situasjonen ved at barnet presterer svært dårlig. Studenten sier at hun velger å avslutte testen fordi hun mener det er den måten hun best kan ivareta mor og barn. Hun forteller også at det som får henne til å ta denne avgjørelsen er at hun har erfaring fra arbeid med mennesker og at hensynet til pasienten skal veie tyngre enn hennes behov for å trene på språktest. Dette viser også hvordan hun reflekterer ved å veie ulike forhold opp mot hverandre og tar en avgjørelse om hvordan hun skal gå fram videre i situasjonen.

### **5.3.2.3 Kunnskap og læring i situasjonene.**

Fortellinga om språktesten rommer enda et eksempel på at situasjonen endrer seg og tar en ny retning slik at studenten må hente fram kunnskap og reflektere for å forstå og handle. Tone forteller :

*”Men så, mens vi satt og pratet, så gikk det plutselig opp for meg at dette barnet puster jo med åpen munn og puster veldig tungt! Vi hadde nettopp hatt*



*forelesning om språkutvikling, og foreleseren hadde snakket om munnpuistere.  
Og dette falt meg plutselig inn når jeg satt og så på barnet.”(Tone)*

Her viser studenten tydelig hvordan noe i situasjonen; at barnet puster tungt og med åpen munn, får henne til å tenke på noe hun har lært på en forelesning. Studenten observerer barnet og henter fram kunnskap fra basen sin som hjelper henne med å forstå hva hun ser og til å planlegge hvordan hun bør handle for å løse det problemet hun ser i situasjonen. Studenten tenker at det kan være at barnet puster med åpen munn fordi han har store mandler. Hun henter inn ytterligere informasjon om barnet; han snorker, sover dårlig på natta og er mye sliten på dagen, som støtter opp omkring hennes forståelse av problemet. Med bakgrunn i denne forståelsen setter hun i verk tiltak ved at hun informerer mor om det hun ser og sørger for at lege undersøker barnet. Dette viser seg å være tiltak som løser problemet og som må sies å være kompetente handlinger i situasjonen.

I dette eksemplet setter ikke informanten ord på sin bruk av kunnskap eller hvordan hun tenker når hun reflekterer. Når jeg likevel mener at jeg kan se begge disse elementene i fortellinga er det fordi den inneholder beskrivelser av og begrunnelser for det studenten ser og gjør. Slik mener jeg at beskrivelsene av studentens handlinger er en type artikulering av den kunnskapen hun tar i bruk og den refleksjonen hun gjør. Schön skriver at alle artikulerer kunnskap gjennom gjenkjennelse, bedømmelse og dyktig handling både i hverdagslivet og når vi handler artistisk i en profesjonell sammenheng. (Schön, 1997 s 22) Dette gjelder studenten i praksis også. Den kompetente handlingen er uttrykk for at hun har kunnskap og tar den i bruk i situasjonen selv om hun ikke setter ord på det når hun forteller om hva hun gjorde i situasjonen

Alle fortellingene viser nær sammenheng mellom det studenten erfarer i situasjonen og den teoretiske kunnskapen og erfaringen som hun henter frem og tar i bruk mens hun er i situasjonen. Studenten vurderer situasjonen, henter fram kunnskap hun har fra før og tar den i bruk i sin vurdering av situasjonen.

Fortellingene viser at studenten veksler mellom å kartlegge situasjonen, hente fram kunnskap i form av teori og erfaring som kan hjelpe henne med å forstå situasjonen,

planlegge og gjennomføre handling ut fra den forståelsen hun har bygd opp for så å begynne på nytt med å forstå situasjonen slik den framstår underveis.

Dette stemmer godt overens med det Schön beskriver som praktikerens dialog med situasjonen der praktikerer tolker situasjonen ved hjelp av den kunnskapen hun har i form av eksempler, bilder, erfaring fra situasjoner hun har vært i før. (Schön,1983 og 1987)

Studentens læringsprosess består i at hun går aktivt inn i denne dialogen med situasjonen og skaffer seg en erfaring med å vurdere, ta i bruk teoretisk kunnskap og erfaring som kan bidra og prøver ut tiltak og løsninger. Om nødvendig går hun flere runder i denne dialogen med situasjonen og lærer dermed å håndtere situasjoner som ikke er i samsvar med de planer og forventninger hun hadde på forhånd, endrer seg mens den pågår, og stiller krav til henne om å veie ulike hensyn opp mot hverandre. Å handle i situasjonen gir henne en erfaring med å håndtere denne typen situasjon som hun kan ta i bruk som en erfaring når hun møter på en lignende situasjon ved en senere anledning.

Hennes aktive deltakelse gir henne også en erfaring med å utføre artisteri som er det praktikerer gjør når hun er i dialog med situasjonen der hun vurderer, formulerer problemer og tar i bruk kunnskap og erfaring og ut fra dette finner opp nye regler for akkurat den situasjonen som hun skal håndtere nå. (Schön,1983 og 1987)

Men studenten er ikke ferdig med sin læringsprosess når konsultasjonen er over. Alle tre fortellingene viser at studenten har behov for å arbeide videre med situasjonen og at de oppsøker praksisveilederen for å få hjelp til dette. Jeg skal videre se på den rollen refleksjon over situasjonen etter at den er avsluttet spiller i studentens læringsprosess.

#### **5.4 Refleksjon over situasjonen etter at den er avsluttet**

Refleksjon over handling er refleksjon som foregår adskilt fra situasjonen, etter at situasjonen er avsluttet. Det kan være at man tenker tilbake på situasjonen slik at en kan finne ut hva som skjedde, hvorfor situasjonen utviklet seg slik den gjorde og hvilken virkning de handlingene en utførte fikk. Refleksjon over handling omfatter også refleksjon over den refleksjonen som ble gjort mens en handlet i situasjonen. Det dreier

seg altså om å bygge opp forståelsen av den situasjonen en har vært i og å utvide forståelsen.

Etter hjemmebesøket til fortidlig født barn forteller Anne at hun tenkte over situasjonen da hun var alene i bilen på vei tilbake til helsestasjonen. I de to andre fortellingene kommer det ikke frem at studenten reflekterte over situasjonen alene. Årsaken til at informanten ikke snakker om dette vet jeg ikke sikkert, men fokuset på læring i intervjuet kan ha hatt betydning. Ut fra intervjudataene ser det ut til at studentene opplever at det er når de reflekterer sammen med veilederen at de lærer mest. Det kan også hende at de er mer bevisst på den refleksjonen de har gjort sammen med veilederen fordi dette dreier seg om en dialog der refleksjonen er satt ord på.

I alle tre fortellingene om den lærerike lærings situasjonen er dialogen med veilederen en viktig del. Materialet inneholder også mer generelle refleksjoner om hva som kjennetegner en veiledning som bidrar positivt til helsesøsterstudentens læringsprosess i praksisstudiet. I denne delen skal jeg presentere de funnene jeg har gjort når jeg har analysert materialet med tanke på læring ved refleksjonen. Dette viser seg å være forhold som studentene fremhever som viktige for at de skal fortsette sin læringsprosess etter at konsultasjonen er avsluttet ved å gå inn i en reflekterende dialog med veilederen, at studenten er trygg på veilederen, at de opplever støtte, at det settes av tid og rom til refleksjon og at veilederen utfordrer dem i dialogen.

#### **5.4.1 Studentene er trygge på veilederen**

*”Men da jeg kjørte hjem hadde jeg en følelse av utilstrekkelighet. Jeg hadde jo ikke møtt mammaen på hennes behov. .... Jeg hadde en følelse av håpløshet, og da jeg kom tilbake til helsestasjonen dro jeg rett til veilederen min og sa at hun burde ha vært med. Dette skulle jeg ikke ha gjort alene.”(Anne)*

Når Anne etter hjemmebesøket til familien med prematurt barn sitter i bilen etter at konsultasjonen er over og får tid til å tenke over situasjonen opplever hun at hun ikke har håndtert den på en god nok måte. Det er naturlig for henne å oppsøke praksisveilederen for å fortelle om det hun har vært igjennom.

Informantene i mitt materiale viser at de har behov for å snakke med veilederen når konsultasjonen er over for å fortelle om det de har opplevd og for å sortere de følelsene som det å være i og håndtere situasjonen har kalt fram i dem. De tre studentene erfarer også at veilederen er der for dem og formidler en aksept som gjør dem trygge nok til også å tørre å vise fram det de har gjort også når de ikke er fornøyd med hvordan de handlet i situasjonen.

Både studenten og veilederen vet at veilederen har makt over studenten både i form av posisjon, mer kunnskap og fordi veilederen skal evaluere studenten og til slutt godkjenne praksisen eller ikke. Da blir det viktig at veilederen greier å formidle at hun aksepterer den som mottar veiledning som person og at hun har følelser knyttet til det hun har vært igjennom. (Tveiten, 2008 s. 92) Studentene i mitt materiale sier at de er trygge på veilederen og vi ser at de oppsøker veilederen for å fortelle om situasjonen og de tør også å snakke om egen utilstrekkelighet og det som ikke gikk så bra som de helst hadde sett. Studentene vektlegger ikke dette maktaspektet i intervjuene, og dette heller ikke noe de blir spurt om i intervjuet. Likevel er det jo en realitet som studenten forholder seg til. Det kan være at det er vanskelig å snakke om og at studenten velger å ikke si noe om det. Eller det kan hende at den tryggheten som er i forholdet mellom student og veileder overskygger maktaspektet. Studenten kan føle seg trygg på at veilederen tar det opp med dem dersom hun er uenig med studenten i hennes vurderinger eller misfornøyd med det studenten presterer.

Studenten i fortellinga om språktesten er misfornøyd med at konsultasjonen i det hele tatt ble gjort.

*”jeg syntes at det var unødvendig at vi skulle gjøre denne konsultasjonen når mor var høygravid. Jeg syntes at veilederen hadde gjort en dårlig vurdering. Det var et dårlig tidspunkt og det burde vært unngått.”* (Tone)

Og når konsultasjonen er over er hun så trygg på å bli ivaretatt av veilederen at hun tar opp med veilederen at hun er uenig i veilederens vurdering.

Dersom studenten er utrygg er det nærliggende å tenke seg at det bildet studenten tør å gi av situasjonen kan være preget av det hun tror at veilederen vil godkjenne. Ut fra dataene ser det ut til at veilederne greier å skape et trygt miljø som gjør at dialogen

mellom student og veileder tar utgangspunkt i studentens opplevelse av læringssituasjonen. Dette kan bidra til at veilederen, i tråd med Schön, blir klar over studentens forståelse av praksis og forstår hva studenten trenger for å utvikle seg videre. (Schön, 1987) Refleksjonen i dialogen bygger på en reell erfaring som studenten aktivt har gjort. Dermed rommer dialogen mulighet til å bidra til at studenten fortsetter sin læringsprosess også etter at situasjonen er avsluttet.

#### **5.4.2 Studenten opplever støtte fra veilederen**

*”Jeg fortalte om det jeg hadde opplevd og jeg opplevde at hun ivaretok og støttet meg. Hun sa at dette får du til neste gang nå når vi har snakket om det. Og hun bekreftet de refleksjonene jeg allerede hadde gjort meg omkring situasjonen.” (Anne)*

Veilederen i fortellinga om hjemmebesøket til prematurt barn gir studenten bekreftelse på hennes tanker. Samtidig formidler hun at studenten kunne ha håndtert konsultasjonen ved å møte mor mer ut fra hennes behov. Veilederen hjelper også studenten til å se framover og påpeker at hun kan rette opp det hun er misfornøyd med i neste konsultasjon. Positive ting som at studenten har greid å etablere kontakt med mor trekkes fram av veilederen og studenten får hjelp til å planlegge framover. Studenten opplever støtte fra veilederen og sier senere i fortellinga at hun valgte å dra alene på neste hjemmebesøk til denne familien fordi hun hadde fått bekreftelse fra veilederen på at det hun tenkte holdt mål.

Alle tre informantene sier at de opplevde støtte fra veilederen og at dette var viktig for at de skulle greie å delta aktivt i praksis og stå i vanskelige og utfordrende situasjoner. Schön skriver at studenten i praksis må begynne å utføre handlinger som hun enda ikke kan fullt ut (Schön, 1985 og 1987) og det er åpenbart at studenten trenger støtte for å greie dette. Praksisveilederen er den som med sin erfaring og sitt overblikk over praksis kan gi studenten den støtten hun trenger. Dialogen er både en arena for å finne ut hva studenten trenger av støtte og å gi verbal støtte i form av forståelse for det studenten har opplevd, bekreftelse på hennes refleksjoner og hjelp til å tenke videre.

#### 5.4.3 Veilederen er tilgjengelig og setter av tid til dialogen

*”Hvis en skal få reflektert, så må det settes av tid til å gå igjennom det man har opplevd. Jeg tror det er veldig viktig at veilederen får satt av ekstra tid når hun har student. For det er ikke alt man får gått igjennom og spurt om etter hvert når det for eksempel er foreldre og barn inne på kontoret.”(Anne)*

Alle tre forteller at de som oftest fikk spontan veiledning og svar på spørsmål når det oppsto et problem eller de trengte hjelp. Som jeg har vist tidligere oppsøker de jo veilederen for å snakke om det de har opplevd i læringssituasjonen i fortellinga. De blir tatt imot av veilederen som støtter dem og gir dem bekreftelse på det de har gjort og tenkt. Likevel sier de at planlagt veiledning der det er satt av god tid er viktig.

*”Det må settes av fast tid til veiledning. Da blir det lettere for veilederen å forsvare at det skal brukes tid på det. Ikke bare overfor studenten, men også overfor arbeidsplassen.” (Tone)*

Å sette av fast tid er en forsikring mot at veiledninga blir en salderingspost i en travel hverdag. Det blir lettere å få det gjort når alle vet på forhånd at det er planlagt. Det er selvfølgelig også slik at det blir et større fokus på dialogen og på studenten når veileder og student trekker seg fysisk tilbake enn når veiledninga foregår på gangen mellom to konsultasjoner.

*”Den beste veiledninga fikk jeg når vi satte oss ned på kontoret med en kaffekopp, og hun satt vendt mot meg. Da ble det mer ordentlig og veilederen sa klart ifra til de andre at nå måtte vi ikke forstyrres. Nå var det oss to, og nå hadde vi en time på oss.”(Siri)*

#### 5.4.4 Studentene ønsker at veilederen skal utfordre dem

Når jeg spør i intervjuet om hva som er viktig i en god veiledning svarer alle informantene at de ønsker å bli utfordret. De ønsker at veilederen i dialogen skal etterspørre en nokså detaljert redegjørelse for handlingsforløpet og ikke minst sier de at de ønsker at veilederen skal utfordre dem på å begrunne sine handlinger faglig.

*”I en god veiledning må du få lov til å komme med egne tanker og betraktninger. En må bli spurt om hva en gjorde, hvorfor en gjorde det, hva en tenkte når en*

*handlet og hva en tenkte etterpå. På den måten får en tenkt gjennom situasjonen. Og så må en bli spurt om det faglige grunnlaget for det en gjorde.” (Siri)*

*”Veilederen skal ikke nødvendigvis gi svar men sette i gang noen tankeprosesser, slik at en får sett saken fra en ny side og kommer videre.” (Tone)*

Informantene snakker positivt om utfordring og ser den som en mulighet for utvikling. Veilederen hjelper da studenten til å bli bevisst innholdet i situasjonen ved å få henne til å sette ord på det hun har opplevd.

Schön sier at det å beskrive sin egen kunnskap i handling er en ferdighet i seg selv, og at designere kan lære seg å beskrive design mer helhetlig, mer presist og på en måte som er mer brukbar for handling, ved å kontinuerlig reflektere over egne kompetente handlinger. (Schön, 1987 s 160) Med bakgrunn i studentens refleksjoner ser det ut for at dette gjelder for helsesøsterpraksis også. Refleksjon over situasjoner fra praksis, der artikulering av den kunnskapen studenten tok i bruk i situasjonen, rommer store muligheter for å utvikle den kunnskapen hun har i kunnskapsbasen sin. Studentene mener at praksisveilederen vil kunne være til stor nytte i studentens læringsprosess fordi hun står utenfor situasjonen slik at hun må etterspørre studentens tanker og handlinger i situasjonen for å skaffe seg et bilde av den. Å fortelle om situasjonen setter i gang en videre refleksjon over situasjonen. Å se på den på nytt og betrakte den litt utenfra vil kunne sette i gang tanker omkring hva som ble tenkt og gjort i situasjonen og hva som lå til grunn for at en valgte å handle slik en gjorde. Praksisveilederen vil også ha mulighet til å fremme ytterligere refleksjon omkring studentens kunnskapsgrunnlag ved at veilederen utfordrer studenten til å reflektere omkring andre måter å forstå situasjonen på og andre mulige handlingsalternativer som kunne vært aktuelle. Slik kan refleksjonen over den avsluttede situasjonen være med på å bygge på og utvide studentens kunnskapsbase.

I fortellingene om den lærerike lærings situasjonen kommer imidlertid ikke denne typen utfordring av studenten til syne. I disse situasjonene opplever studentene oppmerksomhet, støtte, trygghet og bekreftelse på handlinger og tanker fra veilederen. Studenten i hjemmebesøket opplever også at hun får hjelp av veilederen til å flytte fokus fra det som ikke var vellykket i denne konsultasjonen til hvordan hun kan

håndtere situasjonen videre for å rette det opp. Men ingen av dem forteller at veilederen utfordrer dem til å knytte det som skjedde til erfaring, teori og faglige retningslinjer som kunne ha bidratt til å kaste et bredere lys over situasjonen. Ved å reflektere på denne måten kunne veilederen ha hjulpet studenten med å belyse nye sider ved situasjonen og dermed øke studentens muligheter for å lære. Hvis det er slik at veilederne ikke bruker denne muligheten til å utfordre studentene kan det ligge et uutnyttet potensiale for læring her som studenten går glipp av. Informantene i mitt materiale gir klart uttrykk for at de ønsker at veilederen skal utfordre dem i veiledningsdialogen.

Veilederens utfordring av studenten kan imidlertid dreie seg om at veilederen legger til rette for at studenten får tilgang på læringssituasjoner som kan utfordre henne til utvikle seg videre. Tone forteller om dette:

*”Vi hadde for eksempel et foreldreforberedende kurs, og da pushet veilederen min meg litt slik at jeg fikk ganske mye ansvar. Jeg fikk veldig mye ansvar. Og det var lærerikt det også. Da kommer det inn det med å mestre – at det gir en sånn veldig drive videre.”(Tone)*

For at en slik læringssituasjon skal bli vellykket ved at studenten lærer ved å mestre, må veilederen være bevisst på studentens behov og ferdigheter og hvilke utfordringer som er passende for studenten. Praksisveilederen har også ansvar for å ivareta brukeren og må veie hensynet til brukeren opp mot studentens behov for å lære. Det kan være utfordrende å være veileder når studenten i praksis står overfor reelle situasjoner der brukere er involvert og etter hvert skal håndtere slike situasjoner alene. Benner tar til orde for at hensynet til studentens læring må veie tungt;

*”Selv om det er en fare for at studenten skal gjøre en feil som kan lede til skade for pasienten er det svært viktig at studenten får tilgang på reelle situasjoner med høy risiko. Det er bare slik eksperimentell læring som kan føre til ferdigheter i å håndtere de uforutsigbare situasjonene i klinisk praksis.”(min oversettelse) (Benner, 2010 s. 42)*

Veilederen skal sørge for at studenten får tilgang til situasjoner som er utfordrende nok til at hun kan utvikle seg, samtidig som hensynet til brukerens sikkerhet og behov skal ivaretas.



Informantene i mitt materiale sier at det naturlig å begynne med å gå sammen med veileder i reelle situasjoner slik at studenten kan få korreksjon, hjelp og fortløpende veiledning i situasjonen, men at studenten forholdsvis raskt må begynne å handle selv og etter hvert ta hele ansvaret for konsultasjoner uten veilederen til stede. Hjälmhult finner i sin undersøkelse at en av hovedutfordringene studentene opplever i praksis er å skaffe seg anledning og rom til å handle i praksis. (Hjälmhult, 2007) Ved å være i dialog med studenten der refleksjon over reelle situasjoner i praksis står i fokus får praksisveilederen mulighet til å vurdere studentens læringsbehov opp mot hennes ferdigheter slik at veilederen kan legge til rette for at studenten får tilgang på situasjoner som er mindre forutsigbare og mer utfordrende etter hvert som hennes ferdigheter og erfaring øker. Materialet viser at veilederne her legger til rette for at studenten får tilgang på utfordrende læringssituasjoner.

## **6.0 Oppsummering og avslutning**

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i tre helsesøstres fortellinger om en læringssituasjon som de opplevde som lærerik i praksisstudiet og deres refleksjoner omkring hvilke forhold som er viktig med tanke på studentens læring i praksisstudiet. Min hensikt har vært å analysere hva som kjennetegner de læringssituasjonene og læringsprosessene som helsesøsterstudenten opplever som lærerike. Jeg spør etter hva studenten lærer, hvordan hun lærer og hvordan hun forholder seg til dilemma i situasjonen.

Jeg har ønsket å se læringssituasjonene i praksisstudiet fra studentenes perspektiv og belyse dem ved å sammenholde dem med aktuell teori om læring i praksis.

Jeg har valgt ut teori med tanke på å få frem ulike sider ved læring i praksis. Det sosiokulturelle perspektivet som bygger på at læring foregår i et samspill med omgivelsene er grunnleggende med tanke på de situasjonene som studentene opplever som lærerike. De situasjonene informantene velger å fortelle om som lærerike foregår alle i et samspill med andre aktører.

Å ta i bruk kunnskap er en viktig faktor i studentens læring. Teori som viser ulike dimensjoner ved kunnskap og anerkjenner erfaring og teori som likeverdige kilder til kunnskap for praktikerer er en del av grunnlaget for dette arbeidet. Refleksjon over situasjonen utgjør en mulighet til å utvikle kunnskap ved å sette ord på kunnskap som fungerer taust i situasjonen. Studentene i dette materialet sier at de erfarer viktig læring når de får mulighet til å arbeide videre med sine erfaringer fra praksis gjennom refleksjon.

Donald Schöns teori om hvordan den kompetente praktikerer forholder seg til situasjoner i praksis og hvordan man kan utdanne studenter til å bli kompetente praktikere har fått en sentral plass i mitt arbeide. Schöns utgangspunkt der han sier at praktikerer har en stor utfordring i å forholde seg til en uforutsigbar og omskiftelig praksis på en kompetent måte, stemmer godt overens med innholdet i fortellingene om læringssituasjonene og med min egen erfaring fra helsesøsterpraksis.

I analysen kondenserte jeg den delen av materialet som omhandlet fortellingene til lesbare narrativer. Disse analyserte jeg videre ved hjelp av narrativ metode med fokus på innhold. Analysen av fortellingene brakte fram noen fellestrekk som angår studentens læring: at studenten er aktiv i situasjonen, at situasjonen endrer seg underveis, og at studenten må manøvrere mellom ulike hensyn og roller. Disse fellestrekkene ble sammenholdt med teori om læring, og legger grunnlaget for den videre analysen. Schöns teori om praktikerens dialog med situasjonen der refleksjon i situasjonen og bruk av kunnskap og erfaring har fått stor betydning i analysen av funnene. Her finner jeg at studenten håndterer vendinger og dilemma i situasjonen nettopp ved å reflektere og ta i bruk kunnskap i form av teori og erfaring for å forstå og håndtere situasjonen.

Jeg finner også at studentens refleksjon over situasjonen etter at den er avsluttet, og da særlig refleksjon sammen med praksisveilederen, har stor betydning for hennes læring. Her viser det seg også at veilederen spiller en viktig rolle ved å legge til rette for at studenten får tid og mulighet til å delta i refleksjon sammen med veilederen og at det settes av tid. Studenten må også utfordres til å være aktiv i gode læringssituasjoner og veilederen må støtte og trykke studenten slik at hun greier å nyttiggjøre seg de utfordrende læringssituasjonene. Studentene oppgir også at de ønsker at veilederne skal

utfordre dem til å sette ord på og begrunne faglige sine handlinger i praksis og til å vurdere mulige handlingsalternativer.

Helsesøstertjenesten er omfattende og rommer mange ulike oppgaver. I dette arbeidet har jeg sett på situasjoner der møtet med brukere står sentralt fordi det var denne typen læringssituasjoner informantene valgte å fortelle om som spesielt lærerike. Mitt arbeid viser at disse situasjonene er uforutsigbare og endrer seg underveis og at studenten er avhengig av å lære å håndtere denne typen situasjoner på en kompetent måte ved å delta aktivt i praksis. Dette er kunnskap studenten ikke kan lese seg til eller lære ved å høre på en foreleser. For å lære å forstå og handle i denne typen situasjoner må studenten være i situasjonen og handle i situasjonen. Ved å skaffe seg erfaring fra slike situasjoner og reflektere over sine erfaringer sammen med en erfaren veileder kan studenten bevege seg mot å bli en praktiker med kompetanse til å håndtere møtet med helsesøstertjenestens brukere.

Når studenten lærer å reflektere over praksis, lærer hun dessuten en måte å forholde seg til praksis på som kan hjelpe henne til å opprettholde og videreutvikle sin kompetanse også etter at hun er ferdig utdannet helsesøster.

Dersom studenten skal få tilgang til en slik læring ved erfaring i praksis, krever det praksisveiledere som har vilje til å legge til rette for studentens læring og som har kompetanse på reflekterende veiledning. Informantene i dette materialet forteller om veiledere som viser stor vilje og setter av tid til å legge til rette for studentens læring og som gir støtte og bekreftelse til studenten. Dette er et arbeid som er viktig og krevende, men som også gir mye tilbake til praksisfeltet. Ved at studenten stiller spørsmål får praksisveilederen mulighet til å se sin egen praksis gjennom studentens øyne og hun må begrunne og reflektere over egen praksis alene og sammen med studenten.

Fortellingene er tre gode eksempler på hva praksis innefor helsesøsterfaget kan innebære. Utfordringene praktikerer blir stilt overfor kommer tydelig frem og de synliggjør omfanget av de kravene praksis stiller til helsesøster. Studenten må få prøve seg i praksis for å bli en kompetent praktiker som svar på de kravene helsesøsterpraksis

stiller. Men studenten er i ferd med å lære og trenger derfor å lære i et miljø der hun ikke utsettes for større risiko enn hun kan håndtere. Det er derfor viktig med praksisstudier der studenten får læringssituasjoner som er utfordrende nok til at hun lærer og utvikler seg, men ikke utsetter studenten og brukeren for fare.

Praksisveilederen skal være studentens veiviser inn i praksis ved å sørge for at hun får mulighet til å velge slike læringssituasjoner ved å veilede, støtte og utfordre. Den refleksive dialogen mellom veileder og student over situasjoner i praksis er både et redskap til å utvikle kunnskap for praksis og en mulighet for veilederen til å identifisere studentens ressurser og behov. Dette er viktig for at veilederen skal kunne tilpasse gode læringssituasjoner som gir studenten mulighet til å utvikle seg fra å være en fersk student som går sammen med veilederen som observatør til å bli en kompetent helsesøster. Å gå gjennom en slik utvikling tar nødvendigvis tid. Det er derfor viktig at det tidsmessige omfanget av praksisstudiet er stort nok til at studenten får mulighet til å utvikle sin kompetanse ved å delta aktivt i læringssituasjoner i praksis og reflektere over dem sammen praksisveilederen.

## Litteraturliste:

- Alsterdal, L. (1999) *Det tredje øyet : Yrkesdyktighet og omsorgskunnskap* (Oslo, Kommuneforl.).
- Andrews, T. (2004) Fra ekspert til samarbeidspartner. I Dahle, R. & Thorsen, K. (2004) *Velferdstjenester i endring : Når politikk blir praksis*, (Bergen, Fagbokforl.).
- Atkinson, R. (1998) *The life story interview*, (Thousand Oaks, Calif., Sage Publications).
- Benner, P. E. *Educating nurses : A call for radical transformation*, (1st edn) (San Francisco, Jossey-Bass).
- Dewey, J. (1933) *How we think / a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, (Boston, D.C. Heath and Company).
- Dysthe, O. (2001) *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring*, *Bedre skole*. 3:4-10
- Epstein, M. D. Ronald, M. (1999) *Mindful Practice*, *JAMA*. 282:833-839.
- Forskrift om individuell plan. FOR-2004-12-23-1837. Helse- og omsorgsdepartementet.
- Fossland, T. M. & Thorsen, K. *Livshistorier i teori og praksis*, (Bergen, Fagbokforlaget)
- Fossåskaret, E., Aase, T. H. & Fuglestad, O. L. (1997) *Metodisk feltarbeid : Produksjon og tolkning av kvalitative data*, (Oslo, Universitetsforl.).
- Glavin, K. & Kvarme, L. G. (2003) *Helsesøstertjenesten : Fra menighetssykepleie til folkehelsevitenskap / elektronisk ressurs*, (Oslo, Akribe).
- Glaze, J. E (2002) *Stages in coming to terms with reflection: student advanced nurse practioners' perceptions of their reflective journeys*, *Journal of advanced nursing*. 37(3):265-272.
- Henriksen, P. (2006) *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. (Oslo, Kunnskapsforlaget)
- Hjälmhult, E. (2007) *Erobring av handlingsrom : Helsesøsterstudenters læring i praksis*, (Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt).

- Illeris, K. (2006) *Læring*, (2. rev. udg. edn) (Frederiksberg, Roskilde Universitetsforl.).
- Johansson, A. (2005) *Narrativ teori och metod / med livsberättelsen i fokus*, ([Lund], Studentlitteratur).
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S. & Anderssen, T. M. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*, (2. utg. edn) (Oslo, Gyldendal akademisk).
- Lov om helsetjenesten i kommunene. LOV 1982-11-19 nr 62. Helse og omsorgsdepartementet (1982)
- Lov om helsepersonell*. LOV 1999-07-02 nr 64. Helse- og omsorgsdepartementet (1999)
- Malterud, K. (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : En innføring*, (2. utg. edn) (Oslo, Universitetsforl.).
- Molander, B. (1996) *Kunnskap i handling*, (2. omarb. oppl. edn) (Göteborg, Daidalos).
- Nygren, P. & Kryssildprosjektet (2004) *Handlingskompetanse : Om profesjonelle personer*, (Oslo, Gyldendal akademisk).
- Padget, T. (2001) *Reflective practice and clinical outcomes: practioners' views on how reflective practice has influenced their clinical practice*. Journal of Clinical Nursing. 10(2):204-214
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2008) *Nursing research : Generating and assessing evidence for nursing practice*, (8th edn) (Philadelphia, Pa., Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins).
- Rammeplan og forskrift for helsesøsterutdanning*(2005). Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Riessman, C. K. (1993) *Narrative analysis*, (Newbury Park, Calif., Sage).
- Schutz, S. & Bulman, C. (2008) *Reflective practice in nursing*, (4th edn) (Oxford, Blackwell Publishing).
- Schön, D. A. (1985) *The reflective practitioner : How professionals think in action*, (Aldershot, Avebury).
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner*, (San Francisco, Calif., Jossey-Bass).

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, (Oslo, Cappelen forlag)

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*, (3. utg. edn) (Bergen, Fagbokforl.).

Tveiten, S. (2008) *Pedagogikk i sykepleiepraksis*, (2. utg. edn) (Bergen, Fagbokforl.).

Veileder 15-1154. Kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Veileder til forskrift av 3. april 2003 nr. 450

Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur / en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, (Flekkefjord, SEEK).

(Vedlegg 1: Brev til aktuelle informanter.)

**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:**

**”Kunnskapsutvikling i praksisstudier i helsesøsterfaget.”**

Bakgrunn og hensikt med studien:

Jeg viser til vår samtale på telefon og sender med dette en skriftlig forespørsel til deg om å delta som informant i min mastergradsoppgave. Jeg ønsker å intervju tidligere helsesøsterstudenter om deres erfaringer fra gode læringssituasjoner i praksis. Mitt mål med oppgaven er å bringe frem kunnskap om hva som kjennetegner slike gode læringssituasjoner, forhold omkring studentens læring og helsesøsterstudenters utvikling av kunnskap i praksis. Dette er viktig kunnskap fordi den kan bidra til at praksisfeltet kan legge til rette for at helsesøsterstudenter får tilgang på gode læringssituasjoner raskt og i stort nok omfang de ukene praksisperiodene strekker seg over. Denne kunnskapen kan muligens også si noe om hvordan praksisveilederne kan bidra til å støtte opp om studentens læring i praksis og hjelpe studenten med å knytte de ulike typene kunnskap til det praktiske helsesøsterarbeidet.

Studien gjennomføres som et mastergradsprosjekt i regi av Avdeling for sykepleie og helsefag ved Universitetet i Tromsø. Min veileder for prosjektet er førsteamanuensis Nina Foss, og prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Hva innebærer din deltakelse i studien?

Jeg planlegger å gjennomføre intervju med tre til fem av de helsesøstrene som ble uteksaminert ved helsesøsterutdanninga våren 2010. Intervjuet vil være åpent og vil ha likhetstrekk med en samtale omkring de eksemplene på gode læringssituasjoner som du velger å fortelle om. Jeg kommer til å stille spørsmål omkring situasjonen slik at vi sammen kan få fram ei historie om situasjonen. Intervjuet vil vare i 1 til 1,5 time og jeg vil ta det opp på lydbånd. For at din deltakelse skal være minst mulig til ulempe for deg vil jeg så langt mulig tilpasse meg dine ønsker om tid og sted for intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?



Den informasjonen som kommer ved din deltakelse i prosjektet skal kun brukes i prosjektet slik jeg har beskrevet det. Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i forskningsrapporten. Datamaterialet behandles aidentifisert frem til prosjektslutt (20.05.2011), hvor det i sin helhet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. En kode knytter deg til ditt intervju gjennom en navneliste som oppbevares separat og innelåst slik at den bare er tilgjengelig for meg. Lydopptak oppbevares nedlåst og bare tilgjengelig for meg og vil bli slettet når studien er avsluttet. Det nedskrevne datamaterialet fra intervjuet vil bli aidentifisert og anonymisert og oppbevart nedlåst kun tilgjengelig for meg. Prosjektet planlegges å være avsluttet innen 20.05.2011.

Frivillig deltakelse i studien:

Din deltakelse i studien er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra studien uten at du oppgir noen grunn til det. Dersom du ønsker å delta i studien, undertegner du samtykkeerklæringen og returnerer den til meg i vedlagte frankerte konvolutt. Hvis du har noen spørsmål til studien kan du kontakte meg på telefon nummer. 41784737 eller e-post: [nina.finn@ballangen-helseetat.no](mailto:nina.finn@ballangen-helseetat.no)

**Samtykke til deltakelse i studien:**

Jeg er villig til å delta i studien

.....  
(navn, sted og dato)

Med vennlig hilsen

Nina Finn  
(Vedlegg 2)

### **Intervjuguide:**

Jeg vil starte intervjuet med å presentere meg selv, prosjektet og det jeg ønsker å undersøke. Jeg vil også fortelle hvordan jeg ser for meg at intervjuet skal foregå og hvor lenge det vil vare. Jeg vil ta opp at informanten velger hva og om hun vil svare på mine spørsmål og at hennes deltakelse er frivillig.

- Fordi jeg tenker at de erfaringene man har faglig og personlig kan være viktig i forhold til hvordan man opplever læring i praksis vil jeg be deg om å fortelle om din faglige bakgrunn og det av din personlige bakgrunn som du tenker kan ha betydning for din læring i praksis.
- Kan du fortelle om den lærings situasjonen som du har tenkt på og som du opplevde som spesielt god da du var i praksis?

Videre i intervjuet vil jeg følge opp det informanten forteller om de gode lærings situasjonene.

Stikkord til spørsmål som jeg kan bruke dersom samtalen omkring lærings situasjonen stopper opp:

- Hva var bakgrunnen for situasjonen?
- Hvilke forberedelser hadde du gjort?
- Hvem deltok i situasjonen og hvilken rolle hadde de ulike aktørene?
- Hvilke vurderinger gjorde du i situasjonen? Hvordan tolket du situasjonen?
- Hvilke handlinger gjorde du og hva var det som gjorde at du valgte å handle som du gjorde?
- Hvilken kunnskap tok du i bruk i situasjonen, hvordan brukte du den?
- Hvilke erfaringer gjorde du i situasjonen og hvordan tok du dem i bruk i situasjonen?
- Hvorfor tror du at disse erfaringene ble aktuelle i situasjonen?
- Reflekterte du over situasjonen etterpå og hvordan foregikk denne refleksjonen?

Generelle spørsmål om læring i praksisstudiet:

- Kan du gi eksempler på lærings situasjoner som kan være nyttige for studenter i praksis?
- Hva er det som gjør at disse situasjonene kan gi nyttig læring for studenten i praksis?
- Hvordan synes du at en god veiledning bør være? Kan du gi eksempler fra praksis?
- Hva legger du i begrepet refleksjon? Hva kan du si om forholdet mellom refleksjon og læring i praksis?

### Vedlegg 3

#### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Nina Foss  
Institutt for helse- og omsorgsfag  
Universitetet i Tromsø  
MFH-bygget  
9037 TROMSØ

Vår dato: 06.08.2010

Vår ref: 24660 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.07.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.08.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24660	<i>Kunnskapsutvikling i praksisstudier i helsesterfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Foss</i>
Student	<i>Nina Finn</i>

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

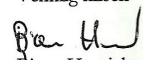
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Nina Finn, Boks 64, 8546 BALLANGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

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

