

Refleksjonens betydning i spenningsfeltet mellom teori og praksis

En kvalitativ studie av sykepleierstudenters refleksjonsnotater



Foto: "Reflection pool" i Yosemite National Park, California, USA. Hellen Dahl

Hellen Dahl

Masteroppgave i pedagogikk



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Våren 2010

Forord

Målet med denne masteroppgaven er å få kunnskap som kan bidra til utvikling av sykepleierstudentenes refleksjon i møte mellom teoretisk kunnskap og praktiske kliniske situasjoner.

Jeg er sykepleier og har arbeidet med undervisning og veiledning av helsepersonell i femten år, og i dette arbeidet har læringsutbytte gjennom den praktiske delen av utdanningen vært av stor interesse. I sykepleierutdanningen utgjør praksisstudiene femti prosent. Studentene vil i sine praksisstudier både forholde seg til og bruke teoretisk og praktisk kunnskap. Utførelsen av sykepleie vil være et samvirke mellom teori og praksis. Denne studien har fokus på refleksjonens betydning i sykepleierstudentenes utvikling av handlingskompetanse i møte med pasientsituasjoner i praksisstudiene.

I diktet "Det er den draumen" av Olav Hauge lyder den siste strofe: "Det er den draumen me ber på at me ei morgonstund skal glida inn på ein våg me ikkje visste um". Gjennom refleksjon kan en oppdage ting en tidligere ikke var klar over, noe som kan gi ny innsikt og føre oss inn i et landskap vi ikke visste fantes. Mine ønsker med denne studien er å gjøre nye oppdagelser, komme inn i et landskap som kan gi nytt perspektiv, innsikt og kunnskap i forhold til refleksjon og dens betydning i sykepleierstudentenes praksisstudier. Denne kunnskapen kan i neste omgang være med å bidra til å tilrettelegge pedagogiske rammer, støtte og oppmuntre sykepleierstudentene i sine refleksjoner.

Mange mennesker har gitt meg støtte og oppmuntring i arbeidet med denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder førsteamanuensis Herdis Alvsvåg. Hun har gitt meg konstruktive, oppmuntrende og støttende tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en takk til min biveileder førsteamanuensis Maj-Britt Råholm. Hun hadde en viktig rolle spesielt i startfasen da tema for studien ble utformet, og hun har også gitt viktige innspill underveis. Jeg vil også takke mine kollegaer som har støttet og gitt meg gode innspill på veien.

Sist, men ikke minst vil jeg rette min takk til min kjære mann og familie som har stått ved min side, gitt meg støtte og vist stor tålmodighet.

Haugesund, Våren 2010

Hellen Dahl

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Summary:	5
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Mål og Problemstilling	10
1.3 Tidligere forskning på området	10
1.3.1 Analyse av skrevne refleksjoner	11
1.3.2 Å veilede studenten i refleksjonsprosessen	12
1.3.3 Forholdet mellom teori og praksis	13
1.3.4 Oppsummering og aktualisering	14
1.4 Studiens oppbygning og struktur	14
2. Teoretiske perspektiver	16
2.1 Schön og refleksjonens betydning i utviklingen av den profesjonelle yrkesutøver....	16
2.1.1 "Knowing-in-action" og "Reflection-in-action"	18
2.1.2 "Reflection-on-reflection-in-action"	20
2.2 Teori og praksis	21
2.3 Refleksjonsprosessen	25
3. Metode	28
3.1 En kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming	28
3.2 Utvalget og datainnsamling	31
3.3 Det empiriske materialet	32
3.4 Dataanalyse	33
3.5 Forskningsetiske vurderinger	36
3.6 Vurdering av gyldighet og troverdighet	37
4. Presentasjon av det empiriske materialet	40
4.1 Presentasjon av funnene fra 1. studieårs refleksjonsnotater	40
4.1.1 Oppmerksom og sensitiv	40
4.1.2 Søkende og ser alternativer	43
4.1.3 Overfører kunnskap	44
4.2 Presentasjon av funnene fra 3. studieårs refleksjonsnotater	45
4.2.1 Uttrykker distanse	45

4.2.2 Involverer og analyserer situasjonen kritisk	47
4.2.3 Handler selvstendig.....	49
4.3 Likheter og forskjeller fra 1. til 3. studieår.....	51
4.3.1 Fra sensitivitet til distanse.....	51
4.3.2 Fra å søke alternativer til selvstendig kritisk analyse	52
4.3.3 Studenter som ikke gir uttrykk for refleksjon verken 1. eller 3. studieår	56
5. Drøfting av funn	59
5.1 Drøfting av metoden.....	59
5.2 En bevegelse fra å assosiere til å dissosiere.....	61
5.2.1 Fra oppmerksomhet på følelser til oppmerksomhet på praksissituasjonen	63
5.2.2 Fra følelsesmessig nærhet til distanse.....	64
5.2.3 Mot større selvsikkerhet og faglig selvstendighet	67
5.3 Studenter som ikke uttrykker refleksjon verken 1. eller 3. studieår.....	69
5.3.1 Karakteristiske trekk i de ikke reflekterte refleksjonsnotatene	69
5.3.2 Veiledningen og dialogens og betydning for refleksjon	71
5.4 Refleksjonens betydning i spenningsfeltet mellom teori og praksis	74
6. Oppsummering, konsekvenser og videre forskning.....	79
7. Referanser	82
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	86
Vedlegg 2. Eksempel på analyseprosessen av refleksjonsnotatene	88
Vedlegg 3. Oversikt over undertema og tema i 1. studieår.....	89
Vedlegg 4. Oversikt over undertema og tema i 3. studieår.....	90
Vedlegg 5. Tillatelse til bruk av studentnotater	91
Vedlegg 6. Tilbakemelding fra NSD	92

Sammendrag

Hovedproblemstillingen i denne studien er hvordan sykepleierstudentenes refleksjoner kommer til uttrykk i skriftlige refleksjonsnotater i sykepleierutdanningen. Fokuset er hvordan sykepleierstudentene uttrykker sine refleksjoner det 1. og 3. studieår. Hvilke likheter og forskjeller kommer til uttrykk?

Det teoretiske perspektivet i studien er inspirert av Donald Schöns (1987, 1993, 2001,) teori om den reflekterte praktiker. Gjennom refleksjoner i handling og etter handling bygger den profesjonelle kunnskaper. Målet er at profesjonsutdanninger utdanner reflekterte praktikere som utøver yrket på en kunstnerisk måte. Molander (2004, 1996) er brukt som en av mange forfattere som anvender Schöns teori når han skriver om kunnskap i handling.

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming, og den baserer seg på et utvalg av atten refleksjonsnotater skrevet av åtte sykepleierstudenter i praksisstudier på sykehjem det 1. og det 3. studieåret. Dataanalysen er inspirert av Graneheim og Lundmans (2004) kvalitative innholdsanalyse. Tolkningen og forståelsen av tekstene er inspirert av en hermeneutisk tilnærming.

Hovedfunnene i studien indikerer at flere studenter fra det 1. til det 3. studieåret er på en ”reise” og beveger seg i retning av å bli mer kritisk analyserende. Samtidig kommer det fram at flere studenter beveger seg fra å være sensitive på egne og pasientens følelser det 1. studieåret til en mer distansert tilnærming det 3. studieåret. Studien indikerer også at studentene står i et spenningsforhold mellom nærhet og distanse til de konkrete pasient-situasjonene.

Funnene viser videre at noen av studentene i det 1. studieåret bruker teorien som foreskrivende for praksis, og andre søker pensumlitteraturen for å finne alternative måter å forholde seg på. I 3. studieår kommer noen studenters kunnskaper og selvstendighet til syne gjennom studentens analyse og anvendelse av faglig skjønn eller dømmekraft i forhold til situasjonen det reflekteres over. De viser her evne både til å anvende og stå i spenningsforholdet mellom teoretisk og praksis kunnskap. Både i 1. og 3. studieåret strever studentene med å bevege seg fra den konkrete erfaringen til å reflektere over generelle prinsipper. Noen studenter uttrykker ikke refleksjon verken i 1. eller 3. studieår. Spørsmål som diskuteres er betydning veiledningen og dialogen har for studentens utvikling av refleksjon, og hvordan en utdanningsinstitusjon kan tilrettelegge pedagogiske rammer for å øke refleksjonsevnen hos sykepleierstudentene.

Summary:

The purpose of the study is to gain knowledge on nursing student's reflection based on the student's reflective journals in their first and third year of their nursing education. The focus is how the nursing students express their reflections and also on what similarities and differences can be found between the first and third year.

The theoretical perspective is inspired by the theory concerning the reflective practitioner by Donald Schön (1987, 1993, 2001.). The idea is that the professional constructs knowledge through "reflection-in-action" and "reflection-on-action". The key element for the professional education is to educate reflective practitioners who reflect and apply artistry in their profession. Molander (2004, 1996) is applied as one of several authors using Schön and his theory writing about the issue knowledge in action.

The study has a qualitative approach. The materials included are eighteen reflective journals written by eight nursing students. The student wrote their reflections during practical placement in nursery homes during the first and third year of their education. The analysis is inspired by Graneheim and Lundman's (2003) qualitative content analysis. A hermeneutic approach has inspired the interpretation and understanding of the students' written reflections.

The main findings in the study indicate that some of the students move from having focus on feelings and impressions to trying to understand and analyze what the experience is about. At the same time some students seem to be more sensitive to their own and the patients' feelings in the first year and have a more distanced approach in third year. There seems to be a tension between closeness and distance in the situations involving the patients. The findings show that some of the students in their first year use theory as a guidelines in their practical performance, while others are seeking different options in their theoretical reflections. Some third year students are more independent and show that their knowledge is integrated into their evaluation and judgments in their reflective writing. They seem to be able to cope with the tension between theory and what they see in the ward. Both first and third year students are struggling to move from observing the actual experience to discussing it with general characteristics. Some students do not show any elements of reflections through their reflective writings neither in the first nor third year. The study discusses the preceptors' guidance and dialog in order to encourage the students' reflections. The nursing education system could also make pedagogical frames in order to promote the students ability to reflect.

1. Innledning

Tema for denne masteroppgaven er: ”Bruk av refleksjon i møte mellom teori og praksis en kvalitativ studie blant sykepleierstudenter i sykehjemspraksis”. Fokuset er sykepleierstudentenes møte med praksis og de refleksjonene studentene uttrykker i dette møte. Bjørk og Bjercknes (2003, s. 140) refererer Reid som sier at refleksjonsbegrepet kan i forbindelse med læring betraktes som en prosess der du ser tilbake på en erfaring i praksis for å beskrive, analysere og evaluere den slik at du lærer av erfaringen. Innledningsvis vil det bli gjort rede for feltet som studien knyttes til. Det vil si praksisstudier i sykepleieutdanningen. I disse praksisstudiene skriver studentene refleksjonsnotater. Et utvalg av disse er analysert. Men først litt om sykepleierutdanningen og hvordan den er styrt og organisert, og min bakgrunn for hvorfor valget av tema.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Rammeplanen er styrene for den tre årige sykepleierutdanningen. I Rammeplanen angir departementet mål og formål for sykepleieutdanningen, viser omfang og innhold og gir retningslinjer for organisering, arbeidsmåter og vurderingsordninger (Rammeplanen, 2008). Under den utdanningsspesifikke delen er målet at ”sykepleieutdanningen skal utdanne selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning ved utøvelse av sykepleie. Utdanningen skal kvalifisere for et yrke og en yrkespraksis som er i stadig utvikling og endring. Læring må derfor ses i et livslangt perspektiv der både yrkesutøver og arbeidsgiver har ansvar” (Rammeplan 2008, s. 5). Her vektlegges at sykepleiestudentene skal utdannes til yrkesutøvere som er bevisste og reflekterte i forhold til utøvelsen av funksjonen som sykepleier. I utdanningen av sykepleierstudenter er refleksjon et viktig element. Ved å fokusere på refleksjon kan studentene bli bevisstgjorte og få en reflekterende holdning som gjør dem bedre i stand til å handle bevisst og gjennomtenkt og møte en uforutsigbar og unik yrkespraksis som er i stadig endring.

Høgskolene i Norge som utdanner til Bachelor i sykepleie utarbeider i henhold til Rammeplanen egne Fagplaner. Empirien i denne studien er fra høgskolen Haugesund/Stord. Fagplanen (2006/2009 s. 4) på denne høgskolen presiserer under kunnskapsgrunnlaget for utdanningen at den profesjonelle sykepleier skal anvende kunnskaper både fra teoretisk vitenskaplig kunnskap, erfaringsbasert kunnskap, håndverkskunnskap og kunst. I den profesjonelle utøvelsen, er disse kunnskapsformene likestilte og komplementære (Ibid.). Som det framkommer i Fagplanen (Ibid.) vil sykepleieprofesjonen innebære at sykepleiestudentene

tilegner seg ulike typer kunnskap. I følge von Oettingen (2007, s. 18) etableres profesjoner først når praksis blir så kompleks, at det nødvendiggjør en teoretisk refleksjon der det å lære og undervise ikke forstås som en integrert del av en overlevering i omgang med andre mennesker. Her kan ikke praktikerne imitere og kopiere andre menneskers handlinger, men det krever en bevisst refleksjon og bruk av ulike typer kunnskap.

Når en ser hvordan teoretisk og praktisk kunnskap samvirker og hvilken kunnskap som dominerer i utøvelsen av en profesjonspraksis, har forholdet mellom teori og praksis lenge vært et sentralt og omdiskutert tema i kunnskapsdebatten. Den teoretiske kunnskapstradisjonen har dominert og dominerer høyskoler og universiteter i følge Molander (2004, s. 125). Etter 1960 ble kunnskapssynet i sykepleierutdanningen endret fra praktisk, ikke-spesialisert kunnskap til en vitenskapsbasert, regelstyrt og formalisert kunnskap (Egede-Nissen, 2000, s. 9). Endringen ble særlig tydelig ved at håndverkslæringen etter hvert ble mer spesialisert, de tekniske arbeidsoppgavene ble de dominerende (Ibid.). Molander (2004, s. 125) skriver at målet for den teoretiske kunnskapen er å få så eksakt og korrekt kunnskap som mulig. I den praktiske kunnskapen derimot er selve virksomheten og praksisen i sentrum der kunnskapen består i å gjennomføre ulike oppgaver på en best mulig måte (Ibid.). Molander (Ibid.) skriver at kunnskapen om mennesket hører mer til den praktiske kunnskapen. Fokuset hos Molander er den levende kunnskapen som utøves og sitter i kroppen hos praktikerne (Ibid.).

Mye av diskusjonen har dreid seg om hvilken kunnskap som skal ha forrang i praksisfeltet, den teoretiske eller den praktiske. Von Oettingen (2007, S.18) stiller spørsmål ved, om teorien er normsettende for den praktiske handlingen eller om praksis styrer og bestemmer den teoretiske refleksjon. En profesjonsteori har det til felles at den har sitt utgangspunkt i praksis og er til for praksis (Ibid.). I praksisstudiene kan ikke sykepleierstudentene bruke teorien de har lært i teoristudiene som en oppskrift i forhold til hvordan de skal håndtere de ulike pasientsituasjonene. Samtidig vil den teoretiske kunnskapen være nødvendig for at studentene skal kunne håndtere de ulike praksissituasjonene. Studentene vil i sine praksisstudier både måtte forholde seg til teoretisk og praktisk kunnskap der utøvelsen av sykepleie vil være et samvirke mellom teori og praksis. Alvsvåg (2009) skriver at en profesjon hviler på ulike kunnskapsformer, der en formidlende instans er faglig skjønn. Skjønnen kan skape sammenhengen både mellom kunnskapsformene og aktualisere kunnskapsformene til konkrete situasjoner (Ibid.). Det som aktualiserer begrepet refleksjon, er hvordan refleksjon i praksisstudiene kan være med å stimulere og støtte studentenes utvikling slik at de kan

bedømme og bruke ulike typer kunnskap i de ulike praksissituasjonene. Det er denne type refleksjon som kan uttrykke seg i refleksjonsnotatene som er gjenstand for analyse i denne studien.

I henhold til Rammeplanen og Fagplanen ved høyskolen utarbeides Lærerplan i forhold til studentenes praksisstudier. Sykepleierutdannelsen har tradisjonelt lagt stor vekt på den kliniske praksisen som i dag utgjør femti prosent av utdanningen. Lærerplanen for praktiske studier er en håndbok for studenter, praksisveiledere ansatt i høyskolen og sykepleiere som er praksisveiledere ansatt i helsesektoren (Læreplan, 2009). Læreplanen (Ibid.) inneholder en fellesdel som gjelder alle praksisperioder, og spesielle Læreplaner for hver praksistype. Studentene har praksisstudier både innenfor spesialhelsetjenester og kommunehelsetjenesten.

Denne studien gjennomføres på høgskolen Haugesund/Stord, der deles studentene inn i praksisgrupper der de får forskjellige praksisstudietyper i ulik rekkefølge. Hovedfokuset for praksisstudiene framkommer i høyskolens forskning - og utviklingsprofil der det står at helsefag skal legge vekt på samhandling med fokus på profesjonell praksis til pasienter i et langtidsperspektiv (Fagplanen, 2006/2009). Fagplanen avspeiler at eldre pasienter, kronisk syke og langtidssyke er de mest sentrale pasientgruppene i dette perspektivet. Dette fokuset var medvirkende til at høyskolen for noen år siden innførte en ekstra praksisstudieperiode på sykehjem. Den første praksisstudieperioden det 1. studieåret og den andre i 2. eller 3. studieåret. De andre praksisstudiene gjennom utdanningen er på somatisk sykehus medisinsk og kirurgisk avdeling, praksisstudier i psykisk helsevern og i hjemmesykepleien (Ibid.).

De enkelte praksisstudiene har ulike krav til måloppnåelse. I løpet av praksisstudien på sykehjem det 1. studieåret er formålet i følge Fagplanen (2006/2009, s. 22) at ”studentene skal få kompetanse i forhold til grunnleggende sykepleie, sykepleie til eldre, samt mennesker som har langvarig funksjonssvikt og mennesker som har behov for rehabilitering”. I den andre praksisstudieperioden som studenten i min studie har det 3. studieåret er formålet med praksisperioden ”at studentene skal utvikle handlingskompetanse med hensyn til kvalitetsforbedring av sykepleiepraksis til langtidssyke” (Ibid. 23). I formålet fra den første til den andre praksisstudien i en eldrekontekst på sykehjem skal studentene utvikle seg fra å ha kompetanse i forhold til grunnleggende sykepleie til å ha handlingskompetanse med hensyn til kvalitetsforbedring.

Et interessant spørsmål er om studentens refleksjoner gjennom praksisstudiene avspeiler om studentene har utviklet seg fra å ha generell kompetanse til å ha handlingskompetanse slik det

er presisert i Fagplan en (Ibid.). Studentene må tilegne seg sammensatte kunnskaper og ferdigheter for å oppnå handlingskompetanse. Thomassen (2006, s. 36) belyser integreringsprosessen som kjennetegner en fagpersonlig utvikling. Han poengterer at prosessen med å utvikle en handlingskompetanse ikke skjer automatisk, men læres gjennom erfaring der refleksjon er en vesentlig del ved utviklingen av praktikerens kunnskap (Ibid.). Det at studentene reflekterer over de erfaringene de møter i praksis vil da ha stor betydning for studentenes utvikling av handlingskompetanse.

Målet med refleksjon er i følge Læreplanen (2009, s. 12) at studentene skal utvikle klokskap i den konkrete situasjonen. I denne prosessen ser studentene tilbake, tenker og analyserer i begreper og speiler sine observasjoner, opplevelsen, teori og sitt tankesett i dialog med seg selv og andre både skriftlig og muntlig (Ibid.s.12). I denne masteroppgaven vil hovedfokuset være refleksjonene studentene uttrykker i refleksjonsnotatene i sine to praksisperioder på sykehjem. Refleksjonsnotatene studentene skriver er et av flere studiekraav de må utføre for å få godkjent praksisstudien. Retningslinjene i forhold til innholdet og utformingen av refleksjonsnotatene er de samme for alle praksisstudiene gjennom hele utdanningen og er som følger:

a) Fokus på sykepleien studentene har utført eller observert. b) Beskrivelse av en situasjon som har gjort inntrykk. c) Beskrivelse av reaksjoner, tanker og følelser. d) Refleksjoner i forhold til relevant teoretisk kunnskap. e) Refleksjon i forhold til eventuell tidligere erfaringer. f) Refleksjon i forhold til læring (Lærerplan, 2009, s. 6).

I tillegg til å delta og være en del av arbeidsfellesskapet mens de er i praksisstudien skal studentene arbeide med studiekraav og ha obligatorisk veiledning. Veiledningen er obligatorisk og skal i følge Læreplanen (2009, s. 11) ha til hensikt å hjelpe studenten til å utvikle faglig og personlig kompetanse til å møte pasientens og samfunnets behov for sykepleie. Både veileder fra høyskolen og i den kliniske praksis har ansvar for å utfordre studenten slik at hun/han kan forholde seg kritisk reflekterende til seg selv, sin teoretiske kunnskap og sin erfaringskunnskap i handlingen og samspillet med andre (Ibid., s. 11).

Veiledningen gis i trekantsamtaler der student får veiledning av både veileder fra høyskolen og sykepleier fra den kliniske praksis, i studiegrupper og individuelt (Ibid. s. 4). Studiegruppa eller veiledningsgruppa består av veileder fra høyskolen og studenter som har praksisstudie på samme avdeling eller institusjon. I forhold til refleksjon oppfordrer Læreplanen (Ibid.) til å

utfordre til refleksjon i læringsprosessen gjennom praktisk veiledning, skriftlige refleksjonsnotat og i studiegrupper.

1.2 Mål og Problemstilling

Målet med denne studien er å få kunnskap som kan bidra til utvikling av sykepleierstudentenes refleksjon i møte mellom teoretisk kunnskap og praktiske kliniske situasjoner.

Hoved- og underproblemstilling er:

Hvordan kommer sykepleiestudentens refleksjoner til uttrykk i de skriftlige refleksjonsnotatene?

- Hvordan uttrykker sykepleiestudentene sine refleksjoner i praksisstudie på sykehjem det 1. og 3. studieår?
- Hvilke likheter og forskjeller kommer til uttrykk?

1.3 Tidligere forskning på området

Internasjonalt regnes refleksjonsbevegelsens start med Donald Schön sin bok "The Reflective Practitioner" som han skrev i 1983. Schön sin karakteristikk av den kyndige yrkesutøver er nær knyttet opp til refleksjonsprosessen. Den andre boka til Schön (1987) handler om hvordan en kan utdanne den reflekterte praktiker: "Educating the reflective practitioner". I begge bøkene fokuserer Schön på refleksjon som et viktig redskap i profesjonsutdanninger. I min studie er en dansk oversettelse fra 2001 brukt i forhold til den første boken (1983). Den andre boka (1987) er lest i originalutgaven. Den enkelte situasjon praktikerer møter blir gjenstand for vurdering og refleksjon over handlingen. Flere forskere er opptatt av refleksjonens betydning i møte med praksis (Van Horn og Freed (2008); Chirema (2007); Dewey 2005; Ekebergh 2002; Molander 1996, 2004; Wong (1995); Rolfe (1997); Schön 1983, 1987).

Søk er gjort i: Pub. Med., Ovid og Academic Search. Søkord som er benyttet i studien er: Reflection nursing students, reflection on action nursing students, reflective practice, nursing reflection, guided reflection, Critical thinking, Clinical Education, Clinical practice, theory-practice gap.

I det følgende vil jeg presentere funnene fra søkeprosessen. Jeg har valgt å gruppere funnene tematisk, for på den måten å få mer oversikt og synliggjøre sentral forskning som forholder seg til problemstillingen i denne studien.

1.3.1 Analyse av skrevne refleksjoner

Det er gjort ulik forskning som tar utgangspunkt i studenters skrevne refleksjoner. Jensen og Joy (2005) bruker Mezirow sin beskrivelse av refleksjonsprosessen for å identifisere sykepleierstudenters skrevne refleksjon-on-action. 20 studenter skrev tre refleksjoner på tre ulike tidspunkt. I alle de skrevne refleksjonene er det 18 % som nådde det høyeste refleksjonsnivået og 82 % det laveste nivået. Det unike ved denne studien er at refleksjonene ble skrevet over en lengre periode, dvs. 12 uker. Det som var overraskende var at refleksjonsnivået gjennom disse ukene ble lavere. Forskerne konkluderer med at dersom studentene skal forbli på et høyt refleksjonsnivå trenger de ikke bare øvelse, men veiledning, kritikk og tilbakemelding. Forskerne uttrykker at det å bruke Mezirow sine refleksjonsnivåer er et nyttig verktøy når studenters skrevne refleksjoner skal evalueres. Andre forskere som Wong (1995), Jensen og Joy (2005), Chirema (2007) og Ruland og Ahern (2007) refererer og bygger på Mezirow (1990) sin refleksjonsmodell i sin forskning.

Wong, Kember, Chung og Yan (1995) tar utgangspunkt i det teoretiske arbeidet til både Mezirow og Boud et. al. De identifiserer og vurderer refleksjonsprosessen og de ulike trinnene / nivåene i studenters skriftlige refleksjoner. Med utgangspunkt i Mezirow sitt arbeid deles refleksjonsnivåene inn i: ikke reflektert, reflektert og kritisk reflektert (Ibid.). Denne inndeling bruker jeg som et bakteppe når jeg analyserer og drøfter funnene i min studie.

Formålet med Epp (2008) sin litteratur review er å se om bruken av refleksjonsjournaler i sykepleierstudenters praksisstudier er en pedagogisk strategi som fremmer studentenes refleksjon og læring i praksis. Konklusjonen er at en trenger ulike verktøy og strategier for at studentene skal utvikles til å bli reflekterte praktikere. Det er ikke nok beviser til å fastslå at journalskriving er et passende verktøy. Men det er bevis for at utdanningen strever med å innlemme refleksjonsprosessen i utdanningen. I konklusjonen understrekes det at utdanningen trenger verktøyer og strategier som kan støtte studentene til å bli reflekterte praktikere. Da trengs det mer forskning som spesielt ser på problemstillinger angående studenters erfaringer der en tar studentenes perspektiv. Slik kan en finne en god struktur for hvordan en kan bruke refleksjonsjournaler som fremmer refleksjon i sykepleierutdanningen (Ibid.). Ruland og Ahern (2007) sin forskning fokuserer på opplæring av sykepleierstudenter i refleksiv skriving. Funnene viser at gjennomføringen av skrivetrening over tid hjalp. Samtidig var det et effektivt redskap til å involvere studentene der en satte fokus på verdien av selvrefleksjon.

Chirema (2007) viser i sitt kvalitative casestudie med sykepleierstudenter i en videreutdanning at bruken av refleksjonsjournaler er nyttig som redskap i refleksjonsprosessen, men at noen studenter har mer utbytte av det enn andre. Ireland (2008, s.90) skriver at kompleksiteten i praksisfeltet krever at sykepleie må mestre å ta avgjørelser som er evidence-baserte. For å forberede studentene til å bli brukere av evidence-basert kunnskap må utdanningen stimulere studentene til å reflektere over praksis. Refleksjonsjournaler kan øke studentenes evne til kritisk tenkning (Ibid.). På denne måten kan studentene begynne prosessen med å bruke evidence-basert forskning som en del av refleksjonen over praksis og søken etter løsninger på komplekse problemer som de møter i praksisfeltet (Ibid.).

I reviewartikkelen til Atkins og Murphy (1993) beskrives evnene som er viktige for å kunne reflektere. Følgende er nevnt: Selvinnsikt, der personen viser evne til å analysere egne følelser. Det å kunne beskrive, involverer evnen til å gjenkjenne og presentere presist situasjonen. Kritisk analyse, involverer det å kunne eksaminere komponentene i situasjonen. Evne til å syntetisere, innebærer det å integrere ny kunnskap med tidligere ervervede kunnskap. Evnen til å evaluere, beskrives som det å kunne bedømme verdien av noe.

1.3.2 Å veilede studenten i refleksjonsprosessen

Duffy (2008) tar utgangspunkt i avsatt refleksjonstid som mange sykepleierstudenter har i sine praksisstudier. Studien analyserer erfaringene syv sykepleieveiledere hadde i forhold til å veilede sykepleierstudenter ved at de reflekterer over erfaringene i møte med den kliniske praksis. Funnene viser at veilederne har liten erfaring med å veilede i refleksjon. Det anbefales å utvikle og forske videre på dette området. Phillip (2001) analyserer åtte sykepleierstudenters læringserfaringer. Fire kategorier viser seg å være viktige i læringskonteksten: veileder og studentrelasjonen, profesjonelle forhold, personlig bevissthet og akademiske betraktninger. Dialog med veilederen om praktiske temaer viste seg å ha betydelig innvirkning på læringen. Löfmark (2008) forsket på læringserfaringene sykepleiestudentene hadde i forhold til innføringen av en ny veiledningsmodell i primærhelsetjenesten. Konklusjonen på forskningen er at den nye veiledningsmodellen og læringsutbytte studentene har i primærhelsetjenesten ble høyt rangert. Det som ble rangert lavt var hvordan sykepleieforskning kunne brukes i møte med pasienten og planlagt tid for refleksjon. Ekebergh (2002) fant i sin forskning at det ble satt av liten tid til at studentene sammen med sine veiledere kunne reflektere og få større innsikt i sykepleiekunnskap. I studien til Van Horn og Freed (2008) brukes skriftlige refleksjoner og problemløsende metoder i kliniske situasjoner som utgangspunkt for sykepleierstudenters refleksjonsprosess i

den kliniske praksis. Han ser på forholdet mellom å arbeide individuelt og i grupper på to og to når studentene reflekterer over pasientsituasjoner. Funnene viser at begge studentgruppene slet med å se sammenhengen mellom teori og praksissituasjonene. Det som også kom fram var at studentene som arbeidet i par økte sin refleksjonsevne. Konklusjonen og anbefalingene er å kombinere det å arbeide i par for på denne måten å fremme studentenes refleksjoner i praksisstudier.

Forskningen til Ehrenberg og Häggblom (2007) omhandler erfaringene sykepleiestudentene og deres praksisveiledere har med gjennomføring av en problembasert læring, veiledning i refleksjonsprosessen og en ny veiledningsmodell. Funnene viser at det å få mulighet til veiledning gjennom refleksjonsprosessen er positivt mottatt både hos studentene og praksisveilederne, selv om det er vanskelig å sette av tid.

1.3.3 Forholdet mellom teori og praksis

I sin doktorgradsavhandling vektlegger Ekebergh (2002) refleksjonens betydning i tilegnelsen av sykepleiekunnskap. Her beskrives og analyseres læring av sykepleiekunnskap, og refleksjonens betydning når en skal binde sammen teoretisk sykepleiekunnskap med sykepleiepraksis. I funnene kommer det fram at studentenes læringsprosess preges av ensomhet ved at studentenes behov for refleksjon og ønske om å forstå sykepleiekunnskap sammen med lærer og veileder i praksis i liten grad blir tilgodesett. I Rewievartikkelen til Atkins og Murphy (1993) blir refleksjon sett på som et verktøy til å knytte sammen teori og praksis. Etter å ha analysert litteraturen om emne utpeker det seg tre steg i refleksjonsprosessen som forfatterne delte. Det første steget er at refleksjonsprosessen er trigget av en ubehagelig følelse eller tanke, det refereres her til Schön som uttrykker dette som "experience of surprise" (Ibid. s. 1189). Det andre steget involverer en kritisk analyse av situasjonen og det tredje trinnet utvikling av et nytt perspektiv på situasjonen.

Flere arbeider (Levin et. al. 2007; Lillejord 2005; Jerloch og Severinsson 2003; Rolfe 1993, 1997; Severinsson 1998; Thomassen; 2006) diskuterer forholdet mellom teori og praksis. Refleksjon er en av flere faktorer som trekkes fram som et nyttig verktøy som kan anvendes for å se sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Ekebergh (2007) sier i sin artikkel at refleksjon er en levende prosess, som aldri må bli objektivert som en isolert metode, redskap eller teknikk. Refleksjon bør heller sees på som en integrert prosess. Da kan refleksjonen være en naturlig del i utøvelsen av sykepleieyrke, et yrke som er i stadig utvikling og som krever en reflektert tilnærming i møte med de ulike

utfordringene hverdagen byr på. For å kunne integrere refleksjon i sykepleiestudentenes utøvelse av yrket må en ta utgangspunkt i studentens livsverden, støtte og veilede den enkelte i refleksjonsprosessen (Ibid.). Dette vil kunne få betydning for hvordan utdanningen tilrettelegges og hvordan sykepleiestudenten veiledes og får støtte i sine refleksjoner der de også skal knytte teori og praksis sammen (Ibid.). I følge forskningen til Niedringhaus (2001) er det en positiv relasjon mellom det å kunne tenke kritisk og det å kunne ta kliniske avgjørelser. Det å tenke kritisk blir her definert som det å kunne analysere data med åpenhet og toleranse for på denne måten å identifisere ulike tilnærminger til situasjonen (Ibid.)

1.3.4 Oppsummering og aktualisering

Forskning viser at det er en sammenheng mellom refleksjon og kritisk tenkning. Det vises også at det er en sammenheng mellom evne til kritisk tenkning og evnen til å ta kliniske avgjørelser. Forskningen diskuterer om de skriftlige refleksjonsnotatene er et egnet redskap for å fremme refleksjon hos studentene i praksisstudier. Her uttrykkes et behov for mer forskning som fokuserer på studentenes perspektiv og erfaringer. Det anbefales at det forskes videre på tema fordi det ikke er utviklet gode praksiser på dette området. Forskningen viser at studentene ønsker og har nytte av veiledning i sin refleksjonsprosess, men at det er satt av liten tid til dette. Det vises også til at veilederne har liten erfaring i veiledning i forhold til refleksjon. Ved å forske på studentenes refleksjoner det 1. og det 3. studieåret i en sykepleieutdanning kan dette være et bidrag som gir økt kunnskap om studentenes refleksjoner over lengre tid, noe få studier sier noe om. Studien tar utgangspunkt i studentenes skriftlige refleksjonsnotater fra praksisstudier. Studien kan bidra til mer innsikt i hvordan refleksjon kan brukes som pedagogisk tilnærming i forhold til studentenes praksisstudier der de må forholde seg til både praktisk og teoretisk kunnskap.

1.4 Studiens oppbygning og struktur

I kapittel 2 blir det gjort rede for relevant teori som er knyttet opp til refleksjon. Donald Schön (1983, 1987) er hovedteoretikeren. Han er valgt fordi hans teori kan gi kunnskaper om hvordan praktikeren reflekterer i møte med den kliniske praksis og hvordan praktikeren bygger sin kunnskap og kompetanse. Molander brukes som eksempel på en teoretiker som anvender Schön (Ibid.). Teori som belyser hvordan teoretisk og praktisk kunnskap samvirker i utøvelsen av praksis blir belyst gjennom først og fremst å bruke Schön (Ibid.), men også forfattere som Alvsvåg (2009), Von Oettingen (2007) og Thomassen (2006).

I kapittel 3 vil det bli gjort rede for hva som kjennetegner den kvalitative metode og den empiriske analyseprosessen som er inspirert av Graneheim og Lundman (2004) sin kvalitative

innholdsanalyse. Tolkningen og forståelsen av tekstene er inspirert av en hermeneutisk tilnærming. Det vil bli gjort rede for hvordan studien er gjennomført ved å beskrive utvalg og datainnsamlingen og hvordan jeg har gått fram i analysen av datamaterialet. Etske vurderinger er gjort gjennom hele studien og dette blir beskrevet i et eget avsnitt. Det er også gjort vurderinger av studiens troverdighet og pålitelighet.

I kapittel 4 vil funnene i empirien bli presentert. I kapittel 5 drøftes funnene. Funnene blir drøftet i lys av tidligere forskning på feltet som er presentert i punkt 1.3. og det teoretiske perspektivet som er presentert i kapittel to. Studien avrundes med en avsluttende kommentar i kapittel 6.

2. Teoretiske perspektiver

I denne studien vil Donald Schön (1983, 1987) sin teori og begreper bli brukt i forhold til å belyse hvordan praktikeren tenker og arbeider i utøvelsen av sitt yrke. Yrkesutøveren møter uforutsigbare og unike situasjoner i praksis der refleksjonen kommer inn som et viktig element. Med utgangspunkt i Schön vil spørsmålet om hvordan teoretisk og praktisk kunnskap samvirker i utøvelsen av praksis bli belyst.

2.1 Schön og refleksjonens betydning i utviklingen av den profesjonelle yrkesutøver

Denne studien er inspirert av Schön og hans fokus på refleksjonens betydning i utvikling av yrkesutøverens profesjonelle kompetanse. Schön (1983, 2001) stiller spørsmål til hvilket forhold det er mellom den teoretiske kunnskap som hylles i en utdanningskontekst og den praktiske kompetanse den profesjonelle verden verdsetter. I utdanning der teorien blir foreskrivende eller basis for praksis kan studentene få følelsen av å ha mangelfulle forutsetninger når de står overfor ulike praksissituasjoner (Ibid). Praktikeren møter situasjoner som er uforutsigbare og unike, her kan ikke teorien foreskrive hvordan situasjonen skal og bør håndteres, til det er situasjonene ofte for komplekse. Schön sin praksisforståelse er en kombinasjon av utførende praksis og refleksjon. Dette innebærer å være fortrolig med fagets utøvelse i praksis der en finner en bredde av mangfoldighet og tenkemåter (Ibid.).

Schön planla å skrive en bok i forhold til den profesjonelles kunnskap og utdanning, men valgte å dele dette tema i to bøker. Den første boken "The reflective Practitioner" ble utgitt i 1983 og den andre boka "Educating the reflective practitioner" ble utgitt i 1987. Bøkene har vært og er en kilde til innsikt og diskusjon i forhold til hvordan den profesjonelle tenker og håndterer situasjoner der oppgavene er sammensatte, komplekse og uforutsigbare. Kjernen i den første boka (Schön, 1983,2001) bygger på at praktikeren ofte avslører en evne til å reflektere over den intuitive kunnskapen som brukes midt i handlingen, samt at de i noen tilfeller bruker erfaringen til å håndtere unike, uvisse og konfliktfylte praksissituasjoner. Vanetekningens rutiner og kunnskaper i situasjonen er ikke alltid tilstrekkelige, refleksjon er nødvendig fordi situasjonene ofte inneholder et mangfold av muligheter og løsninger (Ibid.). I Schön (1987) sin andre bok argumenterer han for en ny epistemologi, der praksis er utgangspunkt for kunnskapsbygging. Han mener profesjonsutdanningene ofte unnlater å erkjenne praksisstudies plass i kunnskapsbyggingen, fordi de ser på teori som en slags oppskrift for handling i praksisfeltet. Han vektlegger at praktikeren gjennom sine erfaringer i konkrete situasjoner kan bygge sine kunnskaper ved å reflektere, og på denne måten utvikles

til å bli en reflektert praktiker. Schön poengterer at universitet som utdanner ulike profesjoner burde lære fra profesjonsutdanninger som for eksempel kunst, design, musikk eller dans (Ibid.). I disse studiene lærer studentene gjennom veiledning og ved å gjøre og erfare selv. I begge bøkene til Schön er begrepene *knowing-in-action*, *reflection-in-action* og *reflection-on-reflection-in-action* sentrale når han argumenterer og utforsker sammenhengen i forhold til hvordan praktikerer tenker og handler i sin utøvelse av yrket. I følge Schön (1983, 2001) sin analyse går han ut fra at praktikerer som regel vet mer enn han kan gi uttrykk for, praktikerer formidler en slags kunnskap i selve utøvelsen av yrket.

Schön mener (1983, 2001, s. 36) at det både i folks hoder og institusjoner ligger en gjennomgående oppfattelse av at profesjonell kunnskap er lik anvendelse av vitenskaplig teori og teknikk på ulike instrumentelle problemene man finner i praksis. Schön (Ibid.) kritiserer denne oppfatningen fordi dette betyr at en i praksis da vil stå overfor et klart definert problem som skal løses. I Schön sin bok (Ibid.) er det et opprør mot den instrumentalistiske og den tekniske forståelsen. I praksis vil en stå overfor situasjoner som er uklare, forvirrende og ustabile, hvor utfallet kan være usikkert og målene kan være motstridende, dette gjelder i de fleste profesjonsyrker, noe som krever en reflektert tilnærming hos praktikerer. I den første boka (Schön 1983, 2001) bruker Schön eksempler fra ulike profesjoner for å belyse kunnskapsbygging gjennom refleksjon. Schön (Ibid.) bruker prosjektundervisning i arkitektutdanningen som en prototype på *reflection-in-action* og kunsten i det å undervise i praksisfeltet. I eksemplet som er beskrevet er studenten Petra opptatt av å løse en formgivingsoppgave, og får da veiledning av sjefsarkitekten Quists. Quists lærer ikke Petra direkte hvordan hun skal løse oppgaven, men bruker ord og skisser i veiledningen. Molander (2004, 1996, s. 23) bruker dette eksempelet fra Schön (1983, 2001) i sin bok og skriver at det i prosessen mellom Petra og Quists skjer en kunnskapsbygging med en dialogisk struktur. Både Petra og Quists lager skisser, de arbeider sammen om problemet med det mål at Petra skal lære seg selv, ved å gjøre ting selv (Ibid.). Quists sier ikke at slik og slik skal du gjøre, men reflekterer sammen med Petra over ulike tilnærminger og stiller spørsmål. Molander (2004, 1996, s. 24) har oppsummert dynamikken i samarbeidet mellom Petra og Quist i følgende punkter: De eksperimenterer sammen. Det er en prosess som tar lang tid, der en stadig forsøker nye ting. Petra lærer seg å være oppmerksom på hva Quists og hun selv gjør. Både veilederen og studenten veksler mellom innlevelse og distanse, fra å distansere seg fra sitt opprinnelige forslag og åpne seg for å leve seg inn i Quists sitt forslag. Vekslingen går også mellom eget forslag, å styre skissen og åpne seg og la skissen tale for seg selv slik at det

som ikke kan kontrolleres kan komme fram (Ibid.). Dette eksemplet som Schön beskriver er ikke en reell praksissituasjon, men kan allikevel gi nyttig kunnskap også i forhold til utdanningen av sykepleierstudenter i praksisfeltet. For sykepleiestudentene vil både praksisveileder og lærer fra høyskolen spille en viktig rolle i forhold til å følge studentens utvikling gjennom veiledningen. Denne prosessen vil som Schön (Ibid.) poengterer ta tid, studenten må lære seg å bli oppmerksom i pasientrelasjoner, men også i veiledningssituasjonen. For at de skal kunne lære seg å reflektere i handlingssituasjonen og over det de har erfart vil det være viktig at de kan veksle mellom innlevelse og distanse, samt komme med egne initiativ og være åpne for innspill. På denne måten vil de være aktive i læringsprosessen og kunne utvikle kompetansen som den reflekterte praktiker har.

Situasjonen sykepleiestudentene møter ute i praksisstudier krever en reflektert tilnærming fordi pasientsituasjonene er komplekse. Det kreves sammensatte kunnskaper fordi en på forhånd ikke kan si hva som kommer til å skje. I komplekse praksissituasjoner mener Schön (1983, 2001) det kreves en reflekterende problembevissthet. Vanetenkningens rutiner og kunnskaper strekker ikke til. Refleksjon ses her som helt nødvendig i samhandlingen i de ulike praksisrelasjonene. Schön (Ibid.) deler den profesjonelles refleksjon i to trinn reflection-in-action der praktikerer bruker en kombinasjon av kunnskap, erfaring og intuisjon parallelt med at praktikerer handler. Den andre refleksjonsmåten er i følge Schön (ibid.) reflection-on-action, der praktikerer tenker over prosessen og konsekvensene i forhold til hendelsen. Disse to refleksjonsmåtene utdypes nærmere i de neste punktene.

2.1.1 "Knowing-in-action" og "Reflection-in-action"

Schön (1983, 2001) ser på hvordan den profesjonelle praktiker tenker når han eller hun arbeider og står overfor faglige utfordringer. Situasjonen kan være kjent og en tilnærmer seg situasjonen slik som en pleier, det vil si "knowing-in-action". Schön (1987, s. 24) sier at kunnskapen praktikerer bruker når han handler i en gitt situasjon er konstruert kunnskap. Denne kunnskapen er dynamisk og ikke statisk slik fakta, prosedyrer, regler og teori er (Ibid.). For å beskrive kunnskapene som kreves gir han et eksempel på en person som skal ta imot en ball. Når vi vet hvordan vi skal ta imot ballen vil vi komme ballen i forkjøpet ved at vi former hendene og er klar til å ta imot. Det å fange ballen krever at personen må være aktiv hele tiden, viktige komponenter her er våkenhet, vurderingsevne og tilpassningsdyktighet (Ibid.). Schön (Ibid.) benevner denne kunnskapen som "knowing-in-action".

Schön (1987, s. 26) beskriver begrepet reflection-in-action med utgangspunkt i mange studier av kasus som illustrerer praktikerens i aksjon. Praktikerens tenker og omformer det han gjør mens han handler. Dersom vi reflekterer over handlingen mens vi enda kan påvirke situasjonen kaller Schön (Ibid.) dette for reflection-in-action. Når vi har lært hvordan vi skal gjøre en ting, kan vi unnskyld oss med at vi gjør ting uten å tenke over det vi gjør. Våre innarbeidede knowing-in-action som Schön (Ibid. s. 26) kaller det får oss vanligvis gjennom dagen ved at vi har kunnskap i handlingen, men noen ganger skjer det uventede ting, eller vi oppdager noe nytt først da kommer refleksjonen inn (Ibid.).

Schön (1983, 2001, s.123) spør hvordan man kan bruke det man allerede vet i de enkelte situasjonene en møter når situasjonene er unike. Den erfarne praktikerens møter ikke situasjonen der han på forhånd har ferdige løsninger på problemene, men han har et repertoar av tidligere erfaringer, ting han har opplevd eller lest som er et bakteppe for å kunne tolke nye situasjoner (Ibid. s.125). Ved hver ny erfaring med refleksjon i handling vil praktikerens repertoar berikes (Ibid.).

I følge Ekebergh (2002, s. 39) kan dette fenomenet forstås som å ha en reflekterende holdning i handlingskonteksten. I Rammeplanens mål (2008, s. 5) for sykepleieutdanningen står det blant annet at ” Sykepleieutdanningen skal utdanne selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasient-orientert yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning ved utøvelsen av sykepleie”. Det å utdanne reflekterte praktikere står sentralt i forhold til sykepleierutdanningens mål.

Det å anvende kunnskaper i handlingen og reflektere i handlingsøyeblikket er en prosess vi gjør uten at vi nødvendigvis kan forklare hva vi gjør og hvorfor (Schön 1987, s. 30). Kunnskapen som anvendes i praksissituasjonene, finnes i selve handlingen og de avgjørelsene som tas i handlingsøyeblikket, og de er ofte vanskelig å verbalisere. Etter hvert utvikler den profesjonelle praktiker et register av forventninger, bilder og teknikker (Schön 1983, 2001, s. 60). Praktikerens vet hva han skal se etter og vet hvordan han skal håndtere det han ser, hans kunnskap i praksis vil bli mer og mer taus, spontan og automatisk (Ibid.). Schön (1983, 2001, s.53) refererer Polanyi som skapte begrepet taus kunnskap. Den tause kunnskapen er vanskelig å sette ord på og den læres eksempelvis gjennom øvelse og personlig erfaring. Her er det kroppslige i sentrum, det rette håndgrepet og blikket for hva som skal gjøres og når det skal gjøres. Molander (2004, 1996, s. 42) snakker om den ”tause kunnskapen” som vanskelig lar seg beskrives eller uttrykkes i ord. Han eksemplifiserer den tause kunnskap med det å

kunne sykle eller å kjenne igjen et ansikt (Ibid.). Molander sier at den levende kunnskapen er kunnskap slik som den ytrer seg i menneskets liv og engasjement (Molander 1996, 2004, s. 38). Han (Ibid. s. 58) bruker begrepene kunnskap-i-handling og kunnskap-i-anvending for å illustrere kunnskapens aktive side. Schön bruker tilsvarende begrep *knowing-in-action* for å illustrere kunnskapen i handlingen. Molander mener at den levende kunnskapen ikke finnes i en språklig formulering, men i virksomheter der en gjør og gjennomfører ulike oppgaver. Dette er viktig å ha som bakgrunn når funnene fra studentenes skriftlige refleksjonsnotater skal analyseres fordi mye av kunnskapene studentene har ervervet seg gjennom praksisstudier vanskelig lar seg nedtegnes skriftlig, de sitter mer i kroppen. I forhold til den tause kunnskapen er det kroppslige og oppmerksomheten i sentrum, det vil si håndgrepet, blikket for hva som skal gjøres og når det skal gjøres (Ibid.).

2.1.2 "Reflection-on-reflection-in-action"

Når en skal reflektere over hvordan en reflekterte i handlingen og gi en god verbal beskrivelse av det hele, beskriver Schön (Ibid.) dette som å reflektere over handlingen dvs. *reflection-on-action*. Her tenker aktøren tilbake på erfaringen for om mulig å oppdage for eksempel hvorfor resultatet av handlingen fikk et uventet utfall. Schön (1987, s. 31) skriver at våre refleksjoner over tidligere "reflection-in-action" indirekte kan forme våre framtidige handlinger. Dersom praktikerer reflekterer over tidligere erfaringer og ser på resultatet av handlingen kan dette føre til en bekreftelse av en forståelse, eller at en finner en ny måte å tilnærme seg situasjonen. Denne studien bruker refleksjonsnotatene til sykepleierstudentene der de analyserer de erfaringene de har gjort i ulike praksissituasjoner. Målet er at de gjennom denne prosessen kan lære seg å bli oppmerksomme på hvordan de handler, hvilke kunnskaper de bruker og hvilke kunnskaper de må tilegne seg for å belyse handlingen. På denne måten kan de få tilegnet seg nye kunnskaper som kan medføre at de ser på situasjonen på en annen måte, de kan få et nytt perspektiv. Når studentene da møter en tilsvarende situasjon vil de kunne ha opparbeidet kunnskaper til å håndtere og handle annerledes. Schön (1983, 2001) sier at det noen ganger er mulig å belyse kunnskapen som er brukt gjennom prosessen *reflection-on-action*. Praktikerer ser tilbake på erfaringen og hva som hendte og hvordan han taklet situasjonen. Studentene gjør dette ved at de skriver ned erfaringen og reflekterer over dem.

I Læreplan for praktiske studier (2009, s. 11) benyttes begrepet refleksjon når forskningsbasert praksis utdypes. Målet for den forskningsbaserte praksisen i praksisstudiene (Ibid.) er å utdanne reflekterte og forbedringskompetente sykepleiere. Dette innebærer at studentene skal "lære å lære" ved å søke, vurdere og anvende ny og oppdatert kunnskap fra

alle typer forskning og utviklingsarbeid (Ibid.). Refleksjon beskrives her som en prosess hvor studentene ser tilbake, tenker og analyserer i begreper og speiler sine observasjoner, opplevelsen, teori og sitt eget tankesett i dialog med seg selv og andre både muntlig og skriftlig (Ibid. s. 12). Det å ha en forskningsbasert praksis vil da være nært knyttet opp til studentens evne til å vurdere og reflektere over erfaringene.

Det at vi handler kyndig er i følge Schön (1987) ikke direkte og automatisk, vi vet ikke bare hvordan vi skal handle, men også hva vi gjør, vi reagerer ikke bare, men agerer. Det vil si at praktikerer er bevisst på hva han velger å gjøre i handlingen. For at praktikerer skal utvikle denne kompetansen argumenterer Schön (1987, s. 18) for at akademiske profesjonsutdannelse sinstitusjoner må revurdere både kunnskapsteorien og de pedagogiske antagelser lærerplanene bygger på. Utdanningsinstitusjonen må legge vekt på og ha fokus på å stimulere og støtte studentenes refleksjonsprosess slik at de blir oppmerksomme på hvordan de handler, hvilke kunnskaper de bruker og hvilke kunnskaper de må tilegne seg. Det vil være avgjørende for profesjonsutdanningen å ha fokus og støtte studentenes refleksjonsprosess for å kunne utdanne reflekterte praktikere.

2.2 Teori og praksis

Spørsmålet om hvordan teoretisk og praktisk kunnskap samvirker i utøvelsen av praksis, har lenge stått sentralt i kunnskapsdebatten innenfor helse og sosialfag (Thomassen, 2006). Diskusjonen har hatt fokus internasjonalt over lengre tid. Alvsvåg (2009) sier at i dagens debatt blir tema kunnskapsformer på nytt satt på dagsorden med formuleringen ”kunnskapsbasert praksis”. Kunnskapsbasert praksis blir beskrevet som forskningsbasert kunnskap, og evidens forstås som medisinsk evidens (ibid.). Profesjoner har imidlertid alltid basert seg på kunnskap av ulike former, noe som er diskutert i flere tiår (Ibid.). Alvsvåg (Ibid.) refererer til Ekeland som spør om evidensbasert behandling handler om kvalitetssikring eller om det er et instrumentalistisk mistak. Uttrykket evidensbasert praksis viser til kunnskapsformen som Aristoteles beskrev som ”Det som ikke kan være annerledes” (Ibid.). Denne kunnskapsformen har likheter med den kunnskapen Schön (1983, 2001, s.37) retter sin kritikk mot, dvs. teknisk rasjonalitet som er positivismens praksisepistemologi. Den ble institusjonalisert i det moderne universitet som ble grunnlagt på slutten av 1900- tallet da positivismen var på sitt høyeste. Schön (Ibid.) mener at det både i folks hoder, men også på universitetene rådde en oppfattelse av at praktisk kunnskap er lik bruk av vitenskaplig teori og teknikk på instrumentelle problemer som finnes i praksis. Denne måten å tenke på fikk konsekvenser også for hva som ble ansett som praktisk kunnskap. I følge Schön (Ibid. s. 38)

mener positivistene at de eneste gyldige utsagn om verden er de som baserer seg på empiriske observasjoner hvor uenighetene kan løses gjennom observerbare fakta.

Den positivistiske tenkemåten fikk konsekvenser for forholdet mellom universitetene og de lavere profesjonsutdanningsinstitusjonene. Profesjonene skal ut fra denne kunnskapsforståelsen videresende sine problemer til universitetene som skal drive med forskning (Ibid.). Universitetenes oppgave er da å tilbakesende vitenskaplig kunnskap som kan presenteres for studentene og brukes i utøvelsen av yrket. I følge Schön (Ibid.s.41) var dette roten til den velkjente splittelse mellom forskning og praksis. I det positivistiske syn på praksis vil teorien, altså det allmenne, være retningsgivende for den enkelte situasjon praktikerer møter i praksis. Teorien blir da foreskrivende og retningsgivende for praksis. Schön har i sine bøker (1983, 1987) et oppgjør med den positivistiske kunnskapsforståelsen og bruker ulike eksempler fra ulike profesjoner til å argumentere for den praktiske kunnskapens egen selvstendige rett. Han skisserer en teori om hvordan den profesjonelle arbeider og tenker.

Molander (1996, 2004) sier at Schön gjennom sine to bøker bygger en kunnskapsteori i forhold til praktisk kunnskap. Schön (1987, s. 308) er bekymret dersom den tekniske rasjonalitet styrer profesjonsutdanningens organisering, noe som kan medføre at prosedyrene er retningsgivende for kunsten i det å utøve yrket. Schön (Ibid.) sin tilnærming til institusjoner som driver med profesjonsutdanning er at de bør sette den reflekterte praksis i sentrum og bygge en bro mellom universitetenes teoretiske verden og den profesjonsutøvenes praktiske verden. I dette kunnskapssynet der den praktiske kunnskapens har sin egen selvstendige rett vil handlingen, altså praksis, være utgangspunktet.

Den praktiske kunnskapen består i følge Alvsvåg (2009) av ulike kunnskapsformer og har noen formidlende instanser. Kunnskapsformene som trekkes fram er: Erfaringsbasert kunnskap, Teoretisert praksis og Vitenskaplig kunnskap. Alvsvåg (Ibid.) forklarer kunnskapsformene som følger: Erfaringsbasert kunnskap læres i konkrete sammenhenger gjennom erfaring, trening og øvelse. Den teoretiske kunnskapen og refleksjonen gjør handlingen til teoretisert praksis. Den vitenskaplige kunnskapen er generell kunnskap om årsak og virkning, det som ikke kan være annerledes (Ibid.). De formidlende instansene er: Skjønn/fronesis og Dannelse/takt (Ibid.). De formidlende instanser skaper sammenheng mellom kunnskapsformene og kan være med å hjelpe den enkelte til å aktualisere og realisere kunnskapsformene til konkrete situasjoner (Ibid.). Den profesjonelles virke hviler på ulike kunnskapsformer der det eksisterer ulike relasjoner og spenninger mellom dem (Ibid.).

Skjønnnet vil kunne skape sammenhenger både mellom kunnskapsformene og til konkrete situasjoner, slik at praktikerer kan stå i dette spenningsforholdet og gjøre de rette og kloke handlingene i forhold til de situasjonene de står i (Ibid.).

Når vi betrakter den kunnskapen som anvendes i praksis blir den ofte omtalt som en kunst, som for eksempel legekunsten. Schön (1987, s. 13) sier at en fremragende praktiker ikke nødvendigvis har mer kunnskaper enn andre, men mer visdom, talent, intuisjon eller "artistry". Der Alvsvåg (2009) bruker begrepene skjønn bruker Schön begrepet "artistry" (Ibid.) som av han beskrives som en intellektuell øvelse som blant annet går på måter en tilnærmer seg problemer, implementerer og improviserer. Her vil praktikerer anvende forskning og teknikk på en måte som er den beste i en sammensatt situasjon. Videre vektlegger han nødvendigheten av at det er en sammenheng mellom Fagplan en i profesjonsutdanningen, og det som kreves for å utdanne en profesjonell yrkesutøver i kunsten å utøve faget. I Fagplanen må en da vektlegge at opplæringen legger grunnlag for å fremme de egenskapene som kreves i forhold til det å kunne reflektere (s. 14). Refleksjonen vil ut fra Schön sin forståelse være et viktig verktøy for studentene i deres praksisstudier med tanke på å bygge den profesjonelle kompetansen.

Dreyfus og Dreyfus (Molander 1996, 2004, s. 46) har en teori om ulike kunnskapsstadier, her er øvelsen og erfaringen praktikerer får gjennom sine handlinger utgangspunkt for kunnskapstilegnelse. Det øverste nivået er eksperten som reagerer umiddelbart og ser helheten i situasjonen uten å måtte analysere eller tenke over hva som må gjøres. Regler og teori er bra og nødvendig i innlærings situasjoner, men etter hvert vil eksperten handle intuitivt (Ibid.). Kunnskapene vil erverves gjennom lang erfaring og refleksjon og den teoretiske kunnskapen vil være i ekspertens kropp, noe som gjør at han kan handle intuitivt. Eksperten reagerer ikke bare i en gitt situasjon, men bruker kunnskapene sine i handlingen. Molander (Ibid.) understreker viktigheten av at en ikke bare reagerer i situasjonen, men bruker intellektet og er klar over hva en gjør i handlingsøyeblikket (Ibid.). Schön (1983, 2001, s. 61) sier at den profesjonelle er en spesialist som igjen og igjen kommer ut for en bestemt type situasjoner, gjennom disse erfaringene utvikler praktikerer et register av forventninger, bilder og teknikker. Denne kunnskapen i praksis blir da mer og mer taus, spontan og automatisk der faren kan bli at han ikke tenker over det han gjør (Ibid.).

Von Oettingen (2007, s. 22) refererer Herbart som presenterer en handlingsteoretisk modell som verken plasserer teori eller praksis som retningsgivende for praksis, men presenterer mer

deres særpreg. Han presenterer en tredje instans som han kaller for den ”pædagogiske takt” som plasserer seg mellom teori og praksis. Når praktikerer handler taktfullt i situasjonen vil verken teori eller praksis bestemme retningen for handlingen (Ibid.). Han handler derimot ansvarsbevisst ved at han erkjenner både teorien og den praktiske virksomhet. Det er den handlende som bedømmer situasjonen og handler ut fra ens egen dømmekraft. Med utgangspunkt i pedagogiske praksissituasjoner kaller von Ottingen (Ibid.) dette en pedagogisk dømmekraft (Ibid. s. 22). Tilsvarende i andre profesjoner vil dette kunne betegnes som klinisk dømmekraft, juridisk dømmekraft, eller rett og slett profesjonell dømmekraft eller det faglige skjønn. Dømmekraft læres ikke kun gjennom praksis, men det forutsetter at den profesjonelle er teoretisk skolert før han går ut i praksis (Ibid.). Praktikerer som utøver en profesjonell takt vil ikke opphøye teorien over praksis eller omvendt, men utøve dømmekraft når han skal håndtere situasjoner som krever at den enkelte bedømmer, vurderer og overveier situasjonen der verken praksis eller teorien kan gi svar. Her må den enkelte bruke sitt skjønn eller dømmekraft (Von Oettingen, 2007, s. 25). Ut fra dette synet kan ikke teorien erstatte praksis, men står i tjeneste for praksis. Teorien kan benyttes til kritisk å bedømme og vurdere en handling kontra et annet handlingsalternativ, for på denne måten å forbedre praksis (Ibid. 23). Alvsvåg (2009) bruker begrepene dannelse og skjønn som formidlende mellominstanser som trer inn mellom teori og praksis og skaper et bindeledd mellom kunnskapsformene. Her reduseres verken teori eller praksis til fordel for hverandre og forskjellene blir ikke opphevet (Ibid.). Det er det faglige skjønn og dannelsen som er avgjørende for hvordan de ulike kunnskapsformene har relevans i en relasjonell situasjon der en forholder seg til andre mennesker.

Thomassen (2006) skriver at det aldri finnes noe nullpunkt forut for handling og forståelse, fordi vi aldri møter en situasjon uten forutsetninger. Så hva som kommer først og sist av teori og praksis er vanskelig å si, fordi disse kunnskapene står i stadig vekselvirkning med hverandre. Det å lære av erfaringene en gjør krever at en tenker gjennom dem. Refleksjonen vil her spille en vesentlig rolle og være et bidrag i dette møte mellom teori og praksis. Thomassen (Ibid.) skriver at refleksjonen er vesentlig for at praktikerer kan utvikle sin kompetanse. En kyndig handling er altså uløselig forbundet med en refleksjonsprosess (Ibid.). På samme måte som den profesjonelle dømmekraften eller den profesjonelle takten, dannelsen og skjønn skaper forbindelser mellom teori og praksis, vil også refleksjonen ha denne funksjonen fordi refleksjonen er sentral i dømmekraften. Når konkrete situasjoner vurderes aktualiseres både teoretiske og praktiske kunnskaper. Refleksjonen vil da være et

viktig verktøy også for studentene i det å skape forbindelse mellom teori og praksis i sine praksisstudier.

2.3 Refleksjonsprosessen

Det er få forfattere som definerer begrepet refleksjon i forhold til læring. I reviewartikkelen til Atkins og Murphy (1993) refereres det til to definisjoner. Her defineres refleksjon i forhold til læring som en indre prosess der en eksaminerer og utforsker et emne en er opptatt av, prosessen utløses av en erfaring. Refleksjonsprosessen, utvikler og klargjør den enkeltes oppfatning av seg selv, og resulterer i en endring av perspektiv (Ibid.). Den andre definisjonen betrakter refleksjon som en allmenn betegnelse på de intellektuelle og følelsesmessige aktiviteter som individet engasjerer seg i når de utforsker sine erfaringer. Prosessen fører til en ny forståelse og oppfatning (Ibid.). Felles for disse definisjonene er at refleksjon er en prosess der det enkelte individ må involvere seg selv og utforske sine erfaringer. Utbyttet er en forandring som fører til at den enkelte får et nytt perspektiv på seg selv og erfaringen/opplevelsen de reflekterte over.

Det er mange forfattere som skriver, diskuterer og identifiserer refleksjonsprosessen eller de ulike trinnene eller nivåene i refleksjon i forhold til læring. Schön (Atkins og Murphy, 1993) identifiserer tre steg: bevisst refleksjon, kritisk refleksjon og handling. Atkins og Murphy (Ibid.) har funnet tre hovedtrinn som ulike forfattere deler, som blir presentert i det følgende.

Det første trinnet/nivået i refleksjonsprosessen skjer når den enkelte blir utfordret og bevisstgjøres av en ubehagelig følelse eller tanke (Atkins og Murphy, 1993). Schön (1987, s. 26) skriver at vi vil møte elementer i hverdagen som overrasker oss når vi begynner å se på ting på en ny måte og ikke bare handler ubevisst. Det første steget i refleksjonen kommer i forbindelse med at en innser at kunnskapen en sitter inne med ikke er tilstrekkelige til å forklare hva som skjer i den unike situasjonen en befinner seg i (Atkins og Murphy, 1993). Schön (1983) anvender begrepet "experience of surprise" når han beskriver det første steget i refleksjonsprosessen. Boyd og False (Atkins og Murphy, 1993) beskriver det første steget i refleksjonsprosessen som praktikerens fornemmelse av en indre ubehag. Blir utfallet annerledes enn slik vi har tenkt i en situasjon kan vi enten legge opplevelsen til sides, eller vi kan respondere på situasjonen ved at vi reflekterer over den (Schön, 1987, s. 24). Dersom praktikerens bare legger fornemmelsen eller følelsen som vekkes til side og ikke reflekterer over innholdet og bearbeider opplevelsen, karakteriseres det ikke som en refleksjon og praktikerens vil ikke lære eller utvikle kunnskapene sine.

Ut fra Wong et. al. (1995) sin forskning er egenskaper som er typiske for de ikke reflekterte som følger: De skriftlige refleksjonene minner om en rapport. Den ikke reflekterende viser tendenser til å gjøre antagelser uten at de prøver å teste ut validiteten. Notatene er fulle av handlinger som viser at de er oppmerksomme, men de viser liten varhet eller oppmerksomhet på kontekstuelle faktorer. Tankene har en tendens til å være konkrete og det er et minimum med uttrykk som formidler abstrakt tenkning.

Det andre trinnet i refleksjonsprosessen involverer kritisk konstruktiv refleksjon i forhold til situasjonen (Atkins og Murphy, 1993). Her eksamineres følelser og kunnskaper. Dette kan være når personen analyserer eksisterende kunnskaper og tilfører nye for på denne måten å forstå og forklare den spesielle situasjonen som er opplevd (Ibid.). I artikkelen (Ibid.) refereres det til Boud et. al. (Ibid.) som bruker betegnelsene assosiering, integrering, validering og anvendelse for å si noe om hva som er sentralt i en kritisk konstruktiv refleksjon. Schön (1983, 2001) anvender begrepet reflection-on-action som en prosess der en kan belyse kunnskapene som er brukt i handlingen.

I forskningen til Wong et.al.(1995) beskrives egenskaper som er typiske for de reflekterte på følgende måte: Studentene var oppmerksomme på følelser, assosierer og integrerer. De ser på erfaringene som læringsmuligheter og bruker dem i nye situasjoner og introduserer nye ideer. Studentene kan identifisere en sammenheng mellom tidligere og nye kunnskap og eller følelser. De viser for øvrig ikke slik som de kritisk reflekterte evner til å validere antagelsene sine eller gjøre kunnskapen til sine egne, heller ikke se ting i et nytt perspektiv.

Det tredje trinnet i refleksjonsprosessen involverer utviklingen av et nytt perspektiv på situasjonen (Atkins og Murphy, 1993). Utbytte av refleksjonen vil da være læring. Mezirow (Ibid.) beskriver dette steget som en forandring av et perspektiv. Boud et. al. (Ibid.) uttrykker at det er både en følelsesmessig og kognitiv forandring som evt. kan føre til en forandring av adferden. Målet for refleksjonen er i følge Schön (Ibid.) å bli en reflektert praktiker som har en kritisk handlings- og kompetanseforståelse som kan løse fagrelaterte oppgaver på en kunstnerisk måte.

I forskningen til Wong (1995) er egenskaper som er typiske for de Kritisk reflekterte som følger: Studentene vurderer, integrerer og tester ut innholdet av tidligere og ny kunnskap, følelser eller holdninger for å komme til ny kunnskap. De reflekterer over utbytte av refleksjonen og formidler et nytt perspektiv som kan medføre endret oppførsel. De eksaminerer erfaringen og seg selv på en kritisk måte og har evne til å se problemet i en

kontekst. Når de kommer med ulike alternative synspunkter eller mulige løsninger trekker de inn ulike ressurser som tidligere kunnskap, eksisterende informasjon og litteratur.

Det er nå gjort rede for sentrale refleksjonsbegreper og trinn i refleksjonsprosessen. Disse teoretiske perspektivene vil være sentrale i analysen og drøftingen av studentenes refleksjonsnotater. I det følgende vil jeg redegjøre for den metodiske framgangsmåten.

3. Metode

I dette kapitlet redegjøres det for hva som kjennetegner den kvalitative metoden som er brukt i denne studien. Videre at studie er inspirert av en hermeneutisk tilnærming. Måten refleksjonsnotatene er analysert på i forhold til oppbygning og struktur er inspirert av Graneheim og Lundman (2004) sin kvalitative innholdsanalyse. Det vil bli gjort rede for de ulike analysetrinnene. Videre vil det bli gjort rede for utvalg, og hvordan datamaterialet ble samlet inn og hvordan det ser ut. Til slutt er det gjort en etisk vurdering, samt en vurdering av studiets troverdighet og pålitelighet.

3.1 En kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming

Denne studie bygger på en kvalitativ metodetilnærming. Hatch (2002, s. 6) skriver at kvalitative studier kan være studier der forskeren produserer beskrivende data fra folks skrevne eller uttrykte ord eller observerbare oppførsel. Den kvalitative forskeren har som utgangspunkt en induktiv måte å tenke på, teoriene og prinsippene er ikke utgangspunkt i forskningen slik det er i den kvantitative forskningen (Olsson og Sörensen, 2007 s. 63). Forskeren forsøker i den kvalitative forskning å møte situasjonen og retter seg mot en setting eller et individ på en helhetlig måte. I følge Olsson og Sörensen (Ibid.) kan de kvalitative studiene karakteriseres som holistiske der den holistiske betraktningen går ut fra helheten i en situasjon og ikke til de enkelte delene. Her karakteriseres den holistiske filosofien med at menneskelige erfaringer er komplekse og inngår derfor i en helhet. Helheten kan ikke forstås bare gjennom å analysere delene, fordi helheten er mer enn summen av delene. Den kvalitative metode bruker begreper og forståelse istedenfor tall og forklaring (Ibid.). Forskeren vil se på informantens opplevelse som en helhet og ikke skille dem i variabler (Ibid.). Intensjonen i et kvalitativt arbeid er å forske på menneskelig uttrykk og oppførsel i deres naturlige omgivelser (Ibid.). Sammenhengen der undersøkelsen foregår i, er ikke konstruert forskning, men foregår i en naturlig setting. En kvalitativ metode skal tilnærme seg den virkelige verden, og jo nærmere forskeren kommer jo bedre blir forutsetningen til å forstå det som skal undersøkes.

Det unike ved en kvalitativ forskningstilnærming er at en vil karakterisere eller undersøke et fenomen og at en systematiserer kunnskapen som kjennetegner dette fenomenet (Olsson og Sörensen, 2007 s. 65). For å kunne beskrive fenomenet forsøker en å finne kategorier, beskrivelser eller modeller som da kan beskrive sammenhengen i omgivelsene eller i individets livsverden (Ibid.).

I planleggingen av forskningsstudier er det viktig å overveie hvilken informasjonsinnsamling som er relevant for prosjektet (Ibid. s. 66). All forskning vurderes på bakgrunn av kvaliteten på de metodene som er valgt. Datainnsamlingen i en kvalitativ forskning er ikke avhengig av et stort antall, men går mer på relevans for og undersøkelser om datamaterialet kan gi grunnlag for å belyse problemstillingen i prosjektet. Kvalitativ metode er ikke aktuell når en vil beskrive størrelser, mengder, oversikt eller kvantitet i et forskningsprosjekt (Ibid. s. 79). Den kvalitative metoden gir derimot mange opplysninger, men om få enheter og fokuserer ofte på det unike. Det som er viktig er at informantene gir ord til handlingene og gir sitt perspektiv på hendelsen. Silverman (2009, s. 56) refererer Hammersley som skriver den kvalitative forskning dokumenterer verden med bakgrunn i synspunktene til menneskene som blir studert. I denne studien vil studentenes beskrivelser og uttrykk i refleksjonsnotatene være utgangspunktet når datamaterialet analyseres.

Befring (2002, s. 29) skriver at kvalitativ forskning gjerne har med data der informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt. Studentenes skrevne refleksjoner er en bearbeiding av de erfaringene studentene gjør seg i de ulike praksissituasjonene og er ofte personlige og kan formidle både holdninger, meninger og selvinnsett. Når vi skal velge en metode i et forskningsarbeid sier Hatch (2002) at metodevalget er avhengig av hva du som forsker vil finne ut. I denne studien er målet å få kunnskaper om hvordan sykepleierstudentene uttrykker sine refleksjoner.

Empirien eller dataen i denne studien er sykepleierstudenters skrevne refleksjoner. Refleksjon er en abstrakt prosess som er vanskelig å studere. Schön (1983, 2001) sier at det noen ganger er mulig å belyse kunnskapen som er brukt i prosessen reflection-on-action. Refleksjonsprosessen blir her synliggjort ved at en reflekterer over noe en har erfart eller har opplevd. Sykepleiestudentene har skriftliggjort sine refleksjoner i refleksjonsnotatene der de gir uttrykk for erfaringer de har opplevd i praksisstudiene. Dette gir mulighet til å studere studentenes refleksjonsprosess.

Den kvalitative forskningen peker på det unike i situasjonen og hendelsen og bygger på individuelle tolkninger eller bearbeidelser av resultat (Olsson og Sörensen, 2007 s. 79). For at et forskningsresultat skal kunne forstås og brukes må en bearbeide, strukturere og forkorte dataene. I dette arbeidet er forforståelsen sentral, og i kvalitativ forskning klargjør en derfor forforståelsen fordi den er utgangspunktet for tolkningen (Ibid.).

Når studentenes refleksjonsnotater skal analyseres, er strukturen og oppbygningen av analyseprosessen inspirert av den kvalitative innholdsanalysen til Graneheim og Lundman (2004) (Se beskrivelse av analyseprosessen i p. 3.4).

Det å tolke og forstå tekster handler om en hermenautisk tilnærming. I følge Gilje og Grimen (1993, s. 142 – 143) defineres hermenautikk som en utleggingskunst eller forklaringskunst. Her forsøker en å lage en metodelære som kan brukes til å fortolke meningsfulle fenomener (Ibid). På denne måten setter en de analytiske redskapene i en sammenheng. I følge Olsson og Sörensen (2007, s. 99) er hermeneutikk en samlebetegnelse på en gruppe tanketradisjoner der en studerer språk, kommunikasjon og tolkning av tekster. Her vil det ikke finnes noe nøytralt, vurderingsfritt språk fordi forståelsen formidles gjennom språket (Ibid.). Gadamer (2003, s. 37) skriver at det aldri er slik at den som hører på noen eller leser noe, ikke bringer med seg en ”for-mening” om innholdet og glemmer alle egne meninger i møte med teksten. Tvert imot vil en overfor meningen i det en hører eller leser se det i sammenheng med egne meninger (Ibid.). Gjennom arbeidet med studentenes refleksjonsnotater blir studentsitater valgt ut, meningsenheter, undertemaer og temaer blir formuler. I dette arbeidet vil jeg som forsker med min forforståelse prege arbeidet gjennom min tolkning og forståelse.

I et forskningsprosjekt er det viktig å avklare egne forforståelser. En aktørs forforståelser kan ifølge Gilje og Grimen (1993, s. 147) være aktørens språk, begreper, trosoppfatninger og individuelle erfaringer. I denne studien er høyskolens rammer for skriftlige refleksjonsnotater, samt tidligere forskning og teoretiske perspektiv presentert. I tillegg har jeg som forsker mine erfaringer blant annet i arbeidet med studenter og deres refleksjoner. Dette vil være med på å danne et bakteppe eller en forforståelse i arbeidet med empirien og tolkningen av tekstene. Når en i kvalitativ forskning klargjør sin forforståelse så er dette utgangspunktet for tolkningen (Olsson og Sörensen, 2007, s. 79). Det som kommer fram i analyseprosessen tolkes og forklares av meg som forsker. I dette arbeidet vil forståelsen være i dialog med empirien og dataene blir skapt. Meningen i teksten blir da skapt i relasjonen mellom meg som forsker og teksten. I denne studien kan ikke studentene rådspørres, slik kunne en fått en nærmere innsikt i meningen i det de har uttrykt skriftlig. Det er derfor opp til meg som forsker å tolke delene og se helheten i analysearbeidet.

I den hermenautiske tilnærmingen vil forskerens fordommer ha en mer aktiv funksjon enn det den vil ha i en fenomenologisk tilnærming. Gadamer (2003, s. 36) skriver at en riktig fortolkning må skjerme seg mot vilkårlige innfall og begrensninger som følge av tilvante

tankemønster, og rette blikket mot selve saken. Gjennom å synliggjøre forforståelsen og være bevisst sin egen forforståelse gjennom hele studien kan en unngå at tolkningen av teksten blir en bekreftelse av bestemte meninger, forventninger eller fordommer.

I et hermenautisk forskningsperspektiv er det viktig å fange opplevelsen og uttrykk, tolke og forstå sammenhengen (Olsson og Sörensen, 2007 s.79). Olsson og Sörensen (2007, s. 99 – 100) refererer til Gadamer som sier at det ikke er den andres tanker som vi setter oss inn i, men hva disse tankene handler om, altså hvordan de kommer til uttrykk. Gjennom å analysere og tolke sykepleierstudentenes refleksjonsnotater kan dette gi kunnskaper om hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg i møte med praksisstudien.

3.2 Utvalget og datainnsamling

For å få kunnskaper om hvordan sykepleierstudenter reflekterer gjennom sykepleiestudiet, har jeg henvendt meg til sykepleierstudenter. Studien inkluderer åtte sykepleierstudenter på høyskolen Haugesund/Stord. Alle studentene er kvinner. Refleksjonsnotatene er skrevet i studentenes to praksisperioder på sykehjem, 1. studieåret og 3. studieår. Begge refleksjonsnotatene er skrevet med utgangspunkt i en eldrekontekst på sykehjem.

Det var 27 studenter som hadde sin praksisperiode våren det 3. Studieåret. Seks av disse studentene hadde ikke oppgitt sitt telefonnummer til høyskolen og ble derfor ikke ringt opp. Fire studenter hadde mistet sine refleksjonsnotater fra 1. studieår, fem kunne ikke nås per telefon og en student hadde hatt sin praksis i Spania. Det var da 16 studenter som ikke var aktuelle for mitt utvalg. Til sammen var det 11 studenter igjen. Alle disse studentene sa i telefonsamtalen at de var villige til at refleksjonsnotatene deres kunne brukes i studien. Det var åtte studenter som sendte refleksjonsnotatene til meg som forsker.

Studentene fikk tilsendt en konvolutt med informasjon om studien og et samtykkeskjema (Vedlegg 1). Konvolutten inneholdt også en frankert konvolutt med forskerens adresse som studentene kunne bruke til å sende sine refleksjonsnotater i. Studentenes skrevne refleksjonsnotater ble mottatt i følgende tidsperioder: Tre av studentene sendte refleksjonsnotatene innen 10 dager. Fem av studentene ble ringt opp etter 10 dager, der de fortalte at alt var gjort klart og at de var i ferd med å sende refleksjonsnotatene. To av studentene ble ringt opp 3 ganger og e - post ble sendt til dem uten at studentene svarte. 1 av studentene ble ringt opp to ganger der svaret den ene gang var at det skulle sendes, og andre gangen at det var sendt. Det ble sendt en SMS via telefon da brevet ikke dukket opp. Det var til slutt til sammen åtte studenter som sendt sine to refleksjonsnotatene fra 1. og 3. studieår.

Disse er alle inkludert i utvalget. To av disse studentene hadde skrevet 2 refleksjonsnotater det 1. studieåret. Det vil si at det er i alt 18 refleksjonsnotater skrevet av åtte studenter som utgjør det empiriske materiale i denne studien.

3.3 Det empiriske materialet

Refleksjonsnotatene er maskinskrevne, og lengden er fra en til halvannen side. Det er brukt skriftstørrelse tolv med linjeavstand 1,5. Et av refleksjonsnotatene i 1. studieår og to fra 3. studieår har med litteraturliste. En av studentene bruker forside med bilde både på refleksjonsnotatet fra 1. og 3. studieår. Alle refleksjonsnotatene har overskrifter der det kommer fram hvilken praksisperiode som er aktuell for studentens refleksjonsnotat.

Refleksjonsnotatene ble skrevet i en undervisningssammenheng. Dokumentene er tidligere blitt sendt til veilederen som den enkelte student hadde i praksisstudie, samt praksisveileder ved høyskolen. Refleksjonsnotatene ble som nevnt tidligere sendt direkte fra studenten til forskeren via posten høsten 2009.

Retningslinjene for refleksjonsnotatet er de samme for alle praksisperiodene i sykepleierutdanningen, også de som er inkludert i denne studien. Fagplanen for praktiske studier (2008) instruerer innholdet i refleksjonsnotatene. Refleksjonsnotatene er en integrert del av studiekravene sykepleierstudentene på høyskolen må bestå for å få godkjent praksisstudieperioden. Høyskoleansatt praksisveileder evaluerer refleksjonsnotatene til godkjent eller ikke godkjent. Studentene som er inkludert i utvalget i denne studien var ikke klar over at deres refleksjonsnotater skulle brukes i forskning da de skrev dem. Refleksjonsnotatene ble altså skrevet uavhengig av denne studien.

Hatch (Ibid.) sier at den åpenbare styrken i det å bruke journaler eller andre studentarbeider som data, er at de kan fremskaffe en direkte vei inn til deltagerne. Noen av deltagerne er komfortable med å uttrykke sine følelser, ideer og kunnskaper gjennom skrivingen. Dette kan gi sterke data som kan avdekke hvordan de involverte forstår fenomenet det er fokus på (Ibid.). Olsson og Sörensen (2007, s. 87) sier at en i personlige fortellinger gjengir en forståelsesprosess av ulike hendelser eller erfaringer personen har møtt i sin livsverden. De skriftlige fortellingene i refleksjonsnotatene er sykepleierstudenters beskrivelser av konkret sykepleie, erfaringer eller situasjoner som har gjort inntrykk. Her kommer både følelser, tanker og reaksjoner til uttrykk. Disse opplevelsene og erfaringer som studentene gjør i forhold til seg selv eller i møte med andre mennesker har et personlig preg. Tekstene er oppriktige og personlige, men kan allikevel ikke betegnes som private. Til forskjell fra

intervjuer kan informasjonen fra skriftlige fortellinger ikke komplimenteres når uklarheter kommer til uttrykk (Kvale, 2007).

3.4 Dataanalyse

Før refleksjonsnotatene kan gi svar på problemstillingen som er formulert i denne studien, må refleksjonsnotatene analyseres og tolkes. Analyse betyr å dele noe opp i mindre deler eller elementer (Kvale 2007, s. 118). Faren ved denne prosessen er at det lett kan føre til at fortellingen blir fragmentert i enkeltavsnitt, setninger eller ord (Ibid.). Graneheim og Lundman (2004) sier at analysen er en prosess der en går fram og tilbake mellom helheten og delene i teksten. Analyseprosessen går i dybden på deler eller elementer av det som blir uttrykt, men samtidig må en se delene i sammenhengen de er skrevet i slik at en ikke mister helheten i det som kommer fram i tekstene som studentene har skrevet. I følge Hach (2002, s. 148) er dataanalyse en systematisk søken etter en mening. Han sier det er en måte å tilnærme seg kvalitative data på slik at det som er blitt tilegnet kan meddeles andre. Hovedfokuset i denne studien er å presentere framgangsmåten og funnene på en så transparent måte som mulig.

Analyseprosessen er derfor bygget opp på en slik måte at leseren kan følge prosessen. Ulike tilnærminger og paradigmer fører til ulike analysestrategier. Denne studien er inspirert av Graneheim og Lundman (2004) sin oppbygning og struktur i forhold til innholdsanalyse i et kvalitativt forskningsarbeid. De presenterer to måter å analysere et materiale på, å søke etter det manifeste innholdet, eller på den andre siden det latente. Denne studien fokuserer på det manifeste innhold ved gjennomlesning og bruk av studentsitater. Dette innebærer at analysen tar utgangspunkt i de opplagte komponentene som kommer synlig fram i studentenes tekster og ikke det latente, altså den underliggende meningen eller det uuttalte.

I følge Graneheim og Lundman (2004) har ulike forfattere forskjellige meninger om hva som er analyseenheten. Den kan være hele emne det er skrevet om, for eksempel en dagbok, eller det kan være deler av teksten eller hvert ord i teksten. I artikkelen (Ibid.) anbefales det for øvrig å analysere hele enheten for på den måten å ivareta konteksten. I denne studien er analyseenheten 18 refleksjonsnotater. Hvert notat er på 500 -750 ord og er store nok til å få et inntrykk av studentens refleksjoner, samtidig lite nok til at det er et overkommelig analytisk arbeid.

Alle refleksjonsnotatene fra 1. studieår ble lest og analysert før refleksjonsnotatene fra det 3. studieåret ble lest. Dette ble gjort for å kunne få et inntrykk og sette meg godt inn i hva

studentene formidler av tanker og refleksjoner det første året. Deretter gikk jeg gjennom refleksjonsnotatene det 3. studieåret på samme måte som jeg gjorde på det 1. studieåret.

Etter å ha lest gjennom refleksjonsnotatene ble det enkelte refleksjonsnotat lest mer inngående. I denne prosessen ble det hentet ut sitater fra teksten, for det meste hele avsnitt eller flere setninger for ikke å miste meningsinnholdet og sammenhengen.

Analyseprosessen i denne studien er følgende:

- Refleksjonsnotatene ble leste gjennom flere ganger både før, gjennom og etter analysen for å få oversikt og se sammenhengen teksten er skrevet i.
- Studentsitater som kunne relateres til problemstillingen i studien ble løftet fram. Til sammen fikk disse sitatene fram hovedinnholdet i det studentene uttrykker i refleksjonsnotatene.
- Sitatene ble forkortet til meningsenheter, som består av setninger eller avsnitt som relateres til hverandre i forhold til konteksten og ikke enkeltord som uttaltes. Meningsenheter er grupperingen av ord eller uttalelser som relateres til hverandre som har samme hovedbetydning (Graneheim og Lundman, 2004)
- Meningsenheten ble så kondensert. Denne prosessen bestod i å forkorte meningsenhetene uten at det mistet innholdet. Kondenseringen forkorter uttalelsene studentene uttrykker slik at de blir mer håndterbare og oppsummerende i forhold til det som kommer fram i refleksjonsnotatene. Her er utfordringen å ivareta innholdet i forkortningsprosessen. Graneheim og Lundman (2004) foretrekker å bruke ordet kondensering som refererer til en prosess der en forkorter samtidig som en bevarer kjernen.
- I utformingen av undertemaene ble det gjort en gruppering av de kondenserte meningsenhetene. Graneheim og Lundman (2004) foretrekker ordet abstraksjon fordi denne prosessen beskriver en tolkning på et høyere nivå der en for eksempel skaper nye koder, kategorier eller tema på ulike nivåer.
- Inndeling i temaer. Jeg bruker ulike farger for å markere de ulike undertemaene som har fellestrekk. De undertemaene som har fellestrekk ble markert med samme fargekode og ble samlet under et tema. Ordlyden i temaene ble formulert på bakgrunn av innholdet og meningen som kom fram i undertemaene. Samtidig ble det sjekket at meningen og innhold i tema hang sammen med den kondenserte meningsenheten, meningsenheten og det

studenten hadde uttrykt i teksten. På denne måten ble det en rød tråd mellom de ulike trinnene i innholdsanalysen der tema belyser studentens uttalelser i teksten. Graneheim og Lundman (2004) sier at et tema svarer på spørsmålet ”hvordan”. De betrakter et tema som å være en ledetråd som sier noe om den underliggende meningen i den kondenserte meningsenheten, koder eller kategorier, tema er da på et tolkningsnivå.

- Det kom fram åtte temaer fra analyseprosessen av 1. og 3. studieårs refleksjonsnotater. Disse temaene danner utgangspunktet for presentasjonen av funnene.
- For å få fram likheter og forskjeller i datamaterialet fra 1. til 3. studieår, ble beslektet innhold satt sammen og ordene ”FRA og TIL” brukes for å beskrive hva som har skjedd FRA 1. TIL 3. studieår.

For å systematisere, få oversikt og vise analyseprosessens ulike trinn er det laget et skjema for hvert refleksjonsnotat. Et eksempel er vist i Vedlegg 2. Analysen i eksempelet er av student 1. som har skrevet to refleksjonsnotater det 1. studieåret, notat a og b. Fra analysen av denne studentens refleksjonsnotat ble det formulert 5 ulike undertemaer. Alle studentenes refleksjonsnotater ble analysert på denne måten.

De ulike undertemaene som kom fram i alle studentenes refleksjonsnotater det 1. studieåret ble nøye lest gjennom og de ulike undertemaene ble sett på og samlet for å se likheter og forskjeller. Samtidig gikk jeg tilbake igjen fra undertemaene til studentteksten for å se hvilken sammenheng det ble skrevet i. På denne måten prøvde jeg å forhindre fragmentering av teksten og både ivareta dybden og helheten. Det enkelte undertema ble så markert med ulike farger avhengig av innhold eller mening i det som kom fram. De undertemaene som fikk samme farge ble gruppert under et tema.

Det ble formulert fire tema med utgangspunkt i de uttalelsene som kom fram fra studentene det 1. studieåret (Vedlegg 3). To av studentene skrev to refleksjonsnotater det 1. studieåret (notat a og b). Det er da i alt 10 refleksjonsnotater det 1. studieåret.

I analysen av 3. studieårs refleksjonsnotater gikk jeg fram på samme måte som på det 1. studieåret. Det ble formulert fem tema med utgangspunkt i uttalelsene det 3. studieåret (Vedlegg 4). Det er i alt 8 refleksjonsnotater fra 3. studieår.

Temaene som kom fram gjennom analyseprosessen er utgangspunktet for presentasjonen av funnene i 1. og 3. studieår. For å kunne se likheter og forskjeller fra 1. og 3. studieår ble

temaene fra begge studieårene gruppert. De temaene som viste en indre likhet ble gruppert under en gruppe (Se presentasjon avsnitt 4.3).

3.5 Forskningsetiske vurderinger

De forskningsetiske vurderingene tar utgangspunkt i Helsinkideklarasjonen (2008). Deklarasjonen kunngjør etiske prinsipper for medisinsk forskning som involverer mennesker. Dette inkluderer forskning som berører identifiserbare data om mennesker (Ibid.). Forskeren har plikt til å forebygge og sikre helsen til personene som er involvert i forskningen (Ibid.). I deklarasjonen er det satt opp ulike etiske vurderinger som forskeren må ta stilling til. De punktene som er relevante for denne studien tas med i den etiske vurderingen av denne studien.

De forskningsetiske refleksjonene er aktuelle gjennom hele forskningsprosessen. Allerede i planleggingsfasen er det viktig å stille spørsmål ved tema og problemstilling, å vurdere nytteverdien (Dalland, 2002). Kvale (2007, s. 66) vektlegger informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som viktige etiske regler for forskning på mennesker. Det generelle kravet om å innhente informert samtykke og sikre konfidensialitet og konsekvenser skal være med å hindre krenkinger av personlig integritet og unngå belastninger for den enkelte deltager (Befring 2002, s. 66).

En av de etiske vurderingene i Helsinkideklarasjonen (2008) går på informert samtykke. Der forskningspersoner er involvert må informantens samtykke innhentes på en forsvarlig måte (Ibid.). Her må det heller ikke foreligge avhengighetsforhold som påvirker samtykket. Jeg er høyskolelærer på høyskolen studien har hentet sine informanter. For å unngå at studentenes samtykke påvirkes, har jeg i denne studien ikke involvere de studentene jeg har veiledet i praksisstudier på sykehjem. I informasjonsskrivet som ble sendt til informantene i forkant av denne studien ble det gitt informasjon om masteroppgavens mål og hensikt. I dette skrivet undertegnet studentene skriftlig sitt informerte samtykke (Vedlegg 1). Dette innebærer også at de når som helst kan trekke seg fra å delta i prosjektet og at studentenes har innsynsrett underveis i prosessen. Dekan på høyskolen gav tillatelse til å ringe de studentene som hadde oppgitt telefonnummeret til høyskolen. Det er også gitt en skriftlig bekreftelse av dekan på høyskolen at studentenes skrevne refleksjonsnotater kan brukes som data i denne studien (Vedlegg 5).

Som forsker skal en prøve å stille seg mest mulig åpen for det som kommer fram i datamaterialet. Min bakgrunn som høyskolelærer kan ha innvirkning på forståelsen av de

innsamlede dataene. Dette gjør det ekstra viktig å være bevisst egen rolle og hvilken betydning dette kan ha på fortolkningsprosessen. Refleksjonsnotatene i denne studien er data som studentene har skrevet uavhengig av meg som forsker, kriteriene for innholdet er gitt av høyskolen.

En annen etisk vurdering er i forhold til å anonymisere persondata. I denne studien gjøres dette blant annet ved ikke å nevne navn, studentene er nummerert med nummer fra 1 til 8. Navnelisten er nedlåst og adskilt fra refleksjonsnotatene. I analysen vil det ikke bli beskrevet individuelle karakteristikk.

I Helsinkideklarasjonen (2008) legges det også vekt på at forskeren tar hensyn til hvilken risiko informanten kan utsettes for gjennom å delta, noe forskeren skal informere om på forhånd. Dalland (2002) påpeker at forsøkspersonens helse og integritet må gå foran hensyn til forskning og samfunn. Ved gjennomføringen av denne studien vil ikke innholdet studentenes refleksjonsnotater brukes på en måte som kan volde skade på den enkelte student.

Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste). Prosjektet ble vurdert som ikke meldepliktig eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §§31 og 33, den 12.08.09 (Vedlegg 6). NSD er utpekt som personvernombud for forsknings og studentprosjekter som gjennomføres på ulike høyskoler og universitet. Vurderingen fra NSD vil sikre deltageres rettigheter og vurdere om undersøkelsen oppfyller kravene i personvernloven og helseregisterloven.

3.6 Vurdering av gyldighet og troverdighet

Det å verifisere kunnskap er et tema som ofte blir diskutert innenfor samfunnsvitenskapene i forhold til begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale, 2007). Lincoln og Guba (Kvale, 2007, s. 160) bruker ordet troverdighet når validitet skal beskrives i kvalitativ forskning. Når en skal gjøre et forskningsarbeid, så forventes det at arbeidet er av en slik karakter at det formidler troverdighet. Det er mange definisjoner og forståelser av validitet og troverdighet. Kvale (2007) henviser til vanlige ordbøkers definisjon av validitet, der validitet er om en uttalelse er sann og riktig. Den negative virkningen av en sterk og stadig fokusering på sannhetsinnholdet i uttalelsene formidles i uttrykket ”Vær på vakt når de sverger på at de forteller sannheten” (Kvale, 2007 s. 177). I en kvalitativ forskning er en ikke ute etter å finne den ene og rette sannheten, den virkelige verden er for komplisert og forskeren skal ha et kritisk blikk på eget arbeid. Kvale (Ibid.) sier at validiteten går mer på at et argument kan være fornuftig, berettiget, sterkt og overbevisende, videre vil en valid slutning baseres på

korrekte premisser (Ibid.). På denne måten kan arbeidet bære gyldighet i seg i forhold til måten arbeidet er presentert og utført.

For å kunne vurdere troverdigheten i et kvalitativt forskningsprosjekt vil det være viktig at forskeren gjennom hele forskningsprosjektet stiller kritiske spørsmål i forhold til sine funn og bearbeidelsen av dem. Argumentasjonen som blir brukt må være gjennomtenkt, fornuftig og overbevisende, og være basert på korrekte premisser. Videre handler gyldighet om i hvilken grad forskningsprosjektet undersøker det forskningsprosjektet var ment å undersøke, og om metoden som blir brukt følger nåtidens kriterier for troverdighet. Lillejord og Søreide (2003) mener at en kan karakterisere et forskningsarbeid som valid, dersom arbeidet viser gyldighet gjennom hele forskningsarbeidet og ikke bare i selve forskningsresultatet. For at denne studien skal være troverdig vil jeg som forsker ha et kritisk syn på de funn som gjøres ved å stille spørsmål om "hva" og "hvorfor" i hele forskningsprosessen og deretter "hvordan". Videre vil funnene bli teoretisert og vurdert gjennom en kritisk diskusjon. På den måten kan en vise en moralsk integritet der målet ikke er å få et sant og rett bilde av fenomenet som blir undersøkt, men et bilde med nyanser. Kvale (2007) sier at forskeren skal gjennom hele forskningsarbeidet vise at hans arbeid har troverdighet og gyldighet ved at forskerens beskrivelser er valide og at han viser både refleksjons og vurderingsevne.

Et troverdig argument er et gjennomtenkt, fornuftig og overbevisende argument som er basert på korrekte premisser. I denne studien har jeg forklart de enkelte trinnene i analysen. I vedleggene er det gitt eksempler på hvordan jeg som forsker har gått fram. I følge Lillejord og Søreide (2003) skal resultatene av et forskningsprosjekt være tolket og presentert på en fornuftig og overbevisende måte. Det skal være meningsfullt for både gruppen som er involvert og for et videre publikum (Ibid). Det vil derfor være viktig å presentere materialet på en leservennlig måte der oppbygningen er logisk og forståelig for leseren. I kvalitativ forskning er søken etter absolutt sikkerhet byttet ut med søken etter forsvarlige kunnskapsutsagn (Kvale, 2007). Troverdigheten og gyldigheten er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet i forhold til å samle empirisk material, tolke dataene og argumentere på en overbevisende og velfundert måte slik at de involverte kan finne dette meningsfullt.

Kvale (2007) refererer til Pervin som sier at validitet handler om i hvilken grad en forskningsmetode undersøker det den er ment å undersøke (Ibid). I denne studien er problemstillingen rettet mot å få kunnskaper om hvordan studentene uttrykker sine

opplevelser og erfaringer i de skriftlige refleksjonsnotatene. Det vil derfor være naturlig å bruke en kvalitativ metode. Troverdigheten vises også gjennom graden av samsvar mellom analysen som gjøres og den virkeligheten studentene beskriver i sine refleksjonsnotater.

I den kvalitative forskningen brukes ikke generaliserbarhet på samme måte som i den kvantitative forskningen. I den kvalitative forskningen er en mer opptatt av å vurdere studiens relevans eller overførbarhet til andre situasjoner. Kvale (2007 s. 160) skriver at vi ut fra våre erfaringer med en situasjon eller en person forutser nye hendelser. I forhold til et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (Ibid.). Med bakgrunn i det humanistiske synet vil funnene i denne studien være vanskelig å generalisere eller gjøres universelle. Men det er allikevel kan si er at de erfaringene studentene uttrykker og de likhetene og forskjellene som kommer til uttrykk i 1. og 3. studieår kan brukes til å forstå og få kunnskaper om hvordan en del studenter reflekterer og utvikler seg i løpet av utdanningen. Med bakgrunn i denne kunnskapen kan en utarbeide og prøve ut nye pedagogiske tilnærminger som kan støtte studentene i deres refleksjonsprosess. På denne måten kan denne studien være et bidrag i studentenes praksisstudier ved å utvikle sykepleiestudentenes refleksjon i møte mellom teori og praksis. Når en løfter resultatet videre fra sykepleierstudentkonteksten, kan resultatene bidra til ny forståelse i forhold til refleksjonens betydning i profesjonsutvikling.

I neste kapittel presenteres resultatene av analysen og tolkningen av det empiriske materialet.

4. Presentasjon av det empiriske materialet

Problemstillingen i studien er hvordan sykepleiestudentenes refleksjoner kommer til uttrykk i de skriftlige refleksjonsnotatene. Underproblemstillingen omhandler hvilke likheter og forskjeller som kommer til uttrykk i refleksjonsnotatene fra praksisstudier i en eldrekontekst i sykehjem fra det 1. til det 3. studieåret. For å belyse problemstillingen er presentasjonen delt inn i tre hoveddeler. I den første delen vil funnene fra refleksjonsnotatene det 1. studieåret presenteres. I den andre delen vil funnene fra refleksjonsnotatene det 3. studieåret presenteres. Presentasjonen av funnene tar utgangspunkt i temaene som kom fram i analyseprosessen både det 1. og 3. studieåret (Vedlegg 3 og 4). I den tredje delen vil likheter og forskjeller på funnene fra refleksjonsnotatene det 1. og 3. studieår belyses. For å synliggjøre hva som har skjedd er setningene formulert med ordene "FRA" det studentene gir uttrykk for det 1. studieår "TIL" det de uttrykker i 3. studieår. Temaene blir underbygget gjennom undertema og studentsitater. Tema ingen refleksjonselementer kommer fram både i 1. og 3. studieårs refleksjonsnotater og blir presentert under avsnittet 4.3.3.

4.1 Presentasjon av funnene fra 1. studieårs refleksjonsnotater

Temaene fra 1. studieår er formulert på bakgrunn av innholdet og meningen i undertemaene. Tre undertemaer er analysert fram: 1. Oppmerksom og sensitiv. 2. Søkende og ser alternativer. 3. Overfører kunnskap (Vedlegg 3).

4.1.1 Oppmerksom og sensitiv

Flere studenter i 1. studieår viser oppmerksomhet ved at de uttrykker varhet og årvåkenhet i forhold til den situasjonen som beskrives. Det er mange ulike situasjoner studentene forteller om i sine refleksjoner. Det er blant annet forflytting av en pasient, opplevelser i forhold til et dødsfall, faren for overføring av smitte, møte med en effektiv pleier, utviklingen og pleien av en dårlig pasient og respekt ved stell av døde. Selv om situasjonene er ulike, gir studentene uttrykk for at de er oppmerksomme og i møte med pasienten gir de uttrykk for både egne og pasientens følelser. I beskrivelsen av situasjonene understrekes pasientens sårbarhet og avhengigheten i pasientrollen og pleiepersonalets ulike måter å tilnærme seg pasienten. Som pasient er du avhengig av å motta den hjelpen du får og studentene fokuserer på hvordan en som pleiepersonell i ulike situasjoner kan skape en god, dårlig eller farefull situasjon for pasienten. I de fleste refleksjonsnotatene det 1. studieåret er oppmerksomheten rettet mot ubehagelige følelser som redsel, uro eller at de har vondt av pasienten. I noen av refleksjonsnotatene skriver studentene om positive tanker og følelser.

En student er også oppmerksom på rutinene på avdelingen, hun skriver;

”En ting jeg har reflektert over siden jeg kom til avdelingen er at personalet bruker det samme stalleforkle til alle pasientene de går inn til for å hjelpe” (Student 2, 1. studieår).

Her formidler studenten at hun er oppmerksom på rutinene i forhold til bruk/ikke bruk av stellefrakk på avdelingen, og den risikoen pasienten blir utsatt for dersom pleiepersonalet ikke er påpasselig i forhold til hygienen. En eldre pasient på sykehjem har ofte nedsatt immunforsvar og er sårbar overfor potensiell smitte, og dermed avhengig av personalets kunnskaper og gjennomføring av hygienetiltak. Dersom personalet ikke er oppmerksomme og reflekterte i forhold til hygieniske retningslinjer og påpasselige i gjennomføringen kan dette medføre ekstra lidelser for pasienten.

I et eksempel er oppmerksomheten rettet mot en ubehagelig følelse som vekkes hos studenten. Studenten legger merke til hvordan en pleier nærmer seg pasienten. Studenten skriver;

”Men den pleieren jeg gikk kveldsvakt med var av den effektive typen” (Student 3, 1. studieåret)

Denne studenten er oppmerksom på pasientens reaksjoner ved å lese pasientens kroppsspråk. Studenten legger merke til hva pasienten formidler ved å lese uttrykket i øynene og lar seg berøre av dette blikket. Studenten formidler at hun er sensitiv for det som skjer med pasienten og formidler at opplevelsen har gjort inntrykk på henne. Studenten skriver;

”Hun slår om seg med armene og slo etter de hendene som ville tvinge henne opp av sengen. Jeg sa endelig i fra om at hun måtte få ligge en stund til i sengen og fikk et takknemlig blikk fra pasienten. Et blikk jeg lenge kommer til å huske. Da det var kveldsmat gikk jeg inn til pasienten og spurte om hun ville stå opp, og hun smilte og nikket” (Student 3, 1. studieår).

Studenten viser her at hun er oppmerksom og var for pasientens sårbarhet i dette møtet. Situasjonen sier også noe om hvor sårbar og forsvarsløs pasienten er i forhold til sin avhengighet av å måtte motta den pleien som den enkelte pleier gir. I denne situasjonen var studenten oppmerksom på at det var rutinene og effektiviteten som pleieren vektla og ikke omsorg og varhet for pasientens ønsker. Studenten omtaler pleieren som ”den effektive typen”. Studenten formidler at hun er oppmerksom og var i forhold til at pasienten kan utsettes for ulike typer behandling avhengig av den enkelte pleiers holdninger og tilnærming til pasienten.

Så å si alle studentene i 1. studieåret involverer seg følelsesmessig i pasientsituasjon og/eller gir uttrykk for egne følelser og reaksjoner. Studentene formidler sensitivitet i forhold til den

situasjonen de beskriver. En student skriver om en ubehagelig følelse for ikke å gjøre som veileder forventer. Hun forteller ikke om en spesiell situasjon, men ramser opp ulike observerte situasjoner;

”En er alltid redd for hvordan en opptrer, og om en gjør oppgavene på den måten veilederen føler er riktig i forhold til hva du gjør” (Student 8, 1. studieår).

Studenten uttrykker her en følelse av ikke å strekke til, og er redd for ikke å mestre de ulike situasjonene. Hun skriver videre at hun i praksisstudiet møter en verden hun aldri har vært borte i før, noe som gjør henne både spent og nervøs. Studentens oppmerksomhet er rettet mot det å bli kjent og mestre de ulike utfordringene hun vil møte.

En annen student (6) skriver at pasienten ikke følte seg vel i tannlegestolen, hun har vondt av pasienten og holdt henne derfor i hånden for å trøste. Flere uttrykker tristhet i møte med døden. En involverer seg i sykdomsutviklingen hos en dårlig pasient, noe som gjør et sterkt inntrykk på henne, hun sitter igjen med mange spørsmål. Studenten skriver;

”Da vi begynte i praksis uken før påske var det spesielt en pasient som opptok mine tanker.. Når er en pasient såkalt preterminal eller å betegnes som terminal? ..Hvilken tilstand må pasienten være i for at pårørende får en slik beskjed?” (Student 4, 1. studieår).

Her formidler studenten at hennes oppmerksomhet og tanker er rettet mot en dårlig pasientens sykdomsutvikling. Pasientens skjebne går inn over studenten. Hun formidler ubehag ved å være uviten og hjelpeløs i situasjonen. En annen student (1b) har sin oppmerksomhet rettet mot usikkerheten ved at hun ikke finner pasientens puls og lurer på om hun holder rett. En (5) er oppmerksom på pasientens uro fordi pasienten måtte vente så lenge på sykehuset.

Noen få refleksjonsnotater viser at studentenes oppmerksomhet er rettet mot positive tanker og følelser som vekkes i dem. Det at de er oppmerksomme på det positive og hva som er en god tilnærming i situasjonen gjør at de kan få en god følelse og lære noe de kan videreføre i egen praksisutøvelse. En student syntes det var godt å være til nytte, og en annen syntes at den døde ble vasket med respekt, noe som gav gode følelser. De skriver;

”Det gav meg en god følelse av å være til nytte, og gjøre noen glad. I løpet av disse ukene føler jeg at vi har bygd opp et tillitsforhold, og så skal de plutselig reise” (Student, 1a, 1.studieåret.)

”Deretter ble den døde vasket med den respekt som om personen var i live, noe jeg synes var veldig vakkert” (Student 7, 1. studieår).

Studentene viser oppmerksomhet og de involverer både tanker og følelser. Det er et viktig utgangspunkt for å kunne reflektere videre over erfaringene. Noen av opplevelsene i første møte med praksisstudiene kan være overveldende. Det er viktig å kunne sortere inntrykkene og få snakket med noen. De fleste studentene har i sine refleksjonsnotater valgt ut en situasjon de ble oppmerksomme på som vekker ubehagelige følelser. Et fåtall av studentene tar utgangspunkt i positive tanker og følelser. Noen få studenter klarer ikke å sortere alle inntrykkene og ender opp med å skrive om mange ulike inntrykk som de har blitt oppmerksomme på. Studentene det 1. studieåret er oppmerksomme både på egne følelser og reaksjoner.

4.1.2 Søkende og ser alternativer

Flere studenter er søkende og ser ulike alternative tilnærminger til pasientens situasjon. Noen av studentene reagerer på vaner pleiepersonalet har. En av studentene (1a) ser på vaner i forhold til bruk av hjelpemidler i forhold til forflytning, en annen (2) på bruk /ikke bruk av stellefrakk. De nevner ulike alternative løsninger som kunne ha bedret situasjonen for pasienten. Et eksempel er hvordan de hygieniske rutinene kan forebygge smitterisiko, et annet er hvordan riktig bruk av hjelpemidler kan forhindre skade og smerter hos pasienten. En (5) ville ha handlet annerledes dersom hun hadde gjort seg kjent med pasienten før hun fulgte pasienten til legeundersøkelse. Noen studenter går inn i problemstillinger og søker svar der det ikke nødvendigvis er noe rett eller galt svar. Her er to eksempler der studentene gir uttrykk for at de står ovenfor alternativer. Studentene skriver;

”Er det en større påkjenning for henne å få intravenøs behandling, og ubehaget det medfører? Eller er det bedre for henne å ha det slik som nå, at hun får i seg litt mat og drikke når hun orker, og i tillegg får smertebehandling” (Student 1b, 1. studieår).

”Pasientens situasjon har også en etisk side. Som sykepleier skal vi bidra til helse eller gjenvinning av helse (eller en fredfull død) ... (Henderson 1998)”. (Student 4, 1. studieår).

Her viser studentene at de søker etter hva som er det beste for pasienten. De kommer ikke med noen svar, men stiller seg åpne og ser at det ikke alltid er så lett å vurdere og gi et eksakt svar på måten en skal gå fram på. De ulike praksissituasjonene studentene møter er unike, det finnes ikke et svar eller en løsning. Det er i møte med disse situasjonene studentene uttrykker at de er på søken etter andre handlingsalternativer. En av disse studentene (4) stiller spørsmål ved når en skal kontakte pårørende til en døende pasient. En annen (3) stiller seg kritisk til det hun opplever er overkjøring av pasienten. En ser tilbake på situasjonen hun erfarte og

vurderer alternative handlinger slik at pasienten kunne ha opplevd situasjonen bedre. Hun skriver;

”Hadde jeg kjent beboeren bedre og hatt bedre kjennskap til rutinene rundt transport ville nok situasjonen blitt en helt annen. Jeg ser viktigheten av informasjon i forkant både for min del, og for at en kunne ha tilrettelagt bedre” (Student 5, 1. studieår).

Det som er felles for disse studentene er at de ser tilbake på situasjonen og ser ulike alternative løsninger. Men det er få studenter som vurderer de alternative tiltakene opp mot hverandre det 1. studieåret.

En student skriver;

”Vi skal bruke Henderson som eksempel når vi er i praksis. Det skal bli stilig og se om hun blir fulgt til punkt og prikke, eller om det blir gjort snarveier for å få ting til å bli gjort raskere” (Student 8, 1. studieår).

Her bruker studenten teorien fra pensumlitteraturen som en oppskrift, eller noe som skal være retningsgivende og bestemmende for uøvelsen av sykepleie i de ulike praksissituasjonene. En annen sammenligner det hun ser i praksis til det hun lærte på høyskolen om stell av døde, hun skriver;

”Jeg reagerte litt på dette ettersom vi på skolen har lært at den ene lappen skulle festes rundt stortåen og den andre utenpå lakenet, mens de her på hjemmet plasserte begge utenpå lakenet” (Student 7, 1. studieår).

Studenten registrerer her at prosedyrene gjennomføres på ulike måter. Det er en forventning om at teorien skal være retningsgivende for praksisstudiene, teoretiske føringer kan fungere som alternativer. Flere studenter søker kunnskaper i pensumlitteraturen. En student (2) bruker pensumlitteraturen og skriver om hygieneforhold og bakterievekst på tekstiler etter at hun har observert pleiepersonalets bruk/ikke bruk av stellefrakk. En (4) bruker nyrefysiologien og sykepleie- teoretikeren Henderson for å definere sykepleie. Studentene bruker konkrete elementer fra det de opplever når de søker kunnskaper, og vurderer og analyserer i liten grad kunnskapen fra pensumlitteraturen opp mot det de har erfart i situasjonen.

4.1.3 Overfører kunnskap

Noen studenter ser verdien av å overføre det de har lært til lignende situasjoner. Det er imidlertid få som tar opp dette tema. Noen sier at erfaringen ikke må glemmes og at den gjør at lignende situasjoner kan takles på en bedre måte. En uttrykker at det ikke alltid er lett å ta

de rette valgene, men at det er viktig å ta vare på erfaringene slik at en bedre kan gjøre rette valg som yrkesutøver. Studenten skriver;

”Jeg håper at den vonde følelsen jeg følte for denne situasjonen ikke blir glemt når jeg blir sykepleier, sjøl om jeg kommer til å oppleve mye og vil komme til å ta vanskelige avgjørelser” (Student 3, 1. studieår).

Ingen av studentene går nærmere inn på hva som er lært. De skriver heller ikke noe om at de har fått en ny forståelse i forhold til situasjonen eller hvordan de ville ha handlet dersom de hadde møtt en lignende situasjon. Kun en av studentene nevner hva som er lært i forhold til den situasjonen som er beskrevet i refleksjonsnotatet. Her uttrykker studenten hvordan hun ville ha gått fram dersom hun hadde opplevd en lignende situasjon. Studenten uttrykker dette slik;

”Forutsigbarhet er vel det jeg tenker mest på i etterkant, og for å oppnå det er jo informasjon og kommunikasjon viktig... Hadde jeg i dag blitt spurt om å følge en pasient til sykehuset hadde jeg gjort meg kjent med beboeren på en helt annen måte” (Student 5, 1. studieår).

Her understreker studenten viktigheten av informasjon og kommunikasjon før en tar ansvar for å følge en pasient til en undersøkelse. Hun skriver derimot ikke mer presist om for eksempel, hvilken informasjon som er viktig og hvem hun vil kommunisere med.

4.2 Presentasjon av funnene fra 3. studieårs refleksjonsnotater

I 3. studieårs refleksjonsnotater er det fem undertema formulert på bakgrunn av meningen som kom fram i analysen av refleksjonsnotatene skrevet av studentene det 3. studieåret. Det er bare en student som skriver om læringsutbytte, dette presenteres under avsnitt 4.3.2. Tema ingen refleksjonselementer presenteres under avsnitt 4.3.3. De temaene som presenteres her er: 1. Utrykker distanse. 2. Involverer seg og analyserer situasjonene kritisk. 3. Handler selvstendig (Vedlegg 4).

4.2.1 Utrykker distanse

De fleste refleksjonsnotatene det 3. studieåret retter oppmerksomheten på praktiske sykepleieoppgaver og ulike utfordringer i forbindelsen med utførelsen. Fokuset er ikke på opplevelsene i situasjonen, men på utførelsen. De fleste av studentene uttrykker en distansert og vurderende holdning til praksissituasjonen. De er distanserte i forhold til hva de uttrykker av egne og pasientens følelser. Eksempler er en av studentene (3) som skriver om arbeidsbelastningen i utøvelsen av yrket og lurer på om ryggen kommer til å holde. En (4) oppdager feil i medikamentdosetten og ser på rutineene i forhold til dette. En annen (7) tar opp

ulike måter å gi pasientene medisiner, nok en (6) skriver om ulike måter en kan forholde seg til en pasient som motsetter seg å dusje. En student (8) skriver om møte med en pasient hvor hun opplever å ikke være velkommen. Studenten forteller veileder om hendelsen og får beskjed at denne oppførselen til pasienten er ”normal” i visse perioder. Studenten skriver;

”For min del var det godt å høre at det ikke kun var min måte å være på som førte til at hun fikk en slik reaksjon. På den andre siden var det også godt å kjenne på kroppen at jeg ikke tok det til meg på samme måte som før. Det viser at mennesker er mennesker og at alle har dårlige dager” (Student 8, 3. studieår).

Denne studenten møter en utfordrende situasjon og går til veileder for å få mer kunnskaper i forhold til hvordan hun kunne ha taklet denne situasjonen annerledes. Hun slår seg imidlertid til ro med at pasienten i perioder har sine dårlige dager. Hun går ikke nærmere inn i situasjonen og analyserer hva som ”egentlig” skjedde og om hun kunne ha handlet annerledes. Hun uttrykker heller ikke noe om at hun er oppmerksom på hvilke følelser pasienten uttrykker, fokuset er på det pasienten gjør, nemlig prøver å bite henne. Studenten ser ikke på eventuelt andre ting som kunne ha påvirket pasientens reaksjoner, men trekker en generell konklusjon som viser at hun ikke har fått mer kunnskaper slik at en tilsvarende situasjon kan håndteres bedre i framtiden. Studenten betrakter situasjonen og har et distansert forhold til hva som skjer. Hun er mest opptatt av å få bekreftet at hun ikke har gjort noe feil. Ved at studenten bare trekker en generell konklusjon og ikke vurderer situasjonen er ikke erfaringen blitt en læringssituasjon.

En student (7) skriver om ulike måter å gi medisiner på og vurderer eventuelle etiske konflikter som kan oppstå. Når enkelte pasienter ikke ønsker å ta medisinene sine, er det ulike måter sykepleierne håndterer dette på. Studenten forklarer hendelsesforløpene uten å skrive om hvilke følelser hun eller pasienten har i forhold til situasjonen, fokuset er på gjennomføringen av prosedyren. Studenten skriver slik om situasjonen hvor pasienten skulle ha en uønsket injeksjon;

”Sykepleieren sa videre til pasienten at hun måtte legge seg over på siden mot henne. Før jeg satte inn sprøyten trykket jeg litt rundt der hvor jeg skulle stikke..” (Student 7, 1. studieår)

Her gir studenten uttrykk for at det er selve prosedyren som er fokuset, hun er distansert i forhold til pasientens og egne følelser.

Refleksjonsnotatene det 3. studieåret omhandler en rekke ulike situasjoner der mange forteller om utfordringer de som sykepleier kan møte i det daglige arbeidet. Fokuset er ikke de

følelsesmessige reaksjonene, i 3. studieåret beskriver de situasjonene på avstand, flere vurderer og analyserer det de opplever.

4.2.2 Involverer og analyserer situasjonen kritisk

Det er få studenter som direkte uttrykker at de involverer seg og tar pasientens perspektiv i det de skriver i sine refleksjonsnotater. Det er derimot mange i 3. studieår som indirekte viser at de involverer seg i de ulike situasjonene ved at de har en kritisk analyserende tilnærming. Det å utøve kritikk er i følge Molander (2004) å lære seg oppmerksomhet på forskjeller mellom godt og dårlig, bedre og mindre godt, holdbart og mindre holdbart.

De få studentene som konkret skriver at de involverer seg prøver å sette seg inn i hvordan pasienten opplever sin situasjon. En beskriver hvor frustrert hun selv hadde vært dersom hun ikke hadde kunnet kommunisere verbalt. Studenten skriver;

”Det må være helt forferdelig å ikke kunne kommunisere verbalt og ikke kunne få frem alt en har på hjertet..” (Student 1, 1. studieår.)

Den andre studenten som direkte tar pasientens perspektiv bruker sine kunnskaper og erfaringer i forhold til hjerneslag og prøver å sette seg inn i hvordan pasienten kan føle det i situasjonen. Denne studenten uttrykker ikke hva hun selv føler, men prøver å se situasjonen fra pasientens ståsted. Hun skriver;

”Jeg har prøvd å sette meg inn i hvordan pasienten med hjerneslag må føle seg når hun ser at alle rundt bordet sliter med å spise, fordi hun griser. Det er sannsynlig at hun forstår dette, men har ikke lenger språk, og dermed kan hun ikke få sagt at hun vil flyttes til et annet bord for eksempel” (Student 2, 3. studieår).

Begge disse studentene involverer seg i pasientsituasjonen. De uttrykker ikke bare sine følelser, men viser at de også ser pasienten. De viser også at de har tilegnet seg kunnskaper i forhold til sykdommen. Imidlertid uttrykker de fleste verken egne følelser, eller hvordan pasienten må føle det i situasjonen. Selv om de ikke konkret skriver om dette, betyr det ikke at de ikke viser evne til å sette seg inn i pasientsituasjonen, men at oppmerksomheten i refleksjonsnotatene er på situasjonen de beskriver.

En av studentene viser at hun involverer seg i pasientsituasjonen ved at hun legger til rette for at den enkelte pasient kan føle seg hjemme, inkludert og tatt vare på som individ i måltidssituasjonen. Studenten analyserer situasjonen og skriver;

”Hun klarer å spise og drikke selv og dette er selvfølgelig kjempebra, men med hele ansiktet fullt av mat og surmelk, mens hun sitter og lager lyder, vil jeg si er forstyrrende for de andre pasientene rundt bordet” (Student 2, 3. studieår).

Her ser studenten kritisk på gjennomføringen av måltidsituasjonen og mener at personalet ikke tar tilstrekkelig hensyn til alle pasientenes behov. Det er ikke bare behovet til den slagrammede pasienten som skal vurderes, men også hvordan de andre pasientene rundt bordet reagerer når den ene pasienten griser med maten og lager lyder. Her analyserer studenten hva både den slagrammede, samt de andre pasientene rundt bordet kan føle i forhold til denne situasjonen. I og med at den slagrammede ikke har språk har hun vanskelig for å gi uttrykk for hvor hun ønsker å sitte og hva hun føler i måltidsituasjonen. Disse vurderingene viser at studenten lever seg inn i hele situasjonen og de ulike pasientene som er involvert, og har evne til å vurdere situasjonen kritisk.

En av studentene stiller seg spørrende til innarbeidede vaner. Hun skriver;

”Jeg spurte meg forsiktig fram om dette var vanlig, og fikk tilbakemelding på at det hadde vært slik den siste tiden. Jeg la fram mitt syn for å få tilbakemelding på dette” (Student 5, 3. studieår).

Her stiller studenten seg kritisk til at ting bare blir gjort av vane og at det ikke blir stilt spørsmål ved den. Vanene tok lite hensyn til pasientens behov. Situasjonen blir analysert og studenten søker å endre vanene. Det handler om å inkludere en pasient i måltidsituasjonen for på denne måten å stimulere pasienten til å spise mer selv. Studenten fikk lov av fagansvarlig til å forsøke dette, men på grunn av dårlig kommunikasjon møtte studenten motstand.

Det er flere studenter som stiller spørsmål til det de ser og opplever i praksisstudie. Noen studenter stiller seg kritiske til at ting bare blir utført uten at en tenker på alternative tilnæringsmåter. Her er noen eksempler;

”Det som kan diskuteres her var om dette var tvangshandling?” (Student 7, 3. studieår).

”Jeg kan ikke skjønne annet enn at disse løfteheisene drar i skuldrene til disse pasientene” (Student 3, 3. studieåret).

”Dette er en alvorlig feil og kan medføre at pasienten kan få dobbelt så mye av et medikament enn det som er foreskrevet av legen” (Student 4, 3 studieår).

I sin analyse av alternative tilnæringer løfter studenten (4) i det siste eksempelet den konkrete situasjonen til et generelt teoretisk tema. Hun reflekterer over tema avviksmeldinger i forhold til feilmedisinering. Hun søker og bruker ulike kunnskaper både fra

forskningsartikler, lovverk og annen litteratur. På denne måten får studenten økt innsikt i måter å håndtere og forholde seg til feilmedisinering.

Studentene er her oppmerksomme og analyserer ved at de ser på situasjonene med et kritisk blikk. De stiller spørsmål og er åpne for at ting kan gjøres på andre måter. En av disse studentene bruker kunnskapene hun har fra høyskolen til å analysere situasjonen, hun skriver;

”Vi lærte på skolen at den skulderen hos slagpasienter som er affisert skal behandles med varsomhet, for ved å dra pasienten etter skulderen kan det skje overtøyning av leddbånd og muskler som kan gi betydelige smerter og ikke gjøres godt igjen” (Student 3, 3. studieår).

Studenter i 3. året viser mot og stiller spørsmål til innarbeidede vaner. Dette er viktig i forhold til å utvikle en bedre praksis. For at en kan forstå ulike måter å tilnærme seg pasienten kreves ulike typer kunnskaper og erfaringer. En må også føle seg trygg både i situasjonen og på seg selv i utøvelsen. Når sykepleiestudentene kommer til praksisplassene vil de se ting med nye øyne og har kanskje andre handlingsforslag. Da er det viktig at studentene har evne til å vurdere å begrunne det de foreslår. For at praksisplassen skal kunne nyttiggjøre seg dette, vil det være viktig at feltet er åpne for å tenke nytt og ikke oppfatter studentenes innspill som et angrep. Utfordringen blir at studentene også etter at de er ferdig utdannede fortsetter å involvere seg, stiller kritiske spørsmål og vurderer egen og andres praksis.

4.2.3 Handler selvstendig

Under dette undertema tas selvstendighet opp. Det er ikke så mange studenter som har dette med i sine refleksjonsnotater, men de som har det med kommer med tiltak på bakgrunn av tidligere erfaringer og ut fra en gjennomgang av pasientens behov og ressurser. En av studentene skriver;

”En dag foreslo jeg for en på avdelingen at vi burde flytte denne pasienten over til et annet bord, da de andre pasientene ikke likte situasjonen. Fra tidligere arbeid på sykehjemmet og gjennom praksis, har jeg erfart at dette har fungert veldig godt” (Student 2, 3. studieår).

Her bruker studenten sine erfaringer fra tidligere praksis og foreslår at de flytter pasienten. Dette forslaget kommer etter at studenten har vurdert hele spisesituasjonen og observert hvordan medpasientene har reagert. Men studenten vurderer også hvordan pasienten som har hjerneslag og ikke kan gi uttrykk for sine ønsker må føle seg i situasjonen der hun ikke lenger mestrer å spise uten å søle og lage lyder under måltidet. Her klarer studenten å se situasjonen fra ulike sider og vurderer at det er best å la pasienten sitte for seg selv på tross av at måltidet er en viktig situasjon for samhandling med andre pasienter.

En annen student viser selvstendighet og trygghet ved å gjennomføre tiltak på tross av motstand, hun skriver;

”Etter noen minutter ble det ropt fra andre enden at pasienten ikke skulle spise der, hun skulle spise der hvor hun vanligvis spiste. Jeg spurte hvorfor, og fikk beskjed om at det var best for pasienten... For meg var det uaktuelt å gå tilbake for å plassere henne alene i den andre stua” (Student 5, 3. studieår).

Her har studenten vurdert måltidsituasjonen i forhold til en pasient og fått klarsignal av fagansvarlig til å prøver å integrere pasienten i måltidsituasjonen. Hun møter motstand. Studenten viser selvstendighet, tar ansvar og viser mot ved å gjennomføre det hun har vurdert som det beste for pasienten.

En annen student reagerer på at legen seponerte oksygenbehandling til en pasient, og at oksygenmetning bare skulle måles dersom pasienten var i ferd med å miste bevisstheten. Studenten skriver;

”På en dagvakt jeg var hadde denne pasienten vært hos frisøren. Tilbake så jeg at pasienten slet med pusten og jeg målte likevel” (Student 3, 3. studieår).

Her handler studenten ut fra sine observasjoner av pasientens tilstand på tross av legens forordning. Det viste seg at oksygenmetningen var på 79 noe som viser for lavt innhold av oksygen i blodet, og det ble gitt Ventolin. Her stoler studenten på sine observasjoner av pasientens tungpust og handler ut fra dette. Det viser faglig vurderingsevne og selvstendighet. Studenten oppsummerer refleksjonsnotatet med at hun vil forhøre seg med legen angående behandlingen av denne pasienten.

En annen student uttrykker frustrasjon over at hun ikke får nok tillit og ansvar til å utføre oppgaver som dusjing, tatt i betraktning at hun er i det tredje året i sykepleierutdanningen. Studenten uttrykker også en følelse av ”å ha noen i ryggen” hele tiden, spesielt i forhold til medisnutdeling. Hun stiller spørsmål om hvem som skal stå bak ryggen om en måned når hun er ferdig utdannet. Her gir hun klart uttrykk for et ønske om å bli gitt mer ansvar og få arbeide mer selvstendig hun skriver;

”... videre må en kunne slippe taket, hvordan kan en ellers bli selvstendig?” ” (Student 1, 3 studieår).

Her kommer det klart fram at studenten ønsker at praksisplassen skal gi dem mer ansvar og tillit det 3. studieåret. Dette kan bidra til å gjøre dem mer selvstendige. På denne måten vil overgangen til å bli ferdig sykepleier ikke bli så stor.

4.3 Likheter og forskjeller fra 1. til 3. studieår.

Under dette avsnittet vil likheter og forskjeller FRA refleksjonsnotatene det 1. studieår, TIL refleksjonsnotatene det 3. studieåret bli presentert. Presentasjonen er inndelt i følgende punkter: Fra sensitivitet til distanse, Fra å søke alternativer til selvstendig kritisk analyse og Studenter som ikke uttrykker refleksjon verken 1. eller 3. studieår.

4.3.1 Fra sensitivitet til distanse

Gjennom analysen viser mange studenter det 1. studieåret at de identifiserer seg med pasienten i situasjonen. De er årvåkne og sensitive i forhold til det som skjer, men har ikke noen faglig refleksjon mer enn referansene til pensumlitteraturen. De refererer til sin egen livsverden i liv i møte med pasientens liv. Det de ser, hører og kjenner ses i forhold til det de har opplevd så langt i livet. I møte med pasienten og hans skjebne viser mange innlevelse og empati. De formidler både egne og pasientens tanker og følelser i dette møte.

I 3. studieåret er de mer opptatt av utfordringene de møter og hvordan de kan håndtere ulike situasjoner, de skriver lite om følelser. I 1. studieåret er situasjonene studentene skriver om direkte knyttet til en pasientrelasjon, de fleste situasjonene studentene i 3. studieåret skriver om er oppgaver som må utføres. I situasjonene de skriver om formidler de lite egne reaksjoner og følelser. Flere skriver ikke mye om nære pasientrelasjoner, men om for eksempel administrering av medisiner, bruk av hjelpemidler og arbeidsbelastningen i yrket. Fokuset har dreid fra å være oppmerksom på både pasientens følelser og sine egne følelser og reaksjoner, til et mer distansert og analyserende i forhold til pasientsituasjonen.

Studentene i 1. studieåret er mer vare på følelsene i møte med praksis. Her er noen eksempler;

”Et blick jeg lenge kommer til å huske... Jeg følte nedverdigelsen av denne pasienten langt inn i marginen” (Student 3, 1. studieår)

En er oppmerksom på egen usikkerhet og redsel;

”Jeg tok deretter pulsen på henne, men fant ingen, og ble usikker på om jeg holdt rett” (Student Inotat b, 1. studieår).

En annen beskriver hvordan hun var opptatt av å gjøre ting riktig slik veilederen ville ha det. Det viser at det ikke er utviklet kompetanse og trygghet i situasjonene. De er sensitive i forhold til egen utilstrekkelighet og skriver om sine følelsesmessige reaksjoner.

En skriver om gleden og over å være til nytte;

”Det gav meg en følelse av å være til nytte å gjøre noen glad.... Når man får høre at deg kommer jeg i hvert fall til å savne, da er det ikke lett å holde øyenkroken tørr” (Student Inotat a, 1. studieår).

I disse eksempler gir studentene uttrykk for sine egne følelsesmessige reaksjoner, men viser også medfølelse for pasienten.

De spontane eller impulsive følelsesreaksjonene som preger mange refleksjonsnotater fra 1. studieår har i 3. studieår utviklet seg i en retning av å bli mer avveiende. Denne utviklingen kan skyldes at de har fått større livserfaring, de har deltatt i ulike situasjoner og møtt mennesker i ulike sammenhenger. Og ikke minst har de møtt pasienter i ulike situasjoner gjennom praksisstudier og arbeidet med ulike teoretiske oppgaver gjennom studieårene. Det kan også være at studentene ikke beskriver intuitive følelser som situasjonen vekker i dem evt. at de ikke lenger lar seg så lett berøre av pasientsituasjonen. Studentene kan også hatt en utvikling som gjør at de er blitt mer problemorienterte og kritiske til det de ser og opplever. Erfaringene de beskriver i 3. studieår er mer preget av utfordringer som sykepleier møter i utøvelsen av yrke. Hovedfokuset er ikke lenger preget av en sensitiv deltagelse i en pasientsituasjon og nærhet til egne følelser, men en mer distansert og vurderende tilnærming til mer sammensatte situasjoner.

Både i 1. og 3. studieåret er studentene oppmerksomme på utfordringene i praksisstudie, men oppmerksomheten det 1. året relateres mer til pasientrollen. Det dreier seg om at pasienten har sin sårbare pasientrolle og vi som helsearbeidere skal møte pasienten. Hver enkelt pasientsituasjon krever en individuell tilnærming. I 3. studieår er studentene oppmerksomme på at de ulike situasjonene krever ulik tilnærming og tilrettelegging for det enkelte individ. De har en mer problemorientert kritisk tilnærming. Fokuset har dreid seg fra å sense og være oppmerksom overfor følelser både i forhold til seg selv og pasienten til å ha fokus på handlingen i situasjonen og hva som må gjøres.

4.3.2 Fra å søke alternativer til selvstendig kritisk analyse

Flere av studentene det 1. studieåret uttrykker at de søker ulike alternative tilnærming. De sammenligner det de opplever i eget liv og trekker i noen tilfeller inn pensumlitteraturen. Her

dominerer praksis som læringsarena og de er i situasjonen med hele seg. I 3. studieår uttrykker noen studenter en kritisk tilnærming til situasjonen der de vurderer og analyserer det faglige innholdet. På bakgrunn av den kritiske analysen iverksetter noen studenter selvstendige tiltak.

I det følgende gis to eksempler som beskriver utviklingen. En student (5) uttrykker det 1. studieåret at opplevelsen hun hadde med pasienten hadde blitt annerledes dersom hun hadde hatt mer kunnskap. Studenten skriver at det er en sammenheng mellom det å ha kunnskaper og hvordan en handler. Studenten skriver;

”Det ble ikke noen god formiddag for beboeren, og heller ingen god ettermiddag da han var meget trett og sliten. Mine tanker /refleksjoner rundt denne situasjonen er at jeg gikk inn i denne situasjonen uten tilstrekkelig forkunnskaper om pasienten/situasjonen” (Student 5, 1. studieår).

Den samme studenten stiller i sitt notat det 3. studieåret spørsmål til innarbeidede vaner på avdelingen. En av pasientene sitter med ryggen til de andre i måltidsituasjonen. Hun får vite at det ikke er noen spesiell grunn til dette. Hun assosierer ved å tenke hvordan hun selv som pårørende hadde opplevd situasjonen;

”Jeg reagerte på plasseringen denne pasienten fikk under måltidet. Jeg opplevde det slik at med ryggen til de andre ble hun ikke stimulert til å spise. Jeg tenkte hvordan jeg hadde opplevd det som pårørende hvis jeg oppdaget at min mor satt med ryggen til de andre ved en så viktig aktivitet/behov i dagen” (Student 5, 3. studieår).

Etter å ha analysert situasjonen kritisk og avklart med fagansvarlig iverksetter hun tiltak. Her viser studenten at hun anvender kunnskapene og viser selvstendighet i yrkesutøvelsen. Hun løfter diskusjonen til et teoretisk nivå ved å beskrive opplevelsen som et etisk dilemma i forhold til selvbestemmelse i situasjoner med demente pasienter. Hun konkluderer med følgende;

”Det viktigste vi kan gjøre er å søke etter budskapet i pasientens uttrykk” (Student 5, 3. studieår).

Det andre eksempelet er en student (2) som i 1. studieåret er kritisk til innarbeidede vaner i forhold til bruk og ikke bruk av stellefrakk. Studenten søker kunnskaper i pensumlitteraturen og det hun har lært i undervisningen og bruker det til å belyse det hun opplever i praksisstudie. Studenten går ikke inn i situasjonen og analyserer enkeltelementene og skriver

heller ikke at hun iverksetter noen selvstendige tiltak på bakgrunn av det hun har funnet. Hun registrerer hva som skjer og er på søken etter alternative handlemåter, hun skriver;

”Noen tar stellefrakken av seg før de går inn på kjøkkenet, men tar det samme på seg etterpå. Da er det vanskelig å vite hvilken side de bruker inn mot arbeidsdrakten. Tar de feil side er det veldig lett for at arbeidsdrakten blir infisert av bakterier” (Student 2, 1. studieår).

I 3. studieåret skriver den samme studenten (2) om en pasient med hjerneslag som griser mye med maten. Hun beskriver og analyserer hvordan pasienten samt medpasienter kan oppleve denne situasjonen ved å bruke kunnskap som hun finner i litteraturen. Studenten har i 3. studieåret fått mer erfaring og kan i motsetning til i 1. studieåret se sammenheng mellom tidligere erfaring og ny situasjon og anvender sine integrerte kunnskaper. Med bakgrunn i at hun har analysert og tilegnet seg kunnskaper, handler hun ansvarlig og foreslår tiltak, hun skriver;

”Ingen gjør noe med situasjonen og pasienten sitter ved bordet i måltidene. En dag foreslo jeg for en annen på avdelingen at vi burde flytte denne pasienten over til et annet bord” (Student 2, 3. studieår).

I 3. studieår uttrykker en del studenter en større evne til å analysere og vurdere de enkelte elementene i situasjonen på en kritisk måte. På denne måten får de kunnskaper som kan gjøre dem i stand til å iverksette og vurdere selvstendige tiltak som kan iverksettes. Studentenes evne til å analysere kritisk og handle selvstendig kan naturlig nok henge sammen med større trygghet og mer erfaringskunnskaper.

Det framkommer av funnene at studentene i 1. og 3. studieår går fra å bruke en type litteratur til å bruke et mangfold av litteratur. Det som karakteriserer det 1. studieår er at omkring halvparten av studentene søker kunnskap i pensumlitteraturen, men bruker også tidligere erfaringer og knytter dette opp mot den situasjonen de skriver om. I 3. studieår ser de også sammenhengen mellom det de opplever og pensumlitteraturen, men i tillegg har de med både artikler, lover og annen litteratur. Det som er overraskende er at det er flere som refererer til teori det 1. studieåret sammenlignet med det 3. studieåret. Det er få studenter som refererer til teoretisk kunnskap det 3. studieåret, men de som gjør det går grundig til verks og viser at de har lært å søke i ulike søkemotorer og bruker kunnskapen de finner aktivt inn i situasjonen gjennom en kritisk analyse.

Denne utviklingen synliggjøres ved å bruke en student (4) som eksempel. Det 1. studieåret skriver studenten at hun bruker erfaringskunnskaper og pensumlitteratur for å få ny kunnskap

i forhold til en dårlig pasient med nyredren. Hun kommer med ulike alternative forslag til hva som kan ha hent med nyredrenet siden det ikke kommer urin i urinposen. Måten hun bruker den teoretiske kunnskapen på er at hun refererer til basiskunnskap i fysiologi hun skriver;

”Normal mengde urin er mellom 1 – 2 liter pr døgn, avhengig av kroppsvekt, væskeinntak og væsketap. For at nyrene skal få skille ut de avfallsstoffene de skal, må nyrene produsere 500 ml urin i døgnet (Gjerland og Vinsnes, 2005)”. (Student 4, 1. studieår).

Den samme studenten skriver i sitt notat det 3. året om feildosering og avviksmeldinger etter at hun har opplevd en feilmedisinering i en dosett. Situasjonen har gjort inntrykk og hun ser behov for mer kunnskap på området. For å få mer kunnskap søker studenten det 3. studieåret i et mangfold av litteratur. Hun går til legemiddeloven for å se på hva forsvarlig legemiddelhåndtering omfatter. Hun går til helsepersonelloven § 17 for å se på hvilke plikter en som sykepleier har i forhold til meldeplikt. Hun går til pensumlitteraturen for å finne hvilke avvik som er hyppigst. Så vurderer hun en forskningsartikkel som omhandler feilmedisinering i sykehuset og organisasjonskulturens påvirkning. Kunnskapen studenten tilegner seg ved å søke i forskning og litteraturen ellers er relevante i forhold til den erfaringen hun har opplevd og blir kritisk analysert. Kunnskapene hun erverver seg belyser ulike sider av situasjonen og kan gi studenten et nytt perspektiv.

I begge notatene har informanten brukt teoretisk litteratur aktivt. Det 1. studieåret bruker hun basiskunnskaper i pensumlitteraturen i sin søken etter alternativer. Det 3. studieåret bruker hun ulike typer litteratur som hun analyserer kritisk.

I funnene kommer det fram at noen studenter det 1. studieåret ser verdien av å videreføre kunnskapen de har fått gjennom erfaringen. I 3. studieåret har bare en student reflektert og gjort vurderinger i forhold til læringsutbytte. Denne studenten har ikke dette elementet med det 1. studieåret.

Eksempler på studenter som det 1. studieåret ser verdien av å ta med seg kunnskapene videre skriver;

”Jeg håper den vonde følelsen jeg følte for disse hendelsene ikke blir glemt når jeg blir sykepleier, sjølv om jeg kommer til å oppleve mye og vil komme til å ta vanskelige valg” (Student 3, 1. studieår).

”Jeg opplevde at jeg vokste litt på det. Med det mener jeg at erfaringen får meg til å takle lignende situasjoner bedre” (Student 1 notat b, 1. studieår).

I 1. studieår ser studentene at det de har erfart er nyttig i forhold til valg de senere må ta som sykepleier, og at erfaringer vil medføre at de vokser og dermed utvikler seg til å kunne takle ulike situasjoner som de vil møte.

Studenten skriver i refleksjonsnotatet det 3. studieåret at hun lærte mye av erfaringen. Videre diskuterer hun mer på et generelt grunnlag, hun skriver;

”Etiske dilemmaer støter vi stadig på. Et av de største kan oppstå når den eldre gradvis mister hukommelsen og orienteringsevnen, og dermed også forutsetningene for reell autonomi... En av de viktigste observasjonene vi kan gjøre er å søke etter budskapet i pasientens uttrykk” (Student 5, 3. studieår)

Her viser studenten at hun assosierer til flere typer kunnskaper som erfaringskunnskap, kunnskaper i etikk og sykepleie og kunnskaper tilegnet gjennom oppgaver hun har løst. Hun integrerer disse kunnskapene inn i situasjonen hun har reflektert over. Her tenker studenten over hvilket utbytte hun har hatt av å reflektere over situasjonen. Denne studenten forklarer hvilket læringsutbytte refleksjonen har gitt i motsetning til det de gjør på det 1. studieåret. I tillegg viser studenten evne til å abstrahere hva erfaringen dreier seg om, hun går fra det konkrete elementet i erfaringen og løfter dette til en generell teoretisk diskusjon. Resultater av refleksjon kan da føre til at en får et nytt perspektiv på situasjonen.

4.3.3 Studenter som ikke gir uttrykk for refleksjon verken 1. eller 3. studieår

Som det framkommer av overskriften har det ikke skjedd stor endring og utvikling i forhold til studentenes evne til å uttrykke sine refleksjoner gjennom utdanningen. Fra 1. til 3. studieår har disse studentene stått på ett sted i forhold til hvordan de skriftlig reflekterer over erfaringene de opplever i praksisstudiene.

En av studentene det 1. studieåret skriver om situasjonen hun har opplevd som en rapport. Situasjonen hun forteller om er at hun fulgte en dement pasient til tannlegen. Hun viser oppmerksomhet ved at hun skriver at hun ser at pasienten har det vondt. Hennes intuitive tanke er at hun assosierer dette til å være ubehagelig for pasienten og holder derfor pasienten i hånden. Studenten kommer med personlige antagelser om hvorfor pasienten ikke føler seg vel i situasjonen, som for eksempel sterkt lys. Det er ingen vurdering eller analyse av de ulike elementene hun forteller om. Hun refererer bare til erfaringskunnskapen. Hun skriver det er godt å holde noen i hånden når en har det vondt. Beskrivelsen preges av en rett fram fortelling der hun ikke har brukt tid til å se på hva som egentlig skjedde i situasjonen. Måten hun

uttrykker seg på vitner lite om abstrakt tenkning der hun funderer over underliggende ting som pasienten kan ha følt og opplevd. Hun oppsummerer situasjonen på følgende måte;

”Det var ikke vanskelig å forstå at det ble litt mange inntrykk på en gang, og det var godt når vi var vel hjemme på sykehjemmet slik at Toril fikk sin etterlengtede middagshvil” (Student 6, 1. studieår.).

Den samme studenten beskriver i sitt notat det 3. studieåret om en pasient som ikke vil dusje. Hun assosierer og tenker over at pasienten ikke alltid agerer på samme måten, spesielt ikke når en spesiell pleier dusjer han. Her er studenten oppmerksom på at pasienten reagerer ulikt fra dag til dag i forhold til hvem som pleier, men hun går ikke videre med sine observasjoner. Studenten konstaterer bare at pasienten reagerer ulikt avhengig av hvem som dusjer han. Studenten skriver;

”Det varierer veldig fra dag til hvordan dagsformen til beboeren er, og det er derfor veldig varierende hvor godt han blir vasket fra dag til dag. En annen ting som spiller inn, er hvem som steller ham fra dag til dag” (Student 6, 3. studieår).

Studenten er oppmerksom på pasientens reaksjoner og involverer seg følelsesmessig det 1. studieåret, men beskriver ikke disse følelsene. Hun går ikke dypere inn i situasjonen og analyserer ikke hva som skjer verken 1. eller 3. studieår. Hun ser ikke mulige årsaker og analyserer heller ikke hvorfor pasienten reagerer som han gjør, eller hvorfor den ene pleieren kan dusje han uten at han reagerer.

En annen student (8) presenterer i sitt refleksjonsnotat det 1. studieåret en rekke ulike observerte situasjoner. Hun gir uttrykk for å være redd for ikke å utføre oppgavene slik veileder forventer. Hun går ikke inn i situasjonen, men stiller seg utenfor som en observatør, og med bakgrunn i observasjonene generaliserer hun. Hun skriver;

”Hun har så klart perioder og dager hun ikke er i noe humør, slik som alle har, men gir meg noe å bryne meg på”. (student 8, 3. studieår).

Her går ikke studenten inn i noen av situasjonene hun har observert, men holder en distanse. Hun bruker ikke denne avstanden til å analysere situasjonen.

Den sammen studenten har det 3. studieår skrevet om en situasjon angående en pasient med Parkinson sykdom, som er pleietrengende. Hun opplever at pasienten oppfører seg annerledes enn det hun pleide da hun stelte denne pasienten. Studenten er oppmerksom på pasientens reaksjoner, og går til veileder for å få mer kunnskap om situasjonen. Hun får beskjed om at

pasienten kan være ustabil. Studenten konkluderer da med at det var godt å høre, fordi pasientens reaksjoner da ikke hadde noe med hennes måte å være på. Hun skriver;

”det viser bare at mennesker er mennesker og at alle har dårlige dager... Jeg føler at jo mer en går i praksis og møter nye mennesker, som igjen krever en ny måte å oppføre seg på, gir en enorm selvutvikling mentalt.” (Student 8, 3. studieår).

Her generaliserer studenten, hun distanserer seg fra situasjonen og er mest opptatt av egne følelser og å få bekreftelse på at det ikke var hun som gjorde noe feil. Studenten viser med dette at hun er utrygg i situasjonen, og også på egen kompetanse.

De funnene som er presentert i dette kapittelet vil i det følgende kapittelet bli drøftet i lys av det teoretiske perspektivet og tidligere forskning som er presentert tidligere i oppgaven, samt annen aktuell forskning.

5. Drøfting av funn

Dette avsnittet starter med å drøfte den metodiske framgangsmåten i studien. De funnene som kom fram gjennom analyseprosessen danner grunnlaget for drøftingen. Det er formulert tre hovedtemaer for drøftingen. Det første tema er: Fra assosiering til dissosiering. Under dette hovedtema er det flere underoverskrifter som belyser tendensene i funnene fra empirien. Drøftingen illustrerer den prosessen og utviklingen sykepleiestudentene gir uttrykk for i sine refleksjonsnotater fra 1. til 3. studieår. Det andre hovedtema er: Studenter som ikke uttrykker refleksjon i sine refleksjonsnotater verken 1. eller 3. studieår. Under dette tema drøftes fenomenet der studentene står på samme sted i forhold til refleksjon slik det uttrykkes i de skriftlige refleksjonsnotatene. I drøftingen belyses hvilke pedagogiske konsekvenser dette medfører. Det tredje hovedtema er: Refleksjonens betydning i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Her belyses hvordan refleksjonen kan være et virkemiddel for studentene i møte mellom teori og praksis.

Schön sin teori vil være utgangspunkt i drøftingen foruten Molander (1996, 2004). Ellers vil annen aktuell teori og forskning som belyser tema bli brukt.

5.1 Drøfting av metoden

Etter å ha lest forskningsartikkelen til Chirema (2007) gav dette inspirasjon til å bruke refleksjonsmodellen som bygger på Mezirow og Boud. Funnene som er presentert i artikkelen viser at en inndeling i ikke reflektert, reflektert og kritisk reflektert, egner seg godt når en skal vurdere studenters skrevne refleksjoner. Min første analyse endte opp med *hvor mange* studenter som hadde elementer av ikke refleksjon, refleksjon og kritisk refleksjon i sine refleksjonsnotater, og hvordan dette hadde utviklet seg fra 1. til 3. studieår. Denne første analysen hadde et kvantitativt preg. 18 refleksjonsnotatene er for lite for en kvantitativ analyse. Denne prosessen medførte selvsagt merarbeid, men en av lærdommene var hvor viktig det er å ha en klar problemstilling og finne den forskningsmetodiske tilnærmingen som egner seg best i forhold til å kunne belyse problemstillingen. Det å ha fokus på mengde og antall gav ikke kunnskaper om opplevelser, erfaringer og hva studentene gir uttrykk for i sine tekster på meningsnivå.

Graneheim og Lundman (2004) viser hvordan en kan systematisere og bygge opp en kvalitativ innholdsanalyse. Denne måten å tilnærme seg datamaterialet på gav oversikt over meningsinnholdet i det studentene uttrykker i sine refleksjonsnotater. Målet er å gi en beskrivelse av det studentene uttrykker og synliggjøre analyseprosessen. Gjennom å

synliggjøre de ulike trinnene i analysen, sikres en mest mulig transparent og troverdig prosess (Se analysetrinnene i vedlegg 1,2, og 3).

Datamaterialet som er analysert er sykepleierstudenters refleksjonsnotater. Dersom jeg i tillegg hadde intervjuet eller samlet studentene i fokusgrupper, kunne dette gitt utfyllende kunnskaper om studentenes meninger i forhold til likheter og forskjeller i refleksjonene fra det 1. til 3. studieår.

Det å tolke og forstå tekster handler om en hermenautisk tilnærming. I tolkningsprosessen beveger forskeren seg inn i meningen og tanken bak det som er skrevet. Gjennom forforståelse skaper forskeren data i møte med det empiriske materialet. I denne studien preges blant annet min forforståelse av tidligere forskning og det teoretiske perspektivet som er presentert tidligere i oppgaven. Det kan rettes kritiske spørsmål til analysen i denne studien. Spørsmål som kan stilles er: Har min forforståelse fått dominere slik at mine eventuelle antagelser eller fordommer blir bekreftet? Har min forforståelse vært med å presse det empiriske materialet inn i skjemaer for refleksjonsnivå? Har dette medført at viktige studentutsagn og meninger har blitt oversett?

Ingen forsker er nøytral fordi vi alle bærer med oss forforståelser når vi tolker og kommer fram til forforståelser, meninger og ny forståelse. Ved å være bevisst sin egen forforståelse og gjøre rede for den, kan andre lese forskningsresultatene i lys av forskerens forforståelse. Ved å legge fram sin forforståelse blir den bevisstgjort for forskeren selv, og dem forskeren henvender seg til får kunnskaper om forskerens teoretiske perspektiver. En bevisstgjort forforståelse kan bidra til at den ikke får en styrende funksjon i analyseprosessen, men at det skjer en dialog mellom det empiriske grunnlaget og forforståelsen i skapingen av data. Gadamer (2003, s. 39) refererer Heidegger som presiserer viktigheten av å bevisstgjøre seg sine egne "for-meninger og for-dommer" for på denne måten å kontrollere dem, og dermed oppnå den gode forståelsen av saken som undersøkes. På bakgrunn av min forforståelse og de brillene jeg ser med, ble studentutsagnene tolket og undertemaer og temaer formulert. Her ble min forforståelse en aktiv medskaper av dataene. Det ble mange runder fra undertemaene og temaene, og tilbake til studentutsagnene i tekstene. På denne måten har jeg prøvd å se helheten i relasjon til delene og tilstrebet at funnene er så nært opp til det empiriske materialet som mulig. I hermenautikken ses teksten på som en helhet til dens deler og tilbake igjen for på denne måten å få en helhetlig forståelse av teksten (Ibid.). Sentralt er ikke å ta deler ut av en sammenheng.

5.2 En bevegelse fra å assosiere til å dissosiere

Begrepet å assosiere er brukt for å beskrive noe av det som kom fram i analyseprosessen av 1. studieårs refleksjonsnotater. Boud et. al. (Chirema, 2007) bruker å assosiere som et av sine refleksjonselementer. Han beskriver det å assosiere som det å relatere eller se sammenheng mellom nye data og det som allerede er kjent. Her åpnes en vei til ny kunnskap ved at praktikerer ser sammenhenger mellom tidligere kunnskaper, følelser og holdninger til nye kunnskaper, følelser og holdninger. Begrepet assosiasjon blir beskrevet som å knytte eller binde ting sammen (Ordbok, 2006). Bjørk og Bjerknes (2003, s. 149) skriver at det å assosiere er en kreativ prosess. Her er det tanker, ideer og følelser som dukker opp. Videre skriver Bjørk og Bjerknes (Ibid. s. 150) at når en tenker over sammenhengen mellom erfaringen og alle assosiasjonene integreres erfaringene til den enkeltes kunnskaps og forståelsesramme. Begrepet assosiasjon blir i drøftingen forstått som å se noe i en sammenheng, knytte eller binde ting sammen. Studentene i 1. studieår relaterer og ser sammenheng mellom det de opplever i praksisstudiene til sin egen livsverden. Studentenes forståelsesramme er knyttet opp til erfaringskunnskapene og det de har opplevd så langt i livet. Samtidig gir de uttrykk for at de er til stede i situasjonen med alle sine sanser og følelser. Gjennom analyseprosessen kom det fram at flere studenter det 1. studieåret er oppmerksomme på følelser og viser sensitivitet ved at de uttrykker varhet og årvåkenhet både i forhold til seg selv og pasienten. Det at flere studenter i 1. studieår assosierer til følelser drøftet nærmere under punkt 5.2.2.

Flere studentene i 1. studieåret uttrykker at de søker og assosierer til alternative handlingsmåter. Eksempler på dette er en student (1b.) som observerer at en dårlig pasient får intravenøse behandlingen, og lurer på om dette er større påkjønning for han enn at en prøver å gi nok væske å drikke. En annen student (5) ser og er sensitiv i forhold til at pasienten kunne fått det bedre dersom hun hadde forberedt seg bedre når hun fulgte pasienten til legen. Hun nevner alternativer som at hun burde hatt mer kjennskap til pasienten, og at informasjon er viktig. Studenten bruker de kunnskapene hun har fra dagliglivet og går ikke i dybden eller vurderer situasjonen i forhold til fagrelaterte kunnskaper. Molander (1996, 2001, s. 142) beskriver Schön sin kunnskap i handling og refleksjon i handling på følgende måte: Det at den kyndige praktikerer er oppmerksom i sin handling innebærer at praktikerer har evne til å holde flere alternativer oppe som levende muligheter i sin handling (Ibid. s. 142). Ved at praktikerer reflekterer i handlingen vil det i følge Schön (1983, 2001) medføre at praktikerer bygger opp et repertoar av ulike erfaringer slik at han i framtiden kan bli bedre rustet til å møte en tilsvarende situasjon. I 1. studieåret gir studentene uttrykk for at de ser alternative

handlingsmåter, men de har ikke enda bygget opp et repertoar av erfaringer og kunnskaper som gjør dem i stand til å bedømme og handle profesjonelt.

Begrepet dissosiering er brukt for å beskrive noe av det som kom fram i analyseprosessen av 3. studieårs refleksjonsnotater. Dissosiasjon blir beskrevet som å være utenfor en opplevelse, å se og høre den utenfra (O'Connor og Seymour, 1998). Begrepet å dissosiere forbindes med å spalte og adskille (Ordbok, 2006). Flere studenter i 3. studieår uttrykker gjennom sine beskrivelser at de har avstand fra situasjonen, de gir uttrykk for er distanse i sin analyse av situasjonen. De er ikke på samme måte som i 1. studieåret i opplevelsen med alle sine sanser. Molander (2004, 1996, s. 143) ser sammenhengen mellom det å kunne betrakte en situasjon utenfra og refleksjon. Han skriver at det å reflektere innebærer å ta et steg tilbake, og tenke over seg selv og situasjonen for å få et perspektiv på situasjonen. I min studie forstås begrepet å dissosiere på følgende måte: Å dissosiere er å betrakte en situasjon utenfra, en vil da distansere seg følelsesmessig fra situasjonen. Å dissosiere er en forutsetning for å kunne analysere en situasjon på en kritisk måte der en eksaminerer enkeltelementer og ser faglige sammenhenger. Gjennom analyseprosessen kom det fram at flere studenter det 3. studieåret analyserer kritisk sine erfaringer og gir inntrykk av å distansere seg følelsesmessig. Emne følelsesmessig distanse vil bli nærmere drøftet under punkt 5.2.2.

Studentene på 3. studieår uttrykker også assosiasjon, men de assosierer mer til faglige sammenhenger og bruke ulike typer kunnskaper i sine refleksjoner. En av årsakene til at studentene på 3. studieår assosierer mer faglig kan være at de gjennom utdanningen har erfart hvilke ulike krav som rettes til sykepleieprofesjonen, de har fått mer faglige kunnskaper, løst mange faglig relaterte oppgaver og fått ulike praksiserfaringer. Alvsvåg (2009) skriver at sykepleierstudentene gjennom utdanningen vil fortsette å tilegne seg erfaringsbasert kunnskap, samt håndtere ulike redskaper som tilhører profesjonen, noe som forutsetter trening. Gjennom erfaringen oppøves et faglig blikk som kombinert med teoretisk innsikt gjør at en lærer å skjelne hva inntrykk og erfaringer kan være uttrykk for (Alvsvåg, 2009). Et eksempel der studenten kombinerer sitt faglige blikk med teoretisk innsikt er en student (5) i 3. studieår som stiller seg kritisk til at en pasient sitter med ryggen til de andre pasientene i måltidet og analyserer kritisk de enkelte elementene i situasjonen. Studenten viser at hun dissosierer seg ved at hun ser situasjonen utenfra og analyserer enkeltdelene i situasjonen og relaterer til faglige kunnskaper. En annen student (4) i 3. studieår oppdager at det lå en tablett for mye i dosetten. Ut fra denne erfaringen analyserer og vurderer studenten praksis i forhold til feilmedisinering og egne kunnskaper. På bakgrunn av denne analysen finner hun ut at hun

ikke vet nok og setter seg inn i avvikssystemer og retningslinjer i forbindelse med feilmedisinering ved å søke i ulike typer litteratur. I følge Wong (1995) viser de kritisk reflekterte evne til å vurdere, integrere og teste ut innholdet av tidligere og ny kunnskap. Når de vurderer ulike alternativer trekker de inn ulike ressurser som tidligere kunnskaper, eksisterende informasjon og litteratur. Schön (1983, 2001) anvender begrepet reflection-on-action som en prosess der en kan belyse kunnskapene som er brukt i handlingen. Gjennom denne prosessen kan studentene bli oppmerksomme på hvordan de handler, hvilke kunnskaper de bruker og hvilke kunnskaper de må tilegne seg for å belyse handlingen. Reflection-on-action kan gi ny innsikt og nye kunnskaper i forhold til situasjonen (Ibid.).

I det følgende vil funn fra analyseprosessen som kan knyttes til begrepene assosiasjon og dissosiasjon bli drøftet.

5.2.1 Fra oppmerksomhet på følelser til oppmerksomhet på praksissituasjonen

Både i 1. og 3. studieår uttrykker studentene at de er oppmerksomme. Bjørk og Bjerkes (2003, s. 145) skriver at refleksjon starter med oppmerksomhet. Schön (1987, s. 26) bruker begrepet "experience of surprise" for å illustrere elementet som kan trigge refleksjon. Han sier at vi vanligvis gjør ting uten at vi må tenke gjennom hva vi gjør, men av og til kan ting oppleves som rart, eller uventede ting kan skje (Ibid.). Dette kan være både hyggelige og mindre hyggelige opplevelser, men det inneholder elementer av at vi blir overrasket (Ibid.). Flere av studentene både i 1. og 3. studieåret uttrykker at de blir overrasket over det de opplever og blir oppmerksomme på i praksisstudier. I 1. studieår skriver studentene om møte med pleietrengende personer, alvorlig syke mennesker, døende og stell av døde. Mens de i 3. studieår skriver mer om administrering av medisiner, arbeidsbelastning, bruk av hjelpemidler og matsituasjon. Situasjonene studentene i det 1. studieåret skriver om er følelsesladde situasjoner, noe som kan bidra til at de uttrykker mer følelser i det de skriver. I 3. studieår er de mer oppmerksomme på de praktiske utfordringene de møter, og mindre på følelser.

Mange av 1. studieårsstudentene har sitt første møte med pasienter i 1. praksisstudie, og uttrykker følelser når de beskriver dette møte i refleksjonsnotatene. Det kan være deres første møte med en syk og pleietrengende pasient der mange av inntrykkene kan komme som en overraskelse. En student det 1. studieåret (student 3) blir overrasket over møte med den "effektive pleier" som ikke tar hensyn til pasientens behov. Noen av studentene er oppmerksomme og sensitive overfor sin egen utilstrekkelighet. De bruker ord som "ble usikker" (student 1, 1. studieår) og "En er alltid redd" (student 8, 1. studieår). Bjørk og

Bjerknes (2003, s. 148) sier at en som nybegynner har lett for å oppleve seg selv som famlende og ukyndig. Det er viktig at studentene får bearbeidet de følelsesmessige inntrykkene slik at dette ikke hemmer læringsprosessen. Det å normalisere og erkjenne at en har følelsesmessige reaksjoner kan forhindre at en unngår vanskelige pasientsituasjoner (Ibid.). Studentene i 3. studieår gir mindre uttrykk for å være oppmerksomme på følelser. Det å gi uttrykk for følelsesmessige opplever i pasientsituasjonene vil være viktig for bearbeidingsprosessen.

Schön (1987, s. 24) belyser det å være oppmerksom i situasjonen som en forutsetning for å vite hvordan en skal handle i praksissituasjonen, knowing-in-action. Dersom studentene i praksisstudiene ikke er aktive og oppmerksomme i de ulike situasjonene vil de gå glipp av viktige læringssituasjoner. Det å være oppmerksom både på egne følelser og pasientsituasjonen vil spille en avgjørende rolle for å oppdage og sense hvordan pasienten og en selv har det i situasjonen, noe som er en viktig forutsetning for å kunne reflektere. I følge Fagplanen for praktiske studier (2009, s. 6) skal refleksjonsnotatet inneholde det sykepleierstudentene har observert eller utført. Med utgangspunkt i Fagplanen skal studenten beskrive hva som har gjort inntrykk og beskrive hvilke tanker og følelser dette har vekket i dem. Schön (Ibid.) skiver at dersom vi blir oppmerksomme på inntrykkene og erfaringene som overrasker oss, kan vi enten respondere ved at vi reflekterer over det som skjer, eller vi kan legge det bort og overse det hele (Ibid.). Hvordan studenten handler og responderer på det som oppleves vil da være avgjørende for refleksjonen.

5.2.2 Fra følelsesmessig nærhet til distanse

I 1. studieårs refleksjonsnotater er det mange som involverer seg følelsesmessig og viser nærhet både til egne og pasientens følelser. I 3. studieåret gir flere uttrykk for å være mer følelsesmessig distansert, samtidig som de i sin håndtering av situasjonen viser nærhet ved at de involverer seg. Renolen (2008) refererer til Nortvedt som sier at empati er fundamentalt for alle i helsetjenesten, behandling eller terapeutisk virksomhet. Empati er opprinnelig gresk og oversettes direkte med ordet "innfølelse" (Ibid. 189). Videre sier Renolen (Ibid.) at empati innebærer å oppfatte andre menneskes verbale og nonverbale uttrykk. For å oppfatte et annet menneskes uttrykk må en være oppmerksom og være tilstede i situasjonen. Dersom en blir revet med av følelsene i dette møtet slik at de dominerer samværet, snakker vi om overinvolvering (Ibid.). Her kreves en ballanse mellom å være oppmerksom og leve seg inn i den andres lidelser og egne følelsesmessige reaksjoner, samtidig som en holder en profesjonell distanse. Molander (1996, 2004, s. 25) refererer Rosberg som sier at en

forutsetning for å ha en god empati er at en har evne å være i situasjonen. Det å være i situasjonen forutsetter at den enkelte kan hankses med de følelser som pasienten uttrykker og de følelsene og reaksjonene som vekkes hos en selv i interaksjonen (Ibid.). For å kunne stå i pasientsituasjonene som ofte er krevende fordi en ofte kan møte mennesker i ulike typer kriser, forutsetter dette en bearbeidelse av egne følelser slik at en i dette møte med pasienten klarer å finne balansen i spenningsfeltet mellom sensitivitet, nærhet og distanse. Det å finne en god vekselvirkning mellom sensitivitet og distanse, det er det profesjonaliteten handler om.

I definisjonene av begrepet refleksjon (Atkins og Murphy, 1993), er en viktig komponent at individet involverer seg. Eksempler på involvering i 1. studieår er student (1a) som uttrykker at møte med pasienten gav henne en god følelse. Student (3) kjente nedverdigheten av pasienten langt inn i marginen. En annen (5) uttrykker at hun ble urolig. En (6) at måten de vasket den døde på var respektfullt, noe hun opplevde som vakkert. Studentene refererer til det de ser av menneskelige skjebner, hjelpeløshet og møte med sykdom og døden. Fokuset er hva de ser, hører og kjenner, det vil si de er i situasjonen med alle sine sanser. En av årsakene til at flere 3. års studenter ikke uttrykker at de involverer seg følelsesmessig i situasjonen slik 1. års studenten gjør, kan være fordi de har fått mer erfaring, de er blitt mer vant til å forholde seg til pasienter som både er syke, pleietrengende og døende. 1.års studentene har sin første praksisperiode på sykehjem, og det kan virke som om de ikke enda mestrer balansen mellom nærhet og distanse. Dette kan være deres første møte med den pleietrengende eldre og deres pårørende, noe som kan vekke mange ukjente følelser og reaksjoner som kommer til uttrykk i det de skriver i sine refleksjonsnotater.

Sykepleierutdanningens ulike fokus på følelsesmessig nærhet og distanse kan også påvirke måten studentene uttrykker seg i sine refleksjonsnotater. På sykepleiehøgskolen der jeg underviser i 1. studieår har vi fokus på at studentene skal bli oppmerksomme på egne og pasientenes følelser, og sette ord på disse følelsene. Dette gjøres blant annet ved at de selv inntar pasientrollen. De setter seg inn i rollen som syk og pleietrengende som er avhengig av hjelp. Etterpå skal de sette ord på hva de følte i situasjonen. Studentene i 3. studieåret fokuserer ikke like mye på dette som i 1. studieåret. Mitt inntrykk er at høyskolen etterspør at studentene det 3. studieåret skal skrive og uttrykke seg akademisk og mer objektivt. Dette kan være en medvirkende faktor som har påvirket den måten studentene i 1. og 3. studieåret uttrykker det de erfarer i sine refleksjonsnotater.

Renolen (2008, s. 190) refererer til Vesterdal som sier at helsearbeidere i sin utdanning må jobbe bevisst med å finne balansen mellom nærhet og distanse. Det at studentene det 1. studieåret tør å kjenne på egne og andres følelser både i møte med alvorlig sykdom, død og sorg er en viktig del av prosessen i det å bli, men også å være en profesjonell sykepleier. Samtidig vil det være viktig å kunne distansere seg følelsesmessig i situasjoner, slik at en ikke blir så overveldet av egne følelser at en ikke kan gi den hjelpen og støtten som trengs. Det at studentene i 3. studieår er mer distanserte overfor egne følelser kan hjelpe dem til å kunne ta et skritt tilbake og være i stand til å analysere situasjonen. Ekebergh (2002, s. 78) sier at hun så at studentene i hennes forskning hadde en sykepleieetikk som kunne kjennetegnes ved et engasjement uten grenser. Etter hvert utviklet de seg ved at de forsøkte å beskytte seg overfor pasientens lidelser slik at en ikke gjorde dem til sine egne. Ekebergh (Ibid.) sin forskning kan illustrere noe av det som har skjedd med studentene fra det 1. til det 3. studieåret i studien min. Kunsten vil være å kunne bevege seg mellom det å være nær og ha distanse i de ulike pasientsituasjonene, å få til en vekslevirkning mellom nærhet og distanse.

Refleksjon innebærer at en både er nær i situasjonen, samtidig som en tar et skritt tilbake slik at en kan analysere hva som skjedde. I forhold til Schön sitt syn på refleksjon-in-action skjer det en refleksjon i handlingen. Molander (2004, 1996 s. 143) mener for øvrig at Schöns bruk av refleksjonsbegrepet i forhold til refleksjon i handling kan være misledende. Når praktikerer til Schön reflekterer i handlingen står han midt i situasjonen, det vil da være vanskelig å se situasjonen fra utsiden og klare å analysere det som egentlig skjer. Molander (Ibid.) mener at flyten i handlingen kan forstyrres av refleksjon, men at refleksjonen trer inn når det skjer noe uventet i situasjonen. Det å reflektere innebærer at en tar et steg tilbake og tenker over seg selv og situasjonen for å få et perspektiv på situasjonen (ibid.). Schön bruker også begrepet "reflection-on-action" (Schön 1987, s. 30), her befinner praktikerer seg ikke i situasjonen, men har avstand fra situasjonen. For å kunne analysere en situasjon og se på hva som egentlig skjedde, og hvorfor en eventuelt reagerte som en gjorde, vil det ofte være helt nødvendig å se ting på avstand. Her er en distanse til hendelsen og de følelsesmessige reaksjonene viktige for å kunne fange opp, perspektivere og lære av det som skjedde.

For å kunne fungere i sykepleieryrket er det nødvendig at en distanserer seg følelsesmessig i forhold til alle skjebnene en møter i utøvelsen av yrket. Faren kan være at en blir følelsesmessig distansert, og oppleves som kald og lite oppmerksom i pasientsituasjonen. Fokuset kan også dreie seg i retning av at sykepleieren blir mer oppgaveorientert. Schön (1983) er i opprør mot den instrumentalistiske og den tekniske forståelsen av

praksiskunnskap. Her er nærhet skiftet ut med teknikk. Schön (1983, 2001 s. 36) skriver at praksis ikke er en instrumentell situasjon, men unike situasjoner. Flere av studentene i det 3. studieåret betrakter situasjonen utenfra, de kritiserer andres tilnærming og noen er opptatt av gjennomføringen av ulike prosedyrer. Eksempel på dette er at flere av studentene skriver om delegering av medikamenter både i form av sprøyter og tabletter. Grunnen kan også være at det forventes at de i 3. studieår skal være med å administrere medisiner, noe de ikke skal gjøre det 1. studieåret. Dermed vil de tekniske ferdighetene få mer fokus. Faren er at de får mye fokus på bekostning av nærhet som også kreves av den profesjonelle.

Renolen (Ibid.) mener at bakgrunnen for manglende involvering kan ha med personligheten å gjøre, høyt tempo, store krav, økende fokus på lønnsomhet og økonomi. En stresset og presset helsearbeider kan få problemer med å være empatisk. Kunsten er da å kunne bevege seg mellom å være nær og ha distanse til pasienten i de ulike pasientsituasjonene, å få en vekselvirkning mellom følelsesmessig nærhet og distanse i sin profesjonelle utvikling.

5.2.3 Mot større selvsikkerhet og faglig selvstendighet

Flere studenter det 1. studieåret gir uttrykk for følelser, noen av disse følelsene er redsel og usikkerhet. Det 3. studieåret er det ingen som uttrykker slike følelser, og flere av handlingene som beskrives vitner om en større faglig selvstendighet i tilnærmingen til praksissituasjonene. Gjennom utdanningen skal studentene etter Fagplanens mål (2006/2009, s. 23) ha utviklet en handlingskompetanse der sykepleieren skal anvende ulike typer kunnskaper for å kunne håndtere og møte uforutsigbare praksissituasjoner. Dette avsnittet vil drøfte spørsmålet om vaner og rutiner er en forutsetning eller en trussel for refleksjon og utvikling av selvsikkerhet og faglig selvstendighet.

Når studentene er ute i praksisstudier kreves det at de etter hvert opparbeider faglig trygghet i utførelsen av ulike praktiske ferdigheter som for eksempel prosedyrer. Alvsvåg (2009) skriver at et faglig håndverk krever læring av erfaringskunnskap, samt håndtering av redskaper tilhørende i profesjonen. Redskapene skal håndteres faglig godt, noe som krever trening. Uten at studentene føler tryggheten i forhold til de redskapene de skal beherske, vil de heller ikke være oppmerksomme i forhold til hva de opplever og hva som egentlig skjer i situasjonene. De vil være så opptatt av å gjøre ting riktig og få håndverket i hendene at de ikke evner å analysere komponentene i selve situasjonen.

Molander (1996, 2004, s. 58) skriver at om noen skal ha mulighet til å bli oppmerksom på det ukjente og uventede som skjer i situasjonen, krever det at utøvelsen går på rutiner slik at det

ikke krever spesiell oppmerksomhet. Vanene og rutinene gir anledning til økt konsentrasjon i situasjonen, fordi en hviler i noe som ikke trenger oppmerksomhet. Molander (Ibid. s, 58) mener at rutiner og tradisjon ikke står i noen motsetningsforhold til det å være oppmerksom og det å bygge opp kunnskaper, i motsetning til slik Schön framstiller vaner og rutiner. Molander (Ibid.) mener at rutiner og tradisjoner kan stå i motsetning til å utvikle ny kunnskap. Møter sykepleiestudentene de ulike praksissituasjonene på samme måte som de har sett andre utføre ting og kopierer dette uten å reflektere, vil rutinearbeidet og rutinetankene hindre studenten i å utvikle nye kunnskaper. Her kan en se en spenning mellom rutine og oppmerksomhet (ibid.). Schön (1983, 2001, s.67) sitt argument er at mange praktikere er så låst fast i deres eget syn på seg selv som tekniske eksperter at de aldri finner noe å reflektere over. Det vil være å være låst i vaner og rutiner. Praktikeren har her distansert seg fra det å være oppmerksom og vær for andre tilnærminger. I følge Schön (Ibid.) vil usikkerhet vurderes som en trussel av disse praktikerne fordi det gir uttrykk for svakhet. Utfordringen for studentene er at de utvikler seg til å bli dyktige og sikre i de ulike praksisoppgavene, samtidig som de er oppmerksomme for det unike i situasjonen og behandler pasienten som et subjekt. Faren er at de etter hvert blir så selvsikre for eksempel på en prosedyre at de overser det enkelte individ med dets unike behov.

Flere har utviklet mer selvsikkerhet det 3. studieåret i møte med praksissituasjonen. De analyserer og eksaminerer situasjonene de møter, handler mer faglig selvstendig og iverksetter tiltak. Et eksempel er studenten (3) som er oppmerksom i situasjonen og har kunnskaper om symptomer på pusteproblemer, hun analyserer pasientsituasjonen og handler selvstendig. En annen student (5) skriver at hun ikke hadde tilstrekkelige forkunnskaper om situasjonen hun erfarte det 1. studieåret, mens hun det 3. studieåret stiller spørsmål ved avdelingens rutiner på bakgrunn av erfaringer hun har gjort i tilsvarende situasjoner. Hun analyserer situasjonen og iverksetter selvstendige tiltak. Her har studenten opparbeidet seg erfaringer og kompetanse i løpet av årene hun har studert sykepleie. Dette er det Schön beskriver som at praktikeren bygger opp sin knowing-in- action på bakgrunn av reflection-in-action. Erfaringene studentene har bygd opp blir et repertoar av erfaringsbaserte kunnskaper. Alvsvåg (2009) skriver at gjennom erfaringer oppøves det faglige blikk. Det at studentene har ervervet seg erfaringsbaserte kunnskaper gir dem trygghet slik at de kan rette oppmerksomheten på de ulike komponentene i situasjonen og analysere det de erfarer og opplever. Schön (1983, 2001, s. 125) skriver at det som setter oss i stand til å bruke våre tidligere erfaringer på en ukjent situasjon, er den enkeltes evne til å oppfatte ukjente

situasjoner og assosiere den til tidligere erfaringer, samtidig som en ser det unike i situasjonen. Praktikerer vil da kunne komponere nye variasjoner for sin praksis (Ibid.). Videre skriver han at forutsetningen er at praktikerer gjennom sine erfaringer har beriket sitt repertoar ved at han har reflektert i handlingen. Gjennom denne prosessen kan praktikerer utvikle et nytt perspektiv på situasjonen slik at han bedre kan håndtere tilsvarende situasjoner i framtiden. I følge Mezirow (1981, i Atkins og Murphy, 1993) er det tredje steget i refleksjonsprosessen at en utvikler et nytt perspektiv på situasjonen, refleksjonen gir da læring. Gjennom praktikerens refleksjon vil han opparbeide handlingskompetanse og bli faglig selvstendig og sikker i utøvelsen av yrket.

5.3 Studenter som ikke uttrykker refleksjon verken 1. eller 3. studieår

Det at en ikke kan finne utvikling av refleksjonen i det studentene uttrykker i sine skriftlige refleksjonsnotater fra 1. til 3. studieåret gir grunnlag for bekymring. Det kan virke som om noen står stille mht. evnen å reflektere, de har hatt lite nytte av å skrive refleksjonsnotater gjennom praksisstudiene. Det at studentene ikke uttrykker refleksjon i sine notater kan ha ulike årsaker. Studentene kan ha ulike sperrer i forhold til det å uttrykke seg verbalt, noen kan ha problemer med å finne ord for det de har inni seg. Noen av studentene ville sannsynligvis hatt større nytte av å uttrykke seg muntlig. Refleksjonsprosessen behøver ikke å uttrykkes gjennom en skrevet tekst. Samtidig viser forskning at det å skrive refleksjoner er nyttig for å fremme refleksjon (Chirema, 2007). Webster (2002) refererer Paterson og Wilson som viser at en oppnår mer innsikt ved å skrive fordi skrivingen involverer det å strukturere tankene, og tenke over situasjonen mer objektivt.

5.3.1 Karakteristiske trekk i de ikke reflekterte refleksjonsnotatene

Flere studenter uttrykker at de har følelser for pasienten i situasjonen. De gir imidlertid ingen beskrivelser av følelsene eller går nærmere inn i situasjonen. En student (6) skriver det 1. studieåret at hun fikk vondt av pasienten. Den samme studenten (6) skriver det 3. studieåret at hun tror det har mye å si at pasienten kjenner pleieren og at de har god kjemi. Med dette utgangspunktet gjør hun generelle antagelser uten at hun begrunner eller forklarer faglig. I følge funnene til Wong (1995) var det typiske for den ikke reflekterte at notatene var fulle av tankefulle handlinger eller observasjoner, der det var gjentakelse av erfaringen uten at det ble foretatt en oppsummering eller analyse. Videre at den ikke reflekterte viste tendenser til å gjøre antagelser uten å prøve å teste ut gyldigheten (Ibid.).

En annen student (8) skriver det 1. studieåret om en rekke observerte situasjoner uten at hun går i dybden på noen av dem. Innledningsvis skriver hun at hun er redd og usikker fordi dette

er en verden hun aldri har vært borti før. Hun skriver at det er både spennende og nervepirrende og hun føler seg uforberedt i møte med praksis. I 3. studieår forteller den samme studenten (8) om en pasientsituasjon der pasienten reagerte annerledes enn det hun pleide. Når studenten ser tilbake på situasjonen er hun mest opptatt av å få bekreftelse på at det ikke var hun som var skylden i pasientens reaksjoner.

Wong (Ibid.) skriver at den ikke reflekterte hadde tendenser til å presentere situasjonen på en rett fram måte der de formidlet lite varhet eller oppmerksomhet på det kontekstuelle. Videre hadde de en tendens til å være konkrete og det var et minimum med uttrykk som formidlet abstrakt tekning (Ibid.). Molander (1996, 2004) refererer til Bo Göranson som har betont sikkerhet og trygghet i handlingen som en sentral del av yrkesutøveren. Sikkerhet muliggjør frihet og variasjon i handlingen, en kan gå utover ”standardrutinen” og det gir økt mulighet til å trene oppmerksomheten (Ibid.). Sikkerhet er en forutsetning for å lære av sine feil, en tørr å gå inn i situasjonen og analysere den.

Refleksjonsnotatene som ikke uttrykker refleksjon, bærer preg av at studenten rapporterer en hendelse de har observert eller opplevd. I et av refleksjonsnotatene (student 8, 1. studieår) klarer ikke studenten å bestemme seg for en situasjon, men ramser opp mange. Når vi ser på innholdet i disse refleksjonsnotatene i forhold til retningslinjene som er beskrevet i Fagplan en for praktiske studier (2009) vil refleksjonsnotatene ikke holde mål. Refleksjonsnotatene inneholder kun det første punktet som omhandler at fokuset skal være på det sykepleierstudenten har utført eller observert. Studentene vurderer ikke det de skriver og tankene som formidles har en tendens til å være konkrete og lite abstrakte. For å kunne reflektere må en kunne speile erfaringen og løfte den fra den konkrete handlingen. I Rammeplanens (2008, s. 5) mål for sykepleierutdanningen står det at sykepleierutdanningen skal utdanne pasientorienterte yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning i utførelsen av sykepleie. Schön (1987, s. 18) skriver at våre refleksjoner over våre tidligere reflection-in-action indirekte kan forme våre fremtidige handlinger. Her understreker Schön viktigheten av at praktikerer reflekterer over handlingene for å erverve seg kunnskaper, slik at en i framtiden bedre kan takle lignende situasjoner. Schön (1987) vektlegger at praktikerer gjennom sine erfaringer i praktiske situasjoner kan bygge opp kunnskaper ved å reflektere, og på denne måten utvikles til å bli en reflektert praktiker. Schön (1983, 2001) beskriver refleksjonen som helt fundamental i forhold til profesjonelle yrker. Situasjonene sykepleierstudentene møter i praksisstudiene er komplekse pasientsituasjoner som krever sammensatte kunnskaper. Dersom noen studenter, slik det kommer fram i noen

studenters refleksjonsnotater, gjennom sin treårige sykepleierutdanning ikke viser evne til å kunne reflektere, vil det være grunn til å sette spørsmålsteget ved deres sykepleiekompetanse.

5.3.2 Veiledningen og dialogens og betydning for refleksjon

Schön (1987) gir i sin bok ulike eksempler på hvordan studenter utvikler seg til å utøve en profesjon på en kunstnerisk måte, gjennom prosessen refleksjon-in-action. Han bruker bl.a arkitekt og musikk opplæring som eksempel på en reflektert praksis, der studentene lærer gjennom å gjøre ved hjelp av en veileder. Intensjonen er å hjelpe studenten til å bli kyndig i utøvelsen (Ibid.) Når dette fungerer godt så involverer det en dialog med veileder og student, det foregår en gjensidig refleksjon i handlingen. I dette avsnittet vil fokuset være veiledningen og dialogens betydning for å fremme refleksjon i sykepleiestudentenes praksisstudier.

For å kunne legge til rette og stimulere de studentene som ikke gir uttrykk for refleksjon til å bli reflekterte, vil et viktig satsningsområde være veiledningssituasjonen i praksisstudiene. Ruland og Ahern (2007) skriver at det er ulike måter som kan brukes for å fremme studentenes refleksjon i en læringssituasjon. Felles for alle modellene er at de vektlegger det å uttrykke seg skriftlig og muntlig, samt lærerens og veilederens rolle i utviklingen av refleksjonsevnen (Ibid.). Et eksempel på kunnskapsbygging beskrives av Schön (1983, 2001) gjennom veiledningssituasjonen mellom Petra og Quist. Petra bygger sin kunnskap gjennom å være aktiv i dialog med veileder Quist i forhold til de utfordringene hun møter i ulike praksissituasjoner. Quist reflekterer sammen med Petra over ulike alternativer og stiller spørsmål. I denne veiledningssituasjonen er veilederrollen helt sentral. Schön (1987, s. 17) understreker at en student ikke kan bli lært hva de trenger å vite, men de kan bli veiledet. Her vektlegges betydningen av at studenten selv må se og oppdage ting, veiledningen kan lede han til å se det han trenger å se.

Student (8) skriver at hun er redd for ikke å gjøre oppgavene på den måten veilederen ønsker. Råholm, Thorkildsen og Löfmark (2009) understreker hvor grunnleggende trygghet er, i relasjonen til sykepleier som er veileder fra praksisfeltet for å utvikle en profesjonell sykepleiekompetanse. Elementer som er viktige er en trygg atmosfære, gjensidig respekt og kjennskap til studenten (Ibid.). Dersom studenten føler utrygghet i relasjonen vil dette også påvirke studentens refleksjonsprosess. Når studentene skal formidle sine refleksjoner kan det medføre ulike følelsesmessige reaksjoner. Pierson (1998) sier at studentene må kjenne seg trygge i situasjonen for å kunne dele sine erfaringer. Trygghet og tillit utvikles langsamt og i en atmosfære av gjensidig respekt (Ibid.). Det å etablere en trygg atmosfære mellom student

og veileder i praksisstudien vil være av avgjørende betydning for at studenten skal utvikle sin evne til å reflektere og tenke kritisk.

En av studentene (8) det 1. studieåret klarer ikke å bestemme seg helt for hva hun vil reflektere over i refleksjonsnotatet. For at en student skal kunne reflektere, være oppmerksom og undre seg over ting, trenger den enkelte tid og ro alene til å la ting synke. Samtidig er det ikke alltid lett for noen studenter å vite hva de skal se etter, hvordan de kan analysere erfaringen og se ting fra en annen synsvinkel hvis ikke andre påpeker og gir tilbakemeldinger. Webster (2002) anbefaler å gi studentene tema å reflektere over. Webster (2002) refererer Ford et. al. som mener kvaliteten på pleien vil høyne dersom refleksjonen tar utgangspunkt i en praksiserfaring der en bidro til å gjøre en forskjell i pleien. Refleksjonen over erfaringen bør inneholde empirisk kunnskap, taus kunnskap, ferdigheter og erfaringer (Ibid.). Noen studenter kan i starten trenge noen konkrete eksempler på hva og hvordan de skal reflektere. Dialogen og relasjonen mellom veileder og student vil kunne stimulere studenten til å bli oppmerksom på ulike alternative tilnærminger og hva disse innebærer. Samtidig er det viktig at veilederen ikke tar en styrende holdning, da kan en risikere at veileder dikterer eller styrer studentens refleksjon. Da kan det personlige engasjement og studentens undring og oppmerksomhet overkjøres slik at det hemmer utviklingen av refleksjon.

Schön (1987 s. 182) viser gjennom veiledningsprosessen i arkitektstudio og musikk undervisningen eksempler på hvordan veilederen hjelper studenten til å bli oppmerksom på ulike alternative tilnærminger og inviterer studenten inn i prosessen (Ibid.). Forholdet preges ikke av at studenten skal prestere for deretter å få kritikk, men at begge har en undersøkende tilnærming. Målet er i følge Molander (1996, 2004 s. 24) ikke å fortelle Petra i arkitektstudioet hva hun skal gjøre, men at Petra skulle lære seg selv ved å gjøre ting selv. Her beskriver Schön balansen i det å gjøre ting på egenhånd, gjøre egne erfaringer og det å bli veiledet. Det at sykepleierstudenten får veiledning av en kompetent praksisveileder som er en god rollemodell, utfordrer studenten og stiller spørsmål og reflekterer sammen med studenten vil være viktig for studentens profesjonsutvikling. Samtidig må studenten få mulighet til å være en aktiv deltager i ulike pasientsituasjoner for på denne måten å lære gjennom erfaringene.

Schön (1993, s. 179) skriver at en type veiledning er der veileder demonstrerer og student imiterer, en annen måte er at veileder og student reflekterer sammen. I starten av praksisstudiene vil studentene være mest opptatt av å gjøre de ulike oppgavene på riktig måte

der imitering av veileder vil være hovedfokuset. Schön (1987 s. 177) gir et eksempel med celloundervisning der studenten imiterer læreren i starten, når studenten er trygg i utførelsen utfordres han til improvisasjon og personlig utfoldelse. Gir veileder studenten tilbakemelding fra praksissituasjon de har deltatt i sammen vil det være nyttig for studentens trygghet og utvikling. Bjørk og Bjerksnes (2003, s. 52) skriver at tilbakemelding vil stimulere til refleksjon dersom personene er åpen og mottagelig. For å gi gode tilbakemeldinger forutsetter det at praksisveileder både fra høyskolen og praksisfeltet selv er reflekterte og kan utfordre studenten. Forutsetningen for studentens utvikling av refleksjon er at studenten selv er aktiv, engasjert og tar imot veiledningen. Schön understreker betydningen "the reflective practicum as a vehicle for education in artistry" (1987 s. 21). Dersom den kliniske praksisen er reflektert, vil dette påvirke studentens læring og en reflektert praksis kan fungere som et "framkomstmiddel" slik at studentens erfaringer blir læring (Ibid.).

Andres innspill kan være viktig i utvikling av studentens refleksjon. Horn og Freed (2008) viser at studentene øker sin evne til refleksjon når de arbeidet i grupper. Bjørk og Bjerksnes (2003) sier det er viktig å bruke medstudenter som en ressurs der de kan observere hverandres praksis og gi gjensidig tilbakemelding. Ved å utføre sykepleie sammen vil de oppdage ulike handlingsmåter (Ibid.). Ulikheten kan være utgangspunkt for å analysere situasjonene, for på denne måten sette i gang refleksjon. Andre arenaer der en kan stimulere til refleksjon er i veiledningsgruppa. I Fagplanen for praktiske studier (2009, s. 6) står det at studenten bør presentere sitt refleksjonsnotat i veiledningsgruppa, det vil si sammen med de andre studentene på praksisplassen samt praksisveileder fra høyskolen. I veiledningsgruppa kan studentene beskrive muntlig det de har skrevet om i sine refleksjonsnotater, analysere og diskutere disse og få tilbakemelding. Ellers bør veiledningsgruppa også sette av tid til å dele spontane erfaringer eller temaer som har vekket deres oppmerksomhet i møte med praksisstudie. Det å dele med hverandre vil gi andres synspunkter og refleksjon over situasjonen de presenterer. De muntlige framleggene vil være til hjelp for de studentene som har vansker med å skrive erfaringer og refleksjoner, men også for studenter som ikke vet hva de skal reflektere over eller hvordan de kan analysere erfaringen. I følge Læreplan for praktiske studier (2009, s. 11) har både veileder fra høyskolen og praksisfeltet ansvar for å utfordre studentene slik at hun/han kan forholde seg kritisk reflektert til seg selv, teoretiske kunnskap og erfaringskunnskap.

For at studentene skal få økt refleksjon, er det en forutsetning at praksisveilederne fra høyskolen og praksisplassen forstår betydningen av refleksjon og har kompetanse til å veilede

studentene i refleksjonsprosessen. Duffy (2008) viser at veilederne har lite erfaring i forhold til å veilede studentenes sykepleietenkning gjennom å reflektere over den kliniske praksis. Funnene til Ekebergh (2002) viser at studentene opplever læringsprosessen i praksis som ensom, de uttrykker ønske om å forstå sykepleiekunnskap i samhandling med veilederne både fra praksisfeltet og høyskolen, men det blir avsatt liten tid til dette. Studien viser at sykepleiekunnskapen ikke i tilstrekkelig grad ble implementert og noen studenter var heller ikke modne nok til å ta imot kunnskapen og refleksjonen uteble (Ibid.).

I følge Aarskog (2006) er refleksjon en krevende prosess som ikke skjer automatisk. Studentene vil ikke automatisk gjennom sykepleieutdanningen ha utvikle seg til å bli reflekterte praktikere. Dette krever en bevisst fokusering og arbeid både hos den enkelte student, utdanningen og veilederne. Molander (1996, 2004,) skriver at dersom refleksjonsprosessen skal utvikles må en oppdage og konfronteres med det man har gjort og med hvem man er. Gjennom denne prosessen vil en se seg selv og bli speilet gjennom andre, og gjennom det en selv utfører (Ibid.). Her er ikke konfrontasjon nok, men også stillhet og ro der prosessen trenger tid for å utvikles. Selv om refleksjon krever stillhet og ro til at den enkelte kan reflektere over sine erfaringer, vil dialogen i veiledningssituasjonene med studenten være et viktig element i studentens utvikling av refleksjon.

5.4 Refleksjonens betydning i spenningsfeltet mellom teori og praksis

I følge Fagplanen (2006/2009, s. 23) er formålet fra den første til den andre praksisstudien i en eldrekontekst på sykehjem at studentene skal utvikle handlingskompetanse i grunnleggende sykepleie med hensyn til kvalitetsforbedring. Denne utviklingen av kompetanse krever at studentene har tilegnet seg ulike typer kunnskap. I dette avsnittet vil det bli drøftet hvilken betydning refleksjonen har for studentenes utvikling av teoretisk og praktisk kunnskap. I praksissituasjonene vil studentene stå i et spenningsfelt mellom teori og praksis der ulike typer kunnskap anvendes.

I følge Fagplanen (2009) skal refleksjonsnotatene inneholde refleksjoner i forhold til relevant teoretisk kunnskap. Det at studentene i sine refleksjonsnotater skal belyse kunnskapene og vise hvordan de tenker og handler i en situasjon, er en utfordrende oppgave. Schön (1983, 2001) mener at det er mulig å belyse kunnskapene gjennom prosessen reflection-on-action. Schön (1987,s. 25) skriver også at våre kunnskaper i handlingene er spontane der kompetansen viser seg i utførelsen. Praktikerer kan allikevel noen ganger ved hjelp av

observasjon og refleksjon over handlingene beskrive den tause kunnskapen som er en del av handlingen.

I følge Schön (1983, 2001, s. 60) opparbeider praktikerens kunnskaper gjennom refleksjon i praktiske handlinger. Den profesjonelle praktikerens opparbeidede kunnskaper vil etter en tid bli mer og mer taue, spontan og automatisk (Ibid.s.61). Praktikerens utvikler et register av forventninger, bilder og teknikker og vet hva han skal se etter og hvordan han kan håndtere ulike situasjoner (Ibid.). Molander (1996, 2004, s. 35) refererer Polanyi som i sin bok skriver om den tause kunnskap. Den tause kunnskapen innebærer at vi vet og kan mer enn vi kan uttrykke i ord. Den praktiske kunnskapen refererer ofte til det kroppslige, der oppmerksomheten er i sentrum, eksempelvis det å ha det rette håndlaget, blikket for hva som skal gjøres og når dette skal gjøres (Ibid.). I studien min kan en se en tendens til at studentene har utviklet seg fra det å være søkende og usikre i måten de forholder seg til de ulike praksissituasjonene det 1. studieår, til å bli mer selvsikre og selvstendige både i utførelsen og iverksetting av nye tiltak det 3. studieåret. Denne utviklingen kan indikere at studentene det 3. året har ervervet seg erfaringskunnskaper som ikke alltid kan settes ord på og synliggjøres, de sitter i kroppen. Schön (1993) mener at praktikerens i prosessen reflection-in-action vil bruke sin tause kunnskap der teori er en del av denne kunnskapen.

I 1. studieår bruker flere studenter pensumlitteratur. De tar konkrete identiske elementer av det de erfarer og knytter teoretisk kunnskap til dette. Måten teorien blir brukt på har en tendens til å være foreskrivende for hvordan studenten skal utøve sin praksis, som en slags oppskrift for den praktiske handlingen. En student (1, 1. studieår) refererer pensumlitteraturen som sier at det første møte med døden er noe en kvier seg for, noe hun også hadde gjort dersom hun ikke hadde opplevd det før. En annen student (8, 1. studieår) vil bruke Hendersons for å se om den kliniske praksisen følger Henderson sin teori til ”punkt og prikke”. Her kommer det tydelig fram at studenten har den oppfatning av at teori skal fortelle hvordan en skal utføre ting i praksisstudie, en foreskrivelse av praksis.

Kvernbekk (2007, s. 131) refererer til Wenigers som mener at det å bruke teori som foreskrivende for praksis er umulig. Hun poengterer at praktikerens har grunnleggende misforstått teoriens funksjon hvis han tror at den kan brukes i konkrete situasjoner, slik at teorien kan foreskrive eller frata hans beslutninger. Teorien er abstrakt og kan ikke direkte brukes til å fortelle hvordan en situasjon skal håndteres. På den ene siden kan det virke som om noen studenter det 1. studieår har et ønske om at teorien kan fortelle hvordan de skal

handle i praksissituasjonen. Samtidig uttrykker de en søken etter alternative tilnæringer. Gjennom erfaringene studentene gjør seg oppdager de at i møte med den enkelte pasient vil situasjonene være unike. Teorien kan ikke fortelle dem hvordan de skal handle.

Når en skal håndtere sammensatte og kompliserte situasjoner kreves sammensatte kunnskaper. En student (1. notat b.1. studieår) lurer på hva som påfører størst påkjenning for pasienten, å få intravenøs behandling og ubehaget det medfører, eller at hun får i seg litt mat og drikke når hun orker. For å kunne håndtere situasjoner som student (1) beskriver krever det et faglig skjønn, eller det Schön kaller ”artistery”. Når en skal vurdere hvordan en skal handle i slike situasjoner kreves også ulike typer kunnskaper. Noen av studentene begrunner sin handling med at de har erfart en lignende situasjon, mens andre reflekterer over handlingen og trekker inn teoretisk kunnskap og bruk av referanser. Skår (2009) understreker betydningen av sykepleierens kunnskaper i møte med pasientsituasjoner som er komplekse og unike. Kunnskapene har betydning både for hvordan sykepleieren møter situasjonen og dyktigheten i utførelsen av handlingen (Ibid.). utfordringene for sykepleieutdanningen er å bevisstgjøre studenten betydningen kunnskapene har i utøvelsen av sykepleie (Ibid.). I praksisstudiene vil det være viktig at veilederne både fra høyskolen og den kliniske praksis etterspør studentens kunnskaper og setter av tid til refleksjon.

Von Oettingen (2007, s. 25) refererer til Herbart som presenterer fire modeller for en pedagogisk handlingsteori, en av dem er den handlingsteoretiske modellen. Denne modellen setter verken teori eller praksis som retningsgivende, men innfører en tredje instans som han kaller ”pædagogisk takt”. I denne modellen handler den profesjonelle ”taktfuldt” i situasjonene. Han handler ansvarsbevisst ved at han erkjenner både teorien og den praktiske virksomhet. Her betraktes den pedagogiske takt som praktikerens dømmekraft i situasjonen. Molander (1996, 2004, s. 38) skriver at de praktiske kunnskapene som formidles gjennom å utføre noe ofte kalles en kunst. Kunsten finnes i handlingen og de vurderingene som gjøres i forbindelsen med handlingen (Ibid.). Schön (1987, s. 23) bruker begrepet profesjonell ”artistery” når han refererer til den kompetansen praktikerer noen ganger utøver i møte med unike uforutsigbare og konfliktfylte praksissituasjoner.

I 3. studieår skriver flere studenter om situasjoner der de viser dømmekraft ved at de iverksatte selvstendige beslutninger etter at de har analysert og vurdert situasjonen. En student (2) skriver at hun foreslo at de flyttet en pasienten over til et annet bord etter å ha vurdert situasjonen. Studenten bedømmer praksissituasjonen på bakgrunn av den erfaringsbaserte

kunnskapen hun har fått gjennom tidligere praksisstudier. En annen student (3) vurderer pasientens pust og iverksetter en handling. Studenten skriver ikke hvilke kunnskaper hun bygger sin avgjørelse på, men studentens vurderinger av situasjonen krever både erfaringsbaserte og teoretiske kunnskaper. Studenten viser kunnskap i handlingen. Alvsvåg (2009) sier at profesjonaliteten kommer til uttrykk i skjønnnet, i dømmekraften. Hun skriver at en profesjon hviler på ulike kunnskapsformer og har skjønnnet og takt som formidlende instanser. De formidlende instansene skaper sammenhengen og hjelper, aktualiserer og relaterer kunnskapsformene til konkrete situasjoner. For at studentene skal kunne utøve dømmekraft/skjønn i praksissituasjonen forutsetter det at de har ervervet seg ulike typer kunnskaper. Alvsvåg (Ibid.) poengterer at praktikerer i tillegg til å inneha ulike typer kunnskap må klare å aktualisere og relatere kunnskapsformene til den konkrete situasjonen (Ibid.).

Det som er overraskende i forhold til funnene i denne studien, er at få studenter det 3. studieår refererer og synliggjør relevant teoretisk kunnskap i forhold til erfaringen, selv om det står klart uttrykt i Læreplanen (2009) at det skal være med i refleksjonsnotatet. Kunnskapen kommer mer indirekte fram gjennom det de beskriver av selvstendige vurderinger og refleksjoner. Spørsmålet som da aktualiseres er om refleksjonsnotatene er et egnet verktøy for å bevisstgjøre og synliggjøre kunnskapene i handlingen. Saugstad (2005) stiller seg spørrende til læringsutbytte studentene har av å skrive refleksjoner i praksisstudie. Hun sier at ulike strategier er brukt for å minske gapet mellom teori og praksis i sykepleieutdanningen. En av disse strategiene er at studentene skal organisere sin læringsprosess i fragmenter ved at de skal skrive selvrefleksjoner og reflektere over praksis. Dette kan etter hennes syn ende opp i at studentene verbaliserer sin praksis (Ibid.). Her blir refleksjonen redusert til en skriftlig fortelling over en hendelse. Praksisstudiene i sykepleieutdanningen kan ikke ha samme læringstilnærmeelse som teoristudiene der studentenes læring blir evaluert ut fra skriftlig arbeid. I praksisstudiene vil studentene tilegne seg kunnskaper som ikke alltid lar seg verbaliseres. Molander (1996, 2004, s.35) skriver om den tause kunnskapen som er vanskelig å uttrykke verbalt. Men en kan allikevel gjennom å reflektere gjøre den tause kunnskapen litt mindre taus, men den praktiske kunnskapen vil alltid ha en taus grunn og studentene må lære seg å leve og forholde seg til spenningsforholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Aarskog (2006) evaluerer et opplæringsprogram for ambulanspersonal på sykehus der målet er å se om den praktiske treningen fremmer refleksjon. Aarskog (Ibid.) skriver at praktikerer ofte fant det vanskelig å bevege seg fra den konkrete praktiske situasjonen til en mer generell

teoretisk refleksjon. Flere av studentene det 1. studieåret har fokus på de konkrete elementene i opplevelsen når de refererer til teoretisk kunnskap. I 3. studieår er det få studenter som refererer til teoretisk kunnskap, men de som gjør det klarer å identifisere de abstrakte elementene i situasjonen de har beskrevet. I følge Aarskog (Ibid.) er det mye vanskeligere å identifisere det abstrakte elementet i situasjonen som er beskrevet. Kanskje dette er noe av grunnen til at så få studenter relaterer det de har erfart til teoretisk kunnskap og reflekterer teoretisk. For å kunne relatere det en har erfart til teoretisk generell kunnskap, må praktikerne abstrahere generelle prinsipper i det som beskrives i erfaringen (Ibid.). Refleksjonen vil være et viktig element i forhold til å kunne abstrahere det som kommer fram i situasjonen og vurdere det opp mot generell teoretisk vitenskaplig kunnskap. Dersom studentene ikke gjennom studiet har bygget opp en solid grunnmur av generell teoretisk kunnskap vil det være vanskelig for dem å abstrahere og finne generelle begreper som kan beskrive det de har erfart. For å være i spenningsfeltet mellom teori og praksis må både klinikken bevisstgjøres teorien, og praktiske betraktninger må inn i høyskolen for på denne måten å forstå hvordan og hvorfor en handler som en gjør.

6. Oppsummering, konsekvenser og videre forskning

I dette avsnittet vil hovedfunnene i studien oppsummeres. Videre vil de pedagogiske og forskningsmessige konsekvensene synliggjøres.

Forskningen som er gjort i denne studien, kan bidra til økt innsikt og kunnskap om sykepleierstudenters refleksjon. Ved å følge studentens refleksjonsnotater fra 1. til 3. studieår i deres praksisstudier i sykehjem har det gitt innsikt i hvordan studentene i utvalget uttrykker og utvikler sine evner til refleksjon gjennom sin treårige Bachelorutdanningen i sykepleie.

Funnene indikerer at flere studenter beveger seg fra å ha oppmerksomhet på følelser tidlig i utdanningen til å distansere seg følelsesmessig på slutten av utdanningen. Funnene indikerer videre at oppmerksomheten utvikler seg fra å beskrive ubehagelige følelser, usikkerhet, uvitenhet, manglende mestring, at de ser pasientens sårbarhet og viser medfølelse for pasienten til at de i 3. studieår er oppmerksomme på oppgaver og ulike utfordringer som de møter i praksissituasjonene. I 1. studieår søker mange studenter alternative måter å forholde seg på, uten at de analyserer innholdet. I 3. studieår er det flere studenter som analyserer og gjennomfører selvstendige tiltak. Noen av studentnotatene fra det 3. studieåret gir inntrykk av at de har utviklet en dømmekraft i praksissituasjonen. Det som er overraskende er at flere studenter bruker teoretiske referanser det 1. studieåret enn det 3. studieåret. I 1. studieåret brukes teori av noen studenter som en oppskrift for praksis. Mens de som bruker teoretisk kunnskap det 3. studieåret går bredt ut, søker og bruker både teoretisk og vitenskaplig kunnskap og vurderer disse opp mot erfaringen. Det er få studenter som viser evne til å abstrahere det de erfarer til mer generell teoretisk refleksjon. Det som vekker bekymring er at noen studenter ikke uttrykker refleksjon i noen av sine skriftlige refleksjonsnotater verken 1. eller 3. studieår.

Flere studenter er reflekterte det 1. studieåret og blir mer kritisk reflekterte det 3. studieåret. Tidlig i utdanningen assosierer studentene sine erfaringer til egen livsverden. I 3. studieår assosierer studentene på en annen måte, de ser faglige sammenhenger og analyserer situasjonen utenfra. Kunnskapene er blitt mer personlige og noen viser dømmekraft i praksissituasjonene de beskriver. Studentene viser en dissosiert måte å tilnærme seg situasjonen på.

Refleksjon både før, i og etter handlingen vil være et viktig element i utviklingen av handlingskompetanse, der studentene i sin handling og dømmekraft i situasjonen bruker både

teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Den reflekterte praktiker beskrives av Schön (1983,2001, 1987) som en praktiker som bygger opp sine kunnskaper og handlingskompetanse gjennom å reflekterer i og etter handlingen. På bakgrunn av kompetansen praktikerer tilegner seg gjennom refleksjon kan han håndtere unike og kompliserte situasjoner for på denne måten å beherske kunsten i utførelsen av sin profesjon. Von Oettingen (2007, 23) skriver at teori kan brukes til å bevisstgjøre den handlende og samtidig vurdere om andre handlinger kunne ha ført til bedre resultat. Videre kan en bruke teorien til å rette blikket framover og reflektere over hvilke mulige handlinger det kan være vesentlig å gjøre eller å unngå at en gjør (Ibid.). Verken teori eller praksis forteller hvordan den enkelte skal handle i konkrete situasjoner, men individet har selv ansvar for å bedømme hvilke handlinger som er kloke og de beste i den enkelte situasjon.

Med bakgrunn i funnene som er gjort i denne masteroppgaven er en pedagogisk konsekvens å øke fokuset på refleksjonens betydning hos studentene, de høyskoleansatte samt praksisveilederne i det kliniske feltet. Et viktig element er å støtte og stimulere studentens refleksjonsprosess og ha klare pedagogiske rammer rundt oppfølgingen og tilrettelegging av refleksjon i praksisstudiene. På denne måten kan en bidra til å utvikle studentens evne til refleksjon og bygge opp de kunnskapene som kreves i utøvelsen av yrket. Da vil studentene utvikle en handlingskompetanse med hensyn til kvalitetsforbedring av sykepleiepraksis til langtidssyke slik formålet i Fagplan en (2006/2009) presiserer.

Veiledningsgruppa der praksisveileder fra høyskolen og studentene er sammen, er en viktig arena der studentene kan dele sine refleksjoner. Det å ha en god dialog med studentene vil være et viktig pedagogisk virkemiddel. Møte mellom veileder fra høyskolen og student må være preget av tillit og trygghet. I tillegg til at studenten kan presentere muntlig de skrevne refleksjonsnotatene, kan en gjennom diskusjoner og ved å analysere sammen med studentene løfte refleksjonen til et mer abstrakt nivå. Praksisveilederen fra høyskolen kan være med å synliggjøre, benytte og implementere sykepleiekunnskap i forhold til det emnet som tas opp i refleksjonsnotatene og finne eksempler på aktuell teori og vitenskaplig forskning på feltet. På denne måten kan en vurdere aktuell teoretisk kunnskap sammen med studenten og implementere nye perspektiv i forhold til tema og handlingsalternativer i tilsvarende situasjoner.

For at studentene skal utvikle seg til reflekterte praktikerer må både praksisveilederne på praksisplassen og praksisveilederne fra høyskolen tilegne seg nødvendige kvalifikasjoner for

å kunne stimulere og støtte studentenes refleksjoner. I tillegg kan det utformes både pedagogiske tidsrammer og forslag til retningslinjer for studentens refleksjon både alene, og sammen med andre.

Funnene viser at flere studenter det 1. studieåret assosierte til sin egen livserfaring ved å uttrykke følelser og tanker i refleksjonsnotatene. Det å gå inn i hva disse følelsene handler om og analysere situasjonen skjer ikke automatisk. Noen studenter kan ha hjelp av at de strukturerer og analyserer tankene og følelsene og slik lære av disse. Ved å få opplæring, støtte og bli stimulert til refleksjon gjennom hele utdanningen kan deres refleksjoner og kunnskaper bygges gjennom utdanningen. De pedagogiske rammene for refleksjon vil også være vesenlige i forhold til høyskolens teoristudier. I det 1. studieåret har erfaring vist at studentene har nytte av å få skissert noen retningslinjer for hvordan de kan gå fram når de reflekterer. Noen enkle spørsmål som en kan ta utgangspunkt i viser i mange tilfeller å være til hjelp når en skal starter å skrive refleksjoner i forhold til erfaringer en har opplevd. Slik får studentene det 1. studieåret noen pedagogiske holdepunkter for hvordan de kan gå fram når de reflekterer. Etter hvert som de blir mer trygge i refleksjonsprosessen kan de utfolde seg mer fritt.

For å bli en reflektert praktiker er ikke de ytre rammene som støtte og tilrettelegging det viktigste. Den enkelte må involvere seg, være en aktiv deltager, engasjere seg og være oppmerksom i praksissituasjonene, men også i forhold til sin egen refleksjonsprosess.

Når det gjelder forskningsmessige konsekvenser kan videre forskning se på studentenes syn på hvilke faktorer som er viktige for å fremme refleksjon, og hva som kan hemme refleksjonsprosessen. Dette kan gi ytterligere kunnskaper om studentenes syn på egen refleksjonsprosess, og hva de opplever som stimulerende og støttende i refleksjonsprosessen. Et annet emne for videre forskning er å undersøke nærmere hvordan refleksjon kan være med å synliggjøre og bevisstgjøre kunnskapene som anvendes i utøvelsen av sykepleie. Videre forskning kan også gå i dybden på hvilke temaer studentene er opptatt av og gir uttrykk for i sine refleksjoner gjennom sykepleieutdanningen.

7. Referanser

- Aarskog, V. (2006) Practical training as a means of reflecting on practice: an evaluation of vocational and education and training program for rescue officers. *Blackwell Publishing Ltd. Learning in Health and Social Care*, 5, 3, 155 – 165.
- Alvsvåg, H. (2009) Kunnskapsbasert praksis er ikkje noe nytt. *Sykepleien Forskning* 2009 4(3):216-220.
- Atkins og Murphy (1993) Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*. 1993, 18, 1188-1192
- Befring (2002) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Valdres: Det Norske Samlaget.
- Bjørk I.T. og Bjerknes S. M. (red.) (2003) *Å lære i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(3), 192.
- Dalland (2002) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og dannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Duffy, A. (2008) Guiding students through reflective practice - The preceptors experiences. A qualitative study. *Nursing Education today*. (2008), doi: 10.1016/j.nerpr.2008.07.002
- Egede-Nissen V. (2000) *Fra håndverk til vitenskap – og tilbake igjen?* Høgskolen i Akershus. Forskningsserie ISSN nr. 1501-6064.
- Ekebergh, M. (2002) *Tillägnet av vårdvetenskaplig kunnskap. Reflexionens betydelse för lärandet*. Åbo: Centraltryckeriet.
- Ekebergh, M. (2007) Lifeword-based reflecton and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. Taylor and Francis. Vol. 8, No. 3, August 2007, pp. 331-343.
- Ehrenberg, A., C., og M. Häggblom (2007) Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice. *Nursing Education in Practice* (2007) 7, 67-74.
- Epp, S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1379-1388.
- Fagplan (2006/2009) Bachelor i sykepleie. Sykepleieutdanning. Studiested Stord og Haugesund.
- Gadamer, H.G., (2003) *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s
- Gilje, N., og Grimen, H.(1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Graneheim, U.H., og Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nursing Education Today* (2004) 24, 105-112.
- Hatch, J., A. (2002) *Doing Qualitative research in education settings*. Albany: University of New York Press.
- Helsinki deklarasjonen (2008) WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects.
<http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html>. Nedlastet 08.03.2010
- Ireland, M. (2008). Assisting students to use EVIDENCE as a part of reflection on practice. *Nursing Education Perspectives*, 29(2), 90.
- Jensen, S. K., & Joy, C. (2005). Exploring a model to evaluate levels of reflection in baccalaureate nursing students' journals. *Journal of Nursing Education*, 44(3), 139.
- Jerlock, M. og E., Severinson (2003) Academic nursing education guidelines: Tool bridging the gap between theory and practice. *Nursing and Health Sciences*. (2003), 5, 219-228.
- Kvernbekk, T. (2007) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Kvale, S.(2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Levin, R., Vetter, M., Chaya, J., Feldman, H., Marren, J. (2007) Building the bridges in akademik nursing and health care practice settings. *Journal of Professional Nursing*, Vol 23, No 6, 2007: pp 362-368
- Lillejord, S., (2005) Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk -pedagogisk utdanning. *Nordisk Pedagogikk*, VOL.25, PP.81-94. ISSN 0901-8050
- Lillejord, S. & Søreide, G.E. (2003) "Tell Me Your Story". Using Narratives to Understand Indigenous Knowledge" i *Indilinga. African Journal of Indigenous Knowledge Systems*. Vol. 2/2003
- Löfmark, A. et.al. (2008) Nursing students` views on learning opportunities in primary health care. *Nursing Standard*. 23, 13, 35-43.
- Læreplan for praktiske studier (2009) Bachelor i sykepleie. Avdeling for helsefag. Studiested Stord og Haugesund. Rev. 18.12.2009.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood : A guide to transformative and emancipatory learning*. San Fransisco, Ca.: Jossey-Bass Inc.
- Molander, B. (1996, 2004) *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Molander, B. (2004) Kunnskapsmångfald och olika kunskapstradisjoner. I: Alvsvåg, H., Andersen, N., Gjengedal, E., Råheim, M., *Kunnskap, kropp og kultur. Helsefaglige grunnproblemer (124-164)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Niedringhouse, L. (2001) Using Student Writing Assignments to Assess Critical Thinking Skills: A Holistic Approach. *Holist Nurs Pract* 2001;15 (5):9 - 17
- O'Connor, J. og Seymour, J. (1998) *Introduktion til NLP. Lær at skabe kontakt til andre, få indflytelse og nå dine mål*. Dansk Forlag A/S: Aschehoug
- Olsson, J., og Sörensen, S. (2007) *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Ordbok (2006) Utarbeidet ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier (ILN). Universitetet i Oslo i samarbeid med Norsk språkråd: Kunnskapsforlaget. De elektroniske ordlistene er laget av IBM-Norge. <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>. Nedlastet 20.03.10
- Philip, A.R., (2001) The investigation of learning within a nursing preceptors hip clinical experience: A naturalistic inquiry. The University of Texas at Austin, 2001, 185 pages; AAT 3035931.
- Pierson, W. (1998) Reflection and nursing education. *Jornal of Advanced Nursing*, 1998, 27, 165-170.
- Rammeplan (2008) Rammeplan for sykepleieutdanningen. Fastsatt 25.januar 2008 av Kunnskapsdepartementet.
- Renolen Å. (2008) *Forståelse av mennesker - innføring i psykologi for helsefag* Bergen: Fagbokforlaget.
- Rolfe, G. (1993) Closing the theory- practice gap: a modell of nursing praxis. *Journal of Clinical Nursing*. Vol. 2 Issue 3, p. 173 -177, 5p.
- Rolfe, G. (1997) Beyond expertise: theory, practice and the reflexive practitioner. *Journal of Clinical Nursing*. Volum 6(2), March 1997, pp 93-97.
- Ruland, J. P., & Ahern, N. R. (2007). Transforming student perspectives through reflective writing. *Nurse Educator*, 32(2), 81.
- Råholm, M.B., Thorkildsen, K. og Löfmark, A. (2009) The essence of professional competence experienced by Norwegian nurse students: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice*. (2009), doi.10.1016/j.nepr.2009.08.003
- Saugstad T. (2005) Aristotle`s Contribution to Scholastic and Non-Scholastic Learning Theories. *Pedagogy, Culture and Society*, Volum 13, Number 3, 2005.
- Severinson, E., (1998) Bridging the gap between theory and practice: a supervision programme for nursing studnets. *Jornal of Nursing*, 1998, 27, 1269-1277.
- Silverman, D., (2009) *Interpreting Qualitative Data. Third edition*. London : SAGE Publications Ltd.

- Schön, D. A. (1983, 2001). *Den reflekterende praktiker. hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Randers: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass INC., Publication.
- Skår, R. (2009) Knowledge use in nursing practice: The importance of practical understanding and personal involvement. *Nursing Education Today*.
- Thomassen M. (2006) (Ed.) *Vitenskap og kunnskap i praksis* (pp. s. 3-39). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Van Horn, R., & Freed, S. (2008). Journaling and dialogue pairs to promote reflection in clinical nursing education. *Nursing Education Perspectives*, Vol. 29(4), 220.
- Von Oettingen (2007) *Mellom teori og praksis - aktuelle utfordringer for pædagogiske professioner og professionsutdannelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Webster, J. (2002) Using reflective writing to gain insight into practice with older people. *Nursing older people*; Dec. vol 14 no9 2002; ProQuest Medical Libarary. Pg.18
- Wong, F., Kember, D., Chung L. og Yan L., (1995) Assesing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 1995, 22, 48-57.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv til sykepleierstudenter ved HSH. Vedrørende samtykke til bruk av data i forskning.

Jeg, Hellen Dahl er høyskolelærer ved sykepleierutdanningen og studerer pedagogikk ved Universitetet i Bergen og min hovedveileder er førsteamanuensis Herdis Alvsvåg. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgave og i den anledning henvender jeg meg til ca 10 avgangstudenter ved sykepleiestudiet ved HSH. I denne sammenheng har HSH gitt meg tillatelse og samtykke til denne henvendelsen.

Jeg vil herved spørre deg om jeg kan få din tillatelse til å benytte dine refleksjonsnotater i min forskning som skal utføres i forbindelse med min masteroppgave. Deltagelsen er frivillig og du kan når som helst i prosessen trekke deg uten å måtte oppgi grunn. Samtykke innebærer å gi meg anledning til å bruke refleksjonsnotater som er skrevet i praksis som datamaterial. De refleksjonene dette studiet omfatter er refleksjonsnotatene som ble skrevet i løpet av første utplassering i praksis og de som ble skrevet det tredje året i en eldrekontekst på sykehjem. Det vil si praksisperiode 1 og 5 pluss 6 på sykehjem.

Tema for mitt prosjekt er ”Bruk av refleksjon i møte mellom teori og praksis- en kvalitativ studie blant sykepleierstudenter i sykehjemspraksis”. Målet med prosjektet er å få kunnskaper om og bidra til utvikling av refleksjon i sykepleiestudentenes møte mellom teori og praksis. Problemstillingen er ”Hvilke erfaringer opplever sykepleiestudentene slik det kommer til uttrykk gjennom refleksjonsnotatene? ”. Formålet blir å beskrive hvordan sykepleiestudentene i sine refleksjoner uttrykker de erfaringene de opplever i spenningsfeltet mellom teori og praksis.

Konfidensialiteten blir ivaretatt ved at persondata blir anonymisert. Dette gjøres blant annet ved ikke å nevne navn i behandlingen av datamaterialet. I analysen blir det vektlagt å gi typebeskrivelser og ikke individuelle karakteristikk. Som informant har du innsynsrett underveis i prosessen. Som forsker har jeg taushetsplikt og vil gjennom hele forskningsprosessen stille etiske spørsmål slik at den enkelte ikke blir voldt noen skade eller blir utnyttet. En nummerert navneliste vil bli oppbevart i et låsbart skap adskilt fra refleksjonsnotatene. Det vil kun være meg som forsker som har tilgang til navnelisten. Datamaterialet vil både jeg og mine to veiledere ha tilgang til. Det vil bli brukt nummer på refleksjonsnotatene som korresponderer med nummer på navnelisten.

Prosjektstart vil være august 2009 og prosjektslutt vil senest være juni 2011. Etter godkjent masteroppgave vil datamaterialet bli makulert. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Dersom du gir tillatelse til at jeg kan bruke refleksjonsnotatene du har skrevet, er det fint om du signerer samtykkeerklæringen nedenfor og sender den til meg pr. post. Dernest vil jeg vennligst be deg om å oversende dine to refleksjonsnotater til min e-post.

Lurer du på noe kan du ringe meg på mobil 9366049, eller sende meg en e – post til hellen.dahl@hsh.no. Med vennlig hilsen Hellen Dahl, Stendervegen 23, 5542 Karmsund

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: ”Bruk av refleksjon i møte mellom teori og praksis – en kvalitativ studie blant sykepleierstudenter i sykehjemspraksis” som beskrevet ovenfor i dette brevet. Jeg samtykker herved til at mine refleksjonsnotater kan bli brukt i dette prosjektet.

Dato:

Signatur.....

Telefon.....

Vedlegg 2. Eksempel på analyseprosessen av refleksjonsnotatene

Stud.1 notat b	Sitat	Meningsenhet	Kondensert meningsenhet	Undertema
	"Like etter midtevaluering opplevde jeg et dødsfall på min avdeling. En annen vanskelig situasjon jeg har opplevd en av de siste dagene, er spørsmål om å gi intravenøs behandling til en beboer som har langt kommet kreft"	Erfaring i forhold til dødsfall og intravenøsbehandling til dårlig pasient med kreft.	Møte med døden og behandling til dødssyk pasient	Opplevelse av dødsfall og behandling av dødssyk pasient.
	"Det som er godt å vite er at beboeren hadde noen hos seg da det skjedde. Det var to ting beboeren fryktet, og det var å dø alene eller sitte som en "grønnsak" resten av livet".	Beboeren hadde noen hos seg da hun døde. Hun fryktet å dø alene og bli liggende hjerne død og pleietrengende.	Ser tilbake på hva som var viktig for beboeren når døden skulle inntre.	Viser evne til å se situasjonen fra pasientens ståsted
	"Det er trist når slikt skjer, selv om det er naturlig del av et langt liv".	Trist men naturlig når eldre dør	Involverer egne følelser	
	"I følge Kristoffersen m/flere, bind 3(2006)er det første møte med døden noe studentene ofte kvier seg til. Det hadde det sikkert vært for meg også, om jeg ikke hadde opplevd det før".	Det første møte med døden er noe studenter kvier seg for.	Ser sammenhengen med tidligere erfaringer og nå sit. Refererer til pensumlitteratur en	Bruker tidligere erfaring og pensumlitteratur til å belyse møte med dødsfall.
	"Jeg opplevde at jeg vokste litt på det. Med det mener jeg at erfaringen får meg til å takle lignende situasjoner bedre".	Erfaringen gav vekst til å takle lignende situasjoner bedre.	Ser læring utover situasjonen.	Erfaringen gjør at hun kan takle lignende situasjoner bedre.
	"Det som er det verste er å møte pårørende, og vite hvordan du skal oppføre deg mot dem".	Vanskelig å møte pårørende til en som er død	Selvevaluering	Går inn i problemstillingen, søker alternativer.
	"Spørsmålet er om hva som er best for henne".	Hva er best for pasienten?	Stiller spørsmål	
	"Er det en større påkjenning for henne å få intravenøs behandling, og ubehaget det medfører. Eller er det bedre for henne å ha det slik som nå, at hun får i seg litt mat og drikke når hun orker, og i tillegg får smertebehandling".	Bør en gi intravenøs væske ved terminal pleie når pasienten bare får i seg litt mat og drikke.	Søker alternativer. Setter dem opp mot hverandre	
	Dette er spørsmål som både pårørende og pleiepersonal synes det er vanskelig å ta stilling til. Det gjør heller ikke saken bedre at to leger har forskjellig syn på hva som er rett og galt. Det er dette som gjør sykepleien til et vanskelig yrke, der det ikke fins et rett svar på alt.	Ulike syn på en situasjon der det ikke finnes et riktig svar.	Spørsmål stillinger det er vanskelig å ta stilling til	

Vedlegg 3. Oversikt over undertema og tema i 1. studieår

Stud lår	Undertema	Tema
1a	Students tilnærming til pasient som trenger hjelp til forflytning.	(Grønn farge)
1b	Opplevelse av dødsfall og behandling av dødssyk pasient.	
2	Faren for overføring av smitte til pasienten ved personalets bruk og ikke bruk av stelleforkle.	
3	Pasientens reaksjoner i møte med ”den effektive” pleier	
4	Møte med den dårlige pasient.	
5	Studenten ser behov hos pasienten som følges til lege på sykehuset	
7a	Pleiepersonalets formidling av respekt ved stell av død pasient	
6	Ser dement pasients reaksjoner ved tannlege besøk	
8	Ramser opp en rekke observerte pasient situasjoner	
1a	Tilstede i møte med pasienten	
1b	Viser evne til å se situasjonen fra pas. ståsted	
3	Er var for hva pasienten formidler gjennom kroppsspråket og blikket	
4	Vender tilbake til samme pasient og følger pasients utvikling	
5	Oppmerksom på pasientens reaksjoner ovenfor situasjonen.	
6	Viser medfølelse ovenfor pasienten ved å holde han i hånden.	
7a	Formidler egne følelser i forhold til stell av død pasient.	
7b	Legger merke til utvikling hos dårlig pasient	
1a	Reagerer på vaner. Ser ulike alternative tiltak i forhold til bruk av hjelpemidler som tar hensyn til pasientens tilstand.	(Rosa farge)
1b	Går inn i problemstillinger, søker alternativer, bruker pensumlitteratur.	
2	Kritisk til innarbeidede vaner i bruk/ ikke bruk av stellefrakk, søker i pensumlitteratur.	
3	Ser alternative tilnærminger i forhold til hvordan ”den effektive pleier” overkjører pasientens behov.	
4	Stiller spørsmål til når pårørende bør tilkalles til dårlige pasienter. Lurer på årsaker til pasientens problemer, søker i pensumlitteratur	
5	Ser hun kunne ha handlet annerledes. Da hadde pasienten opplevd turen til legeundersøkelsen bedre.	
1b	Bruker tidligere erfaring og pensumlitteratur til å belyse situasjonen med dødsfall.	
2	Vurderer bruk av stellefrakk opp mot hva pensumlitteraturen sier, har med flere referanser.	
4	Utrykker behov for mer kunnskap og gjør bruk av pensumlitteraturen og tidligere kunnskaper.	
5	Ser tilbake på situasjonen at den kunne utviklet seg annerledes dersom hun hadde hatt mer kunnskaper.	
7	Assosierer mellom det som er lært på skolen og utførelsen av prosedyre i praksis.	
3	Erfaringen må ikke glemmes når hun selv blir sykepleier.	(Lilla farge)
1b	Erfaringen gjør at hun kan takle lignende situasjoner bedre.	
5	Ervervede kunnskaper gjør at hun ville handlet annerledes i en tilsvarende situasjon. Sier hvilken kunnskap.	
6	Forteller om en pasient hun fulgte til tannlegen	Ingen refleksjons elementer
8	Ramser opp en rekke observerte situasjoner	

Vedlegg 4. Oversikt over undertema og tema i 3. studieår

Stud. 3. år	Undertema	Tema
1	Tilskuer til dusjing og ubehaget i å bli sjekket hele tiden i medisins utdeling	(Grønn farge) Utrykker distanse
2	Måltidssituasjon der en må ta hensyn til den enkelte pasienten	
3	Ser på arbeidsbelastningen og lurer på om ryggen vil holde	
4	Oppdager feil dosering i dosetten	
5	Observerte eldre dame som ikke inkluderes i matfellesskapet.	
6	Observerte gjennomføring av dusj til pas. som motsatte seg dette	
7	Observerte to ulike tilnærminger med å gi pasient medisiner	
8	Tilnærming til pleietrengende pasient som har sine ”dårlige dager”.	
1	Lever seg inn i hvordan pasient med afasi kan ha det.	(Blå farge) Involverer seg og analyserer situasjonene kritisk
2	Analysere hvordan pasient og medpasient føler i matsituasjon.	
1	Kritisk til ikke å bli gitt nok ansvar og tillit til å utføre sykepleieoppgaver når en snart er ferdig utdannet sykepleier	
3	Bruker tidligere kunnskaper til å stille kritisk spørsmål til bruk /ikke bruk av hjelpemidler.	
4	Analysere situasjon med feildosering og søker mer kunnskap om avvikssystemer.	
5	Stiller spørsmål, analyserer innarbeidede vaner i en måltidssituasjon.	
7	Er spørrende til om det er tvang når informasjon holdes tilbake fordi pasienten ville ha satt seg mot tiltaket.	
2	Foreslår tiltak med bakgrunn i tidligere erfaring fra tilsvarende matsituasjon og analyse av situasjonen.	(Rød farge) Handler selvstendig
3	Tester ut innholdet i tidligere erfaring mot den erfaring hun opplever nå, iverksetter tiltak.	
5	Iverksetter tiltak på bakgrunn av en vurdering av pasientens behov og ressurser. Viser selvstendighet i gjennomføringen.	
2	Begrunner og belyser situasjonen ved hjelp av pensumlitteratur og annen litteratur.	
4	Bruker lovverk og ulike artikler for å få mer kunnskaper om situasjonen hun beskriver.	
5	Utdyper læringsutbytte ved å abstrahere, relaterer til begrepet autonomi.	Reflekterer over læringsutbytte
8	Forteller om et morgenstell som har gjort inntrykk.	Ingen refleksjonselementer
6	Forteller om en dusjsituasjon	

Vedlegg 5. Tillatelse til bruk av studentnotater



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Juni Skjold Lexau
Fagkonsulent
Personvernombudet for forskning
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Harald Hårfagres gate 29 // 5007 BERGEN

Dekan Gunn Haraldseid
Høgskolen Stord / Haugesund
Postboks 5000
N- 5409 Stord

Sak: Tillatelse til bruk av studentnotater

På vegne av Høgskolen Stord / Haugesund tillater jeg herved at Hellen Dahl får bruke studenters skrevne refleksjonsnotater i mastergradstudie sitt.

Masteroppgaven har prosjektnr: 22320 der tema er " Bruk av refleksjon i møte mellom teori og praksis - et kvalitativt studie blant sykepleiestudenter i sykehjemspraksis".

Gunn Haraldseid 3/08.09
Hilsen Gunn Haraldseid

Vedlegg 6. Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 11
Fax: +47-55 58 96 51
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunn Elisabeth Søreide
Det psykologiske fakultet
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 12.08.2009

Vår ref:22320 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.07.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22320

Bruk av refleksjon i møte mellom teori og praksis - et kvalitativt studie blandt sykepleiestudenter i sykehjemspraksis

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

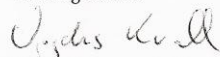
*Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Gunn Elisabeth Søreide
Hellen Dahl*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Hellen Dahl, Stendervegen 23, 5542 KARMSUND

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22320

Utvalget består av sykepleiestudenter fra en høyskole på Vestlandet, som har sin andre praksisutplassering i en eldrekontekst på sykehjem i praksisperiode 5 og 6, dvs. om våren det siste semesteret for 3. årsstudentene. De må i tillegg ha tatt vare på egne refleksjonsnotater. Opplysningene samles inn gjennom studentenes refleksjonsnotater fra praksisperiodene, og sendes per post til forsker. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet, og samtykker til deltakelse ved å sende egne refleksjonsnotater til forsker.

Studentene skal anonymisere egne refleksjonsnotater før disse sendes forsker. Refleksjonsnotatene sendes uten at det framkommer navn eller andre direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger om studenten. Det vil ikke bli oppbevart navneliste med løpenummer som kan linke notater til student. Datamaterialet makuleres senest ved prosjektslutt, 30.06.2011.

Det registreres ikke direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger i prosjektet - dvs. at det ikke blir skrevet ned noen opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. På denne bakgrunn konkluderes det med at prosjektet ikke er meldepliktig til Personvernombudet (NSD AS).