



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MKS591-O-2021-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	12-05-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	26-05-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MKS591 1 O 2021 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	458
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	15148
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:** Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



## MASTEROPPGAVE

Kritisk refleksjon

En kvalitativ studie av anestesistudenters  
refleksjonsnotater i praksis

Critical reflection

A qualitative study of nurse anesthetist students'  
reflection notes in practice

**Kandidatnummer: 458**

Master i klinisk sykepleie  
FHS/IHS/Anestesisykepleie  
Innleveringsdato: 26.05.2021

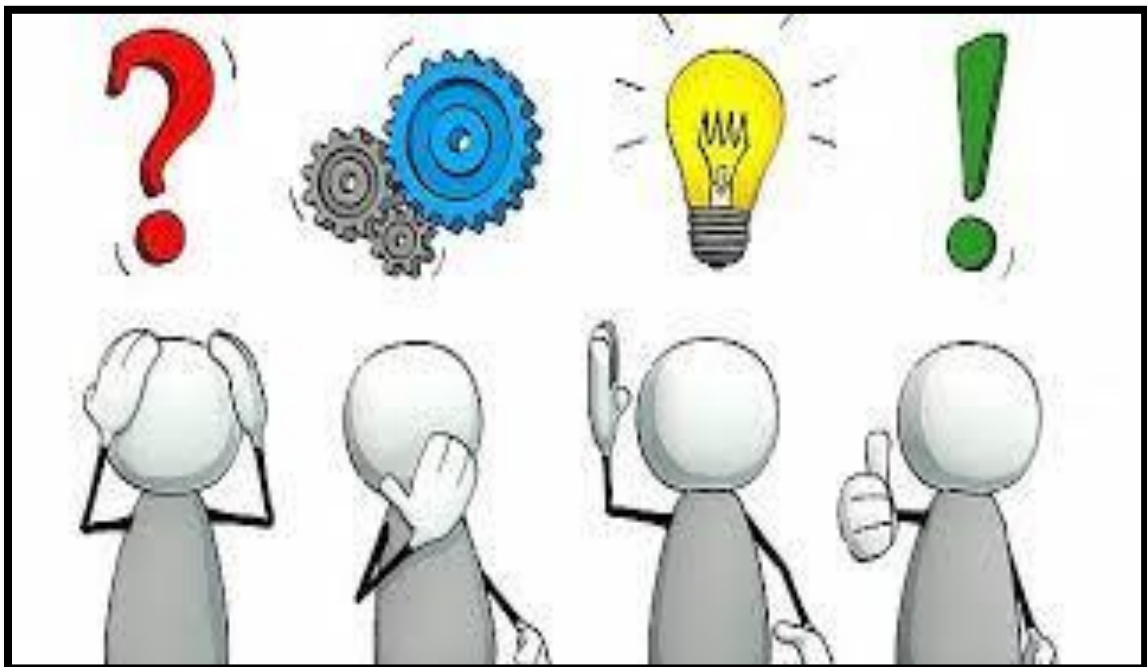
Antall ord: 15148

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.



# Kritisk refleksjon

En kvalitativ studie av anestesistudenters  
refleksjonsnotater i praksis



(Hentet fra Google bilder. internett: <https://dig2100.no/wp-content/uploads/2020/04/image-2.png>)



## Forord.

Å skrive masteroppgave har vært en spennende, utfordrende og veldig lærerik prosess, med både oppturer og nedturer.

Det er flere personer jeg ønsker å takke. Personer som har hjulpet meg på veien, som har hatt tro på meg, på oppgaven min og som har heiet meg fram i prosessen.

Først og fremst vil jeg rette en spesielt stor takk til veilederen min Solveig Nelly Sægrov. All veiledning har vært til stor hjelp.

En spesiell takk til høyskolelektor Hege Emilie Flakne for gode diskusjoner og innspill underveis i prosessen.

Takk til min mann og mine barn for masse støtte og oppmuntring underveis.

Takk!





## **Abstrakt.**

**Bakgrunn:** Det hersker ulike teorier og meninger om hva kritisk refleksjon er, hvordan man lærer seg å reflektere og hvordan evnen til kritisk refleksjon kan måles. Hvorvidt anestesisykepleier-studenter oppnår et nivå der de er i stand til å reflektere kritisk er et ubesvart spørsmål. Tidligere forskning viser at det kan fremme evnen til kritisk refleksjon hos studenter under utdanning når de skriver refleksjonsnotater.

**Hensikt:** Å lete etter kritisk refleksjon i refleksjonsnotater skrevet av anestesistudenter i praksis. Dette for å se på om anestesisykepleie-studentene er i stand til å reflektere og om de innfrir læringsutbytter beskrevet i studieplanen som omhandler evne til kritisk refleksjon.

**Metode:** Studien er gjennomført med kvalitativt design. Til analyse av det empiriske materialet er det benyttet kvalitativ innholdsanalyse av Granheim og Lundman. Data til studien er refleksjonsnotater fra tretten anestesisykepleier-studenter hentet ut i en tilfeldig valgt uke i siste praksisperiode.

**Resultater:** Studien viser gjennom refleksjonsnotatene at det er nye og ukjente situasjoner som utløser refleksjon, og en ser at når følelser blir engasjert så starter refleksjonsprosessen. Noen studenter åpner situasjonene og belyser dem fra ulike perspektiver, mens andre «*legger ballen død*». Det er en varierende grad av refleksjon i notatene, med overvekt på godt reflekterte og kritisk reflekterte. Det kan se ut som at anestesisykepleier-studenter utvikler seg og øker sin læring gjennom å skrive ned refleksjonene sine i refleksjonsnotater.

**Konklusjon:** Bruk av refleksjonsnotat som læringsverktøy har trolig en effekt på utvikling av refleksjonsevnen til studenter. Ved å lære studenter å identifisere læresituasjoner, for deretter å skriftlig reflektere rundt dem, utløses muligheter til transformativ læring. Refleksjonsnotatene kan også benyttes som dokumentasjon på at anestesisykepleier-studenter har oppnådd læringsutbytter for kritisk refleksjon.

**Nøkkelord:** Kritisk refleksjon, refleksjon, refleksjonsprosess, refleksjonsnotater, anestesisykepleie, vurdere refleksjonsnivå, transformativ læring.

## Abstract

**Background:** There are various theories and opinions about what critical reflection is, how to learn to reflect and how the ability for critical reflection can be measured. Whether nurse anesthetist students reach a level where they are able to reflect critically is an unanswered question. Previous research shows that it can promote the ability of critical reflection in students during education when they write reflection notes.

**Aim:** To look for critical reflection in reflection notes written by nurse anesthetist students in practice. This is to look at whether the nurse anesthetist students are able to reflect and whether they fulfill the learning outcomes described in the curriculum that deals with critical reflection.

**Method:** This study is conducted with qualitative design. For analysis of the empirical material, qualitative content analysis by Granheim and Lundman has been used. Data for the study are reflection notes from thirteen students taken out in a randomly selected week in the last internship period.

**Results:** The study shows through the reflection notes that there are new and unknown situations that trigger reflection, and one sees that when emotions are engaged, the reflection process starts. Some students open up the situations and illuminates them from different perspectives, while others *"let a sleeping dog lie"*. There is a varying degree of reflection in the notes, with predominance of well-reflected and critically reflected. It may seem that students develop and increase their learning by writing down their reflections in reflection notes.

**Conclusion:** The use of reflection notes as a learning tool probably has an effect on the development of students' ability to reflect. By teaching nurse anesthetist students to identify learning situations, and then reflect upon them in writing, opportunities for transformative learning are triggered. The reflection notes can also be used as documentation that students have achieved learning outcomes for critical reflection.

**Key words:** Critical reflection, reflection, reflection process, reflection notes, nurse anesthetist, assessing level of reflection, transformative learning

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Oppbygging av oppgaven .....	11
1.3 Oppgavens begrensninger.....	12
1.4 Oppgavens hensikt og formål.....	12
1.5 Oppgavens problemstilling.....	13
1.6 Begrepsavklaring .....	13
<b>2.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>14</b>
2.1 Hva er anestesisykepleie? .....	14
2.2 Anestesisykepleie som refleksjonsfag.....	14
2.3 Refleksjon .....	15
2.4 Kritisk refleksjon.....	18
2.5 Mezirows teori om Transformativ læring.....	20
2.6 Refleksjons- og transformasjonsprosessen.....	21
<b>3.0 Søkeprosess og tidligere forskning</b> .....	<b>23</b>
3.1 Litteratursøk.....	23
3.2 Tidligere forskning.....	23
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>28</b>
4.1 Kvalitativ metode .....	28
4.2 Fortolkende hermeneutikk.....	28
4.3 Utvalg til studien .....	29
4.4 Datamateriale.....	30
4.5 Kvalitativ innholdsanalyse .....	30
4.6 Analyse av empirisk materiale.....	31
4.7 Forskerens forforståelse i denne studien.....	33
4.8 Etske vurderinger .....	34
<b>5.0 Resultater</b> .....	<b>36</b>
5.1 Tema: I møte med noe nytt og ukjent.....	36
5.1.1 Ny erfaring.....	36
5.1.2 Noe kommer som en overraskelse.....	36
5.1.3 Noe kommer uventet .....	37
5.1.4 I møte med ny prosedyre .....	38
5.1.5 Noe er diffust.....	38
5.1.6 Når kunnskap kan brukes på en ny måte .....	39

5.1.7	Oppsummering av funn .....	39
5.2	Tema; Når følelsene engasjerer .....	40
5.2.1	Positive følelser .....	40
5.2.2	Ubehagelige følelser.....	40
5.2.3	Motiverende følelser for å lære .....	41
5.2.4	Oppsummering av tema .....	42
5.3	Tema: Åpner og belyser.....	42
5.3.1	Oppsummering av tema .....	45
5.4	Tema: Lukker og legger ballen død .....	45
5.4.1	Oppsummering av tema .....	46
5.5	Tema: Knopper som brister.....	46
5.5.1	Viten .....	47
5.5.2	Kunnen (fronesis) .....	47
5.5.3	Klokskap.....	48
5.5.4	Oppsummering av tema .....	48
<b>6.0</b>	<b>Drøfting av funn .....</b>	<b>49</b>
6.1	I møte med noe nytt og ukjent.....	49
6.2	Følelsesmessig engasjement .....	49
6.3	Åpner og belyser situasjoner .....	50
6.4	Lukker situasjoner og legger ballen død.....	53
6.5	Knopper som brister.....	54
6.6	Styrker og svakheter ved metoden .....	55
<b>7.0</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>57</b>
<b>8.0</b>	<b>Implikasjoner for praksis, formidling og videre forskning.....</b>	<b>59</b>
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>60</b>
	<b>Vedlegg:.....</b>	<b>64</b>
	Vedlegg 1: Meldeskjema og godkjenning NDS.....	64
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....	64
	Vedlegg 3: Spesifikke begreper fra anestesisykepleiefaget .....	64
	Vedlegg 4: Karakteristika ved grad av refleksjon i refleksjonsnotater .....	64
	Vedlegg 5: Mezirows utvikling av den transformative læringsteorien .....	64
	Vedlegg 6: Transformasjonsprosessen.....	64
	Vedlegg 7: Refleksjonsprosessen .....	64
	Vedlegg 8: Søkehistorikk pr.11.08.2020.....	64
	Vedlegg 9: Søkehistorikk pr. 10.05.2021 .....	64

## 1.0 Innledning

Anestesisykepleie innebærer å arbeide innenfor et fag som ikke alltid har noe fasit, men som læres og forstås ved å koble kunnskap og praktiske ferdigheter gjennom refleksjon. Enhver anesthesi som utføres er individuelt tilpasset den enkelte pasient og det er pasienten selv som er fasit på hvordan anesthesi blir planlagt og gjennomført. For å forstå og utøve anestesisykepleie i tråd med gjeldende retningslinjer og med høy grad av pasientsikkerhet, kreves det at den enkelte anestesisykepleier innehar høy grad av relevant kunnskap og ferdigheter kombinert med evne til samarbeid og kommunikasjon (Leonardsen, 2021, s. 21). Det er derfor viktig at studentene oppøver evnen til å kritisk reflektere over egne erfaringer i praksis og hvordan de håndterer disse erfaringene både faglig og menneskelig. Ønsket er å utdanne reflekterte praktikere som er sanselig til stede for pasienten, som vurderer og bruker sitt faglige skjønn i pasientsituasjoner, som stiller spørsmål ved ulike sider av pasientbehandlingen og som kan se ting i sammenheng for å kunne skreddersy et tilpasset og trygt anestesiforløp til den enkelte pasient (Leonardsen, 2021, s. 26).

Denne studien vil ved hjelp av kvalitativ metode gjennomgå anestesistudenters skriftlige innleverte refleksjonsnotater, skrevet i siste praksisperiode, med henblikk på å identifisere kritisk refleksjon.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Masterstudenter i anestesisykepleie er i praksis ved ulike anesthesiavdelinger og står i mange utfordrende situasjoner i løpet av en dag og det er mange inntrykk som skal fordøyes. Det er høye krav til at de skal utvikle seg i forhold til kunnskaper, ferdigheter, etikk og samarbeid. Som anestesisykepleier må man kunne løse problemer som oppstår på en operasjonsstue raskt og effektivt.

I studieplanen for Master i klinisk sykepleie – Anestesisykepleie ved HVL, er det i siste praksisemne beskrevet to læringsutbytter som omhandler kritisk refleksjon.

Undervisningsinstitusjonen ser det som formålstjenlig at studentene hver uke skriver

refleksjonsnotater som dokumentasjon på oppnådde læringsutbytter i å reflektere kritisk (Høgskulen på Vestlandet, 2020)

Hvorvidt anestesisykepleiestudenter faktisk oppnår et nivå der de er i stand til å reflektere kritisk er et ubesvart spørsmål. Gjennom faglig refleksjon, både skriftlig og muntlig, kan imidlertid studentene opparbeide seg kompetanse i å formulere faglige resonnementer tidlig i utdanningsløpet (Dahl & Alvsvåg, 2013, s. 40).

Det hersker ulike teorier og meninger om hva kritisk refleksjon er, hvordan det å reflektere kan læres og hvordan denne evnen til kritisk refleksjon kan måles (Askeland, 2006)

I følge Kember et al (2010, s. 22) og Askeland (2013, s. 18) er ordet refleksjon og kritisk refleksjon dårlig definert i litteraturen. Det er derfor denne studiens mål å forsøke å definere hva kritisk refleksjon er og lete etter slike refleksjoner i anestesisykepleierstudenters refleksjonsnotater fra praksis.

Det finnes flere læringsaktiviteter som egner seg til bruk for å utvikle kritisk refleksjon. En av dem er å skrive ned refleksjonene sine som denne studien fokuserer (Mezirow, 2000)

Dette sammenfaller med litteraturreview-artikkelen til Hatlevik (2018, s. 397), hvor hun konkluderer med at det å skrive refleksjonsnotater kan fremme evnen til kritisk refleksjon som igjen kan fremme utvikling av praktisk klokskap (fronesis) i profesjonsutøvelsen (Hatlevik, 2018, s. 397). I dette ligger det å utvikle evnen til å kritisk vurdere sine egne og andres antagelser relatert til profesjonsutøvelsen. Ved å være åpen for å sjekke holdbarheten i disse antagelsene opp mot erfaringer og ny kunnskap vil man oppnå ny forståelse og utvikle både seg selv og faget (ibid).

Kritisk refleksjon står også sentralt i Jack Mezirows teori om transformativ læring som omhandler hvordan voksne lærer. Denne oppgaven tar utgangspunkt i hans transformativ læringsteori og definisjon av kritisk refleksjon blir gjort i lys av den transformativ læringsteorien.

## 1.2 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven er skrevet som en monografi. Oppgavens innledning i kapittel 1 inneholder en generell bakgrunnsinformasjon om oppgavens tema samt beskrivelse av

oppgavens begrensninger, formål og hensikt og en presentasjon av oppgavens problemstilling.

Kapittel 2 og 3 er viet teori og tidligere forskning. En mer inngående beskrivelse av metode og framgangsmåte i studien er beskrevet i kapittel 4. Kapittel 5 inneholder resultater kommet frem gjennom analyse av datamaterialet.

Drøfting av metode og tolkning av resultatene opp mot teori og tidligere forskning presenteres i kapittel 6. Oppgaven avsluttes med en oppsummering/konklusjon i kapittel 7 og videre forskning implikasjoner for praksis i kapittel 8.

### 1.3 Oppgavens begrensninger

Denne studien omfatter et begrenset antall refleksjonsnotater skrevet av anestesistudenter. Refleksjonsnotatene er skrevet i studentenes siste praksisperiode, og trukket fra en tilfeldig valgt uke. Refleksjonsnotatene som er studert, representerer bare disse studentene, på dette kullet, i den gitte perioden.

Det har vært helt nødvendig å begrense omfanget av oppgaven til å falle inn under rammen for denne masteroppgaven på 30 studiepoeng.

### 1.4 Oppgavens hensikt og formål

Hensikten med studien er å se nærmere på om studentene i anestesisykepleie evner å reflektere kritisk, i tråd med læringsutbyttene i emnet, gjennom skriftlige refleksjonsnotater i praksis.

Formålet med studien er å frembringe en oversikt over hva som utløser refleksjon, i hvilken grad studentene reflekterer, hvilke faktorer som utgjør kritisk refleksjon og hva kritisk refleksjon kan føre til videre.

## 1.5 Oppgavens problemstilling

Ut fra oppgavens tema er problemstillingen formulert som følgende:

*«Hvordan viser kritisk refleksjon seg i anestesistudenters innleverte skriftlige refleksjonsnotater?»*

## 1.6 Begrepsavklaring

Ifølge Moon (2006, s.1) omtales refleksjonsnotat som et av flere læringsverktøy som kan hjelpe studenter til å forstå ulike læresituasjoner i praksis. I følge Illeris (2008, s. 130) er dette en godt egnet metode til å utvikle selvrefleksjon hos studenter.

Refleksjonsnotat er et obligatorisk arbeidskrav ved Master i klinisk sykepleie - Anestesisykepleie, hvor studentene skriftlig reflekterer rundt 2 utvalgte pasientcase/ anesthesiologisk tema per uke. Studentene oppfordres til å belyse lærings situasjonen fra ulike perspektiver, trekke inn aktuell teori, tidligere forskning og egne erfaringer, tanker og følelser i refleksjonene. Refleksjonsnotatene leses av kontaktlærer og kontaktsykepleier i praksis som gir tilbakemelding uten karakter til studentene på notatene.

Begrepene refleksjon, kritisk refleksjon og transformativ læring vil bli gjort rede for i teoridelen.

Spesifikke begreper for anestesifaget som er nyttet i sitater i resultatdelen av oppgaven blir gjort rede for i vedlegg 3.



## 2.0 Teoretisk forankring

### 2.1 Hva er anestesisykepleie?

Anestesisykepleiere arbeider primært innenfor spesialisthelsetjenesten, hovedsakelig ved operasjonsavdelinger, men kan også jobbe innenfor ulike felt prehospitalt. En anestesisykepleier har ansvar for å vurdere og evaluere pasienter klinisk og teknisk gjennom et operasjonsforløp. Kvaliteter som årvåkenhet og evne til å gjøre gode kliniske observasjoner er viktig å inneha for å kunne gi pasientene et trygt og sikkert anestesiforløp (Anestesisykepleierne NSF, 2020, s. 18).

Anestesisykepleieres funksjon og kompetanse er nærmere beskrevet i «Norsk Standard for anestesi» (Anestesisykepleierne NSF (ANSF) & Norsk Anestesiologisk Forening (NAF), 2016) og «Grunnlagsdokument for anestesisykepleiere» (Anestesisykepleierne NSF, 2020).

### 2.2 Anestesisykepleie som refleksjonsfag

Evne til å kunne reflektere, kritisk vurdere, bruke kritisk evaluerende skjønn og resonnere er viktige kvaliteter innenfor anestesisykepleie. Ifølge Leonardsen (2021, s. 31) skal anestesistudenter utfordres til kritisk refleksjon rundt egne ferdigheter, for å utvikle ny kompetanse og profesjonell identitet gjennom anestesistudiet. Det er derfor et sentralt mål i utdanning av anestesisykepleiere at de opparbeider seg evne til situasjonsforståelse, handlingskompetanse/beslutningstaking, oppgaveløsning og teamsamarbeid (Leonardsen, 2021, s. 26).

Stortingsmelding nr 16, "Kultur for kvalitet i høyere utdanning" (St.meld.nr.16 (2016-2017)) viser til en verden i rask endring, og beskriver følgende:

*«Motiverte studenter som reflekterer over lærestoffet og diskuterer med undervisere og medstudenter, utvikler evnen til å ta i bruk kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer, løse oppgaver, og til kritisk å vurdere og analysere problemstillingene de står overfor».* (St.meld.nr.16 (2016-2017))

Studentenes engasjement, tid brukt på å studere og gode læringsaktiviteter er viktig for å lykkes med studiene. Det er imidlertid lite forskning som beskriver hvordan ulike

læringsverktøy, deriblant refleksjonsnotat, kan fremme læring, evne til refleksjon og personlig utvikling hos studentene (Hatlevik, 2018, s. 397) (Epp, 2008).

Stortingsmelding nr 16, punkt 1.3 peker videre på at kvalitet i høyere utdanning innebærer at studentene får utviklet sitt potensiale for læring og at evne til kritisk tenkning, analytisk vurdering og kontinuerlig læring kan oppnås ved at:

*“det må legges til rette for dybdelæring og transformativ læring der studentene gjennom å tilegne seg nye perspektiver utvikler kvalitativt ny forståelse av fenomener og sammenhenger, og utvikler kunnskapsbasert og kritisk evaluerende skjønn». (St.meld.nr.16 (2016-2017))*

Også utdanningsinstitusjonen er opptatt av å lære studentene å reflektere kritisk i praksis. I emneplan for studieåret 2020/2021, ANE 506 kliniske studier 3 (Høgskulen på Vestlandet, 2020) er følgende læringsutbytter beskrevet:

- 1) *Ferdigheter: At studenten kan kritisk reflektere rundt eksisterende teori og metoder innenfor anesthesiologi, avansert medisinsk behandling og anesthesisykepleie*
- 2) *Kunnskaper: At studenten kan kritisk reflektere faglige problemstillinger med utgangspunkt i anesthesisykepleierens egenart og plass i samfunnet. (Høgskulen på Vestlandet, 2020)*

Illeris (2008, s. 130) peker på skriftlige refleksjonsnotat som en godt egnet metode til å utvikle evne til kritisk refleksjon. Dette støttes også av Hatlevik (2018, s. 394) og Taylor (Mezirow, Taylor & Associates, 2009, s. 9).

## 2.3 Refleksjon

Ordet “refleksjon” er forsøkt definert en rekke ganger, men tross ulike definisjoner er det fremdeles mangel på empiriske data som kan forklare hva som egentlig skjer når man reflekterer.

I følge Mezirow (1991, s. 106) innebærer refleksjon å se tilbake og stille spørsmål ved måten det er gått fram på for å løse et problem. Refleksjon kan bidra til å finne ut hvordan man kan handle på en best mulig måte eller revurdere måten en allerede har handlet på (Mezirow & Associates, 1990, s. 6). Refleksjon kan dermed bidra til en dypere og bredere innsikt for å kunne ta veloverveide og kloke avgjørelser. Klokskap utvikles gjennom erfaring og refleksjon

i praksis (Thomsen, 2008, s. 76). Mezirow (1991, s. 109) har konkludert med at det finnes 3 nivåer av refleksjon. Figur 1 viser en skjematisk oversikt over Mezirows tre refleksjonsnivåer:

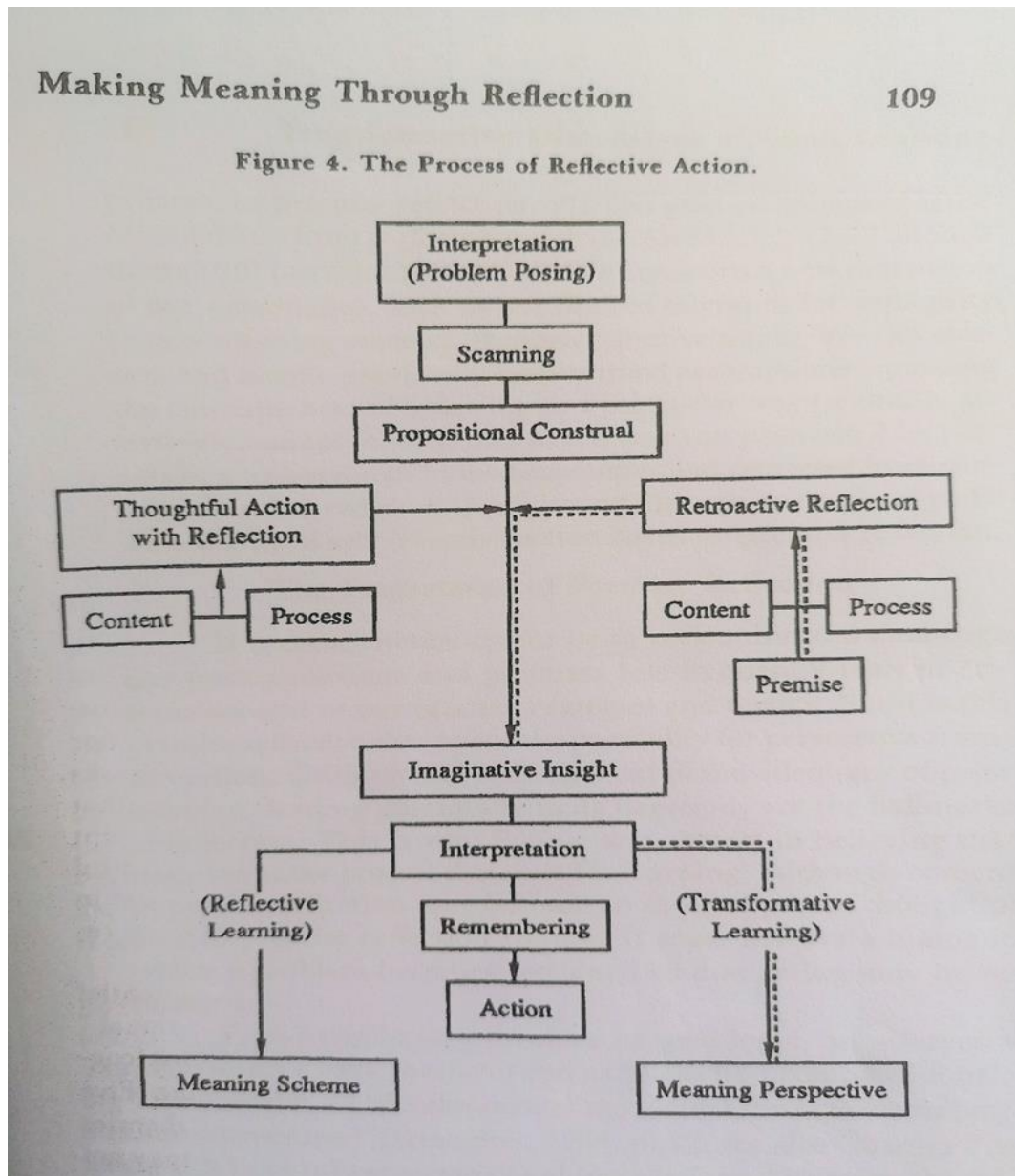
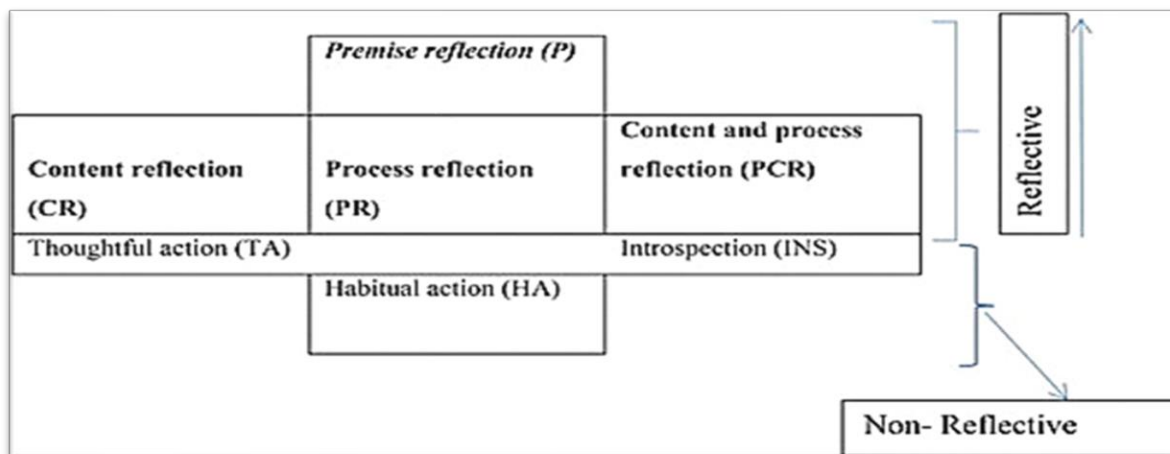


Figure 1: Skjematisk oversikt over Mezirows tre refleksjonsnivå. (Mezirow. 1991, s. 109)

Figur 2 viser imidlertid en forenklet modell av Mezirows tre refleksjonsnivå utarbeidet av Kember et. al., (1999, s 25). Modellen er videre forenklet av Adelo et al (2017, s 556) for å synliggjøre forskjellen mellom det ikke-reflekterte nivå og de to reflekterte nivå (Adelo et al., 2017, s 556).



Figur2: Mezirows tre refleksjonsnivå. Forenklet modell (Adelopo et al., 2017, s. 556).

Denne modellen viser 3 nivåer av refleksjon. I bunnen av figuren ligger det ikke-reflekterte nivå (habitual action, thoughtful action og introspection), i midten det reflekterte nivå (content reflection, process reflection og en kombinasjon av disse) og øverst det kritisk reflekterte nivå (premise reflection) (ibid).

Nedenfor er det gjort rede for hvert nivå av refleksjon tuftet på Mezirows teori om refleksjon (Mezirow, 1991, s. 106-110). For å eksemplifisere, vises det også til studier som har benyttet Mezirows teoretiske rammeverk for å studere karakteristika ved grad av refleksjon hos studenter. Studiene er gjort av Kember et al. (1999), Dahl & Alvsvåg (2013) og Wong et al. (1995). (Vedlegg 4).

#### Mezirows tre refleksjonsnivå:

Nivå 1 - Ikke reflektert; På det laveste nivå i figuren (HA) betegnes en handling som er automatisert og som ikke krever en bevisst tanke, for eksempel det å sykle eller sparke ball. (TA) betegner en tankefull handling hvor man bruker tidligere kunnskap uten å vurdere den. (INS) betegner egne følelser og tanker vi har om oss selv uten å tenke over hvorfor vi føler og tenker som vi gjør (Mezirow, 1991, s. 106-107).

Nivå 2 – Reflektert: Det mellomste nivå i figuren (CR) omhandler hva vi oppfatter, tenker og føler og at dette styrer handlingen vår. (PR) undersøkes og vurderes det hvordan man tenker, føler, handler og oppfatter og hvilke konsekvenser det kan få (Mezirow, 1991, s. 107-108). (PCR) er en kombinasjon hvor innholdsrefleksjon og

refleksjonsprosess er knyttet sammen fordi de ofte følger hverandre (Kember et al., 1999, s. 25).

Nivå 3 – Kritisk refleksjon: (P) er det høyeste nivået av refleksjon hvor man er opptatt av hvorfor vi tenker, føler eller handler som vi gjør, noe som kan føre til perspektivendring/ transformasjon. Dette nivået omhandler å stille seg kritisk til teori (Mezirow, 1991, s. 108). Dette nivået vil bli nærmere redegjort for i avsnitt 2.4 *Kritisk refleksjon*.

## 2.4 Kritisk refleksjon

Ordet “kritisk” blir tillagt ulike meninger og kan derfor gi ulik forståelse utfra hvilken kontekst det brukes i.

Når de to begrepene “kritisk” og “refleksjon” settes sammen får vi et nytt begrep, kritisk refleksjon. I en stadig pågående debatt om hva kritisk refleksjon er har mange teoretikere prøvd å definere begrepet gjennom ulike teorier og tradisjoner uten å komme til en felles konklusjon. Det kan i stedet være lurt å tenke at de ulike teorier og definisjoner knyttet til begrepet kritisk refleksjon har mye til felles og kan kombineres (Askeland, 2013, s. 26).

I følge Fook (2010) er det to måter å forstå begrepet kritisk refleksjon på. I den første, «*reflection is critical if it reaches (and potentially changes) fundamental thinking*», refererer Fook til Mezirow (Fook, 2010) (Mezirow, 1990). Dette kalles transformativ læring. I dette inngår et refleksivt perspektiv på den enkelte og deres egen rolle gjennom kritisk refleksjon (Askeland, 2013, s. 40). Det handler om at yrkesutøverne opparbeider seg kompetanse til å se egne og andres handlinger i lys av teoretisk kunnskap, praktiske erfaringer og forskning (Hatlevik, 2018, s. 395).

I den andre måten, «*analysis on how power is made, and how this connects individual experience with social context and structure*», refereres det til Brookfield (1995) som har bygget videre på Mezirows teori. Definisjonen viser til samfunnskritiske perspektiver hvor fokus er å avdekke makt og hegemoni i samfunnet som har ført til undertrykking av individet (Brookfield, 1995). Dette er hjørnesteinen i kritisk teori (Sørensen, 2012, s. 257).

Fook (2010) mener at Brookfield og Mezirows syn på kritisk refleksjon utfyller hverandre fordi prosessen i kritisk refleksjon er den samme. Den består av å stille spørsmål for å finne nye innfallsvinkler til å forstå erfaringer, aktuelle problemer eller situasjoner. Kritisk refleksjon blir dermed både en kognitiv og en emosjonell prosess. (Askeland, 2013, s. 40). I denne oppgaven er det valgt å bruke Mezirows teori om kritisk refleksjon.

Mennesket er alltid på jakt etter å skape mening i livet og forstå betydningen av egne opplevelser (Mezirow & Associates, 1990, s. 6). Mezirow (ibid) skiller mellom det å handle på refleks utfra det man allerede vet, altså en vane, og hvor man ser på ulike alternative handlingsmåter som gjør en bedre i stand til å ta velbegrunnede valg for handlingen. (Hatlevik, 2018, s. 390). Forutsetningen for å kunne reflektere kritisk er at studenter må opparbeide seg et visst grunnlag av kunnskap, ferdigheter og erfaring som gjør de istand til å utforske og reflektere over praksis (Bailey et al., 2014, s. 248). Ved å sette spørsmålstegn ved tidligere erfaringer og meningsperspektiver vil man utfordre gyldigheten av forutsetningene for tidligere læring. Dette er kjernen i kritisk refleksjon hos Mezirow (Mezirow & Associates 1990, s. 12). Mezirow sier følgende:

*“Critical reflection is not concerned with the how or the how-to of action, but with the why, the reasons for and the consequences of what we do”* (Mezirow & Associates, 1990, s. 13).

Sentrale spørsmål å stille seg da vil for eksempel være; Hva er det jeg gjør feil? Hvorfor blir resultatet slik? Hvordan kan jeg gjøre dette på en annen måte? (Mezirow & Associates, 1990, s. 6). Ifølge Hatlevik (2018) skal praktikerne aktivt bruke teori, forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap som bakteppe når en kritisk skal reflektere over egne og andres antagelser Hatlevik 2018, s. 395).

Hensikten med å reflektere kritisk er å utvikle og synliggjøre erfaringskunnskapen. Mye erfaringskunnskap er taus kunnskap, men ved å sette ord på den kan man videreutvikle faget og påvirke dets fremtidige retning (Askeland, 2013, s. 47). Slik kan man få belyst at praksis og teori er to sider av samme sak og eventuelt skape ny praksisteori gjennom en form for sirkulær prosess mellom disse sett opp mot forskning (Askeland, 2013, s. 26).

Mezirows beskrivelse av de tre refleksjonsnivåene presentert i figur 2, gir et innblikk i hva som forventes av refleksjon på de ulike nivåene. PREM nivå (kritisk refleksjon) er det høyeste nivået av refleksjon hvor man er opptatt av hvorfor vi tenker, føler eller handler som vi gjør,

noe som kan føre til perspektivendring, transformasjon. Dette nivået omhandler også å stille seg kritisk til teori (Mezirow, 1991, s. 108).

Studier av Kember et al. (1999), Dahl & Alvsvåg (2013) og Wong et al. (1995) utført på skrevne refleksjonsnotater, har resultert i beskrivelser av hva som er kjennetegn på at en student har reflektert kritisk. Se vedlegg 4.

## 2.5 Mezirows teori om Transformativ læring

Ut fra denne oppgavens tema og problemstilling er det naturlig å si noen ord om Mezirows teori om transformativ læring. Dette fordi den belyser hvordan det voksne individet lærer gjennom refleksjon og erfaring. Teoriens grunnlegger, Jack Mezirow, lanserte begrepet «transformativ læring» i 1978. Teorien hans inneholder et sterkt teoretisk rammeverk for å forstå voksenopplæring og den har resultert i et eget internasjonalt tidsskrift, «*Journal of transformative education*» (Kitchenham, 2012, s. 1660). I boken «*Transformative dimensions of adult learning*» (Mezirow, 1991), forklarer Mezirow hvordan han utviklet teorien sin om transformativ læring i lys av flere kjente teoretikere (vedlegg 5) og sine egne erfaringer med utdanning av voksne gjennom flere år (Mezirow, 1991).

Som voksen har man utviklet evnen til å sette spørsmålstegn ved og teste ut om den tidligere innlærte kunnskapen fremdeles kan brukes og er gyldig (Mezirow, 1991, s 11). Mezirow mente at dette var en læringsprosess som ingen andre læringsteoretikere tidligere har sett på (Mezirow, 1990, s 5). Mezirows transformative læringsteori handler om hvordan voksne revurderer sine begrunnelser for sine meningsperspektiver/referanserammer (Mezirow, 2000). Et meningsperspektiv/referanseramme består av kulturelle og språklige strukturer som tilegnes gjennom oppdragelse og erfaring gjennom livet og som påvirker evnen til å tolke og forstå situasjoner, tanker og følelser (Mezirow, 2000). Teorien rommer derfor også det følelsesmessige, intuitive, kroppslige og den erkjennelsesmessige selvforståelse (Illeris, 2013, s. 24). Starten på en transformativ prosess oppstår når man får en følelse av at noe ikke stemmer og som ledsages av en forestilling av hvordan ting kunne vært annerledes (Mezirow, 2000). Gjennom en transformativ prosess oppstår læring ved bruk av kritisk refleksjon (Mezirow, 2000). Denne form for læring kan føre til endring eller

omdannelse av meningsperspektiver/referanserammer hos den lærende, herav ordet «transformasjon» som betyr omdannelse eller omforming (Illeris, 2013, s. 17). All læring er imidlertid ikke transformativ. Læring kan også være å legg ny kunnskap til et allerede eksisterende meningsperspektiv (Mezirow, 1991, s. 223).

## 2.6 Refleksjons- og transformasjonsprosessen

Atkins & Murphy (1993) har i sin review-artikkel sett på flere studier som omhandler refleksjon og refleksjonsprosessen. Funn fra review-artikkelen gir en oversikt over hva som setter i gang en refleksjonsprosess og at den foregår stegvis. Hensikten med en refleksjonsprosess er å finne flere mulige svar (Brekke et al., 2019, s. 4). I denne oppgaven er transformasjonsprosessen og refleksjonsprosessen sammenfattet i tre trinn basert på review-artikkelen til Atkins og Murphy (Atkins & Murphy, 1993) og Mezirows teori om transformativ læring. (Mezirow, 1991, s. 168).

Første trinn i refleksjonsprosessen starter med at man blir overrasket over noe. Det kan være at man oppdager at tidligere kunnskap ikke strekker til eller at man kjenner på en følelse av at noe ikke stemmer (Atkins & Murphy, 1993, s. 1189). I den transformative prosessen benevnes dette som et desorienterende dilemma som setter i gang følelser hos den som starter på prosessen (Mezirow, 1991, s. 168).

I andre trinn i refleksjonsprosessen analyserer man situasjonen, egne følelser og kunnskap kritisk og vurderer sin eksisterende kunnskap og mulig ny kunnskap (Atkins & Murphy, 1993, s. 1189). I den transformative prosessen benevnes dette som kritisk vurdering av antagelser og en erkjennelse av utilfredshet (ibid). Dette setter i gang en utforskning av muligheter hvor det letes etter kunnskap og ferdigheter som kan øke forståelsen av situasjonen (Mezirow, 1991, s. 169).

Tredje trinn i refleksjonsprosessen omhandler dannelse av nye perspektiver som fører til ny læring (Atkins & Murphy, 1993, s. 1189). I den transformative prosessen benevnes dette som opparbeidelse av ny kompetanse og nytt perspektiv på tidligere kunnskap og erfaringer (Mezirow, 1991, s. 169).



Vedlegg 6 og vedlegg 7 viser en mer inngående oversikt over transformasjons- og refleksjonsprosessen.

## 3.0 Søkeprosess og tidligere forskning

### 3.1 Litteratursøk

I forbindelse med litteratursøk ble følgende søkeord benyttet: *“Critical reflection, framework critical reflection, reflection nurse, analyzing reflective journals nurse students, assessing the level of reflection, process of reflection, transformative learning”*.

Det er gjort systematiske søk to ganger ved bruk av de overnevnte søkeordene sammen med bibliotekar i databasene Eric og Cinahl. Første søket ble gjort tidlig på høsten 2020 med få relevante treff (vedlegg 8) og andre søk ble gjort i mai 2021 med tilsvarende lite resultat (vedlegg 9).

En har da gått videre ved å velge ut og bruke de artiklene som passet best til problemstillingen. Med disse artiklene som utgangspunkt er det søkt videre etter aktuell litteratur ved å gå gjennom litteraturlistene i de ulike artiklene for å finne ytterligere flere relevante treff. Videre er det søkt etter litteratur i databasene Idunn, Google Scholar og ORIA.

Artikler som er funnet aktuell for denne studien omhandler studier hvor grad av refleksjon i refleksjonsnotater er vurdert og analysert. De studiene som spesifikt har sett på kritisk refleksjon er brukt i denne studien.

### 3.2 Tidligere forskning

De følgende artiklene er valgt ut fordi de omhandler forskning på refleksjonsnotater med henblikk på å identifisere ulike grader av refleksjon, der kritisk refleksjon er definert som det høyeste nivå. Den siste artikkelen er en review-studie som har sett på ulike måter å vurdere grad av refleksjon på i refleksjonsnotater hos studenter ved ulike utdanninger.

Yang (2009) har publisert en artikkel i International Forum of Educational Technology & Society som omhandler en kvalitativ studie som forsker på bloggen til 43 lærerstudenter for å se om kritisk refleksjon økte i praksis ved bruk av skriftlig blogg. Bloggen ble opprettet som

et diskusjonsforum hvor lærerstudentene deltok for å dele erfaringer og undersøke sin egen læreprosess sammen med lærere på studien.

Funn i studien av totalt 977 refleksjoner viste at 602 var deskriptive refleksjoner og 375 var kritiske refleksjoner. Lærerne demonstrerte i bloggen hvordan man reflekterer kritisk og det skrives fram i artikkelen hvordan lærerne ble gode rollemodeller for hvordan man kan utvikle denne evnen hos studentene. I tillegg var lærerne aktive med å gi tilbakemelding på studentenes refleksjoner og utfordret de med nye spørsmål, noe som bidro til gradvis økt kritisk refleksjon hos studentene gjennom studien (ibid).

Studien viser at å være deltager i en felles blogg med lærere og medstudenter, bidrar til at studenter kan koble teori og praksis gjennom å diskutere, lære av og demonstrere handlinger/prosedyrer for hverandre, samt uttrykke egne følelser (ibid).

Studien gjør delvis rede for begrepet kritisk refleksjon, men kobler ikke refleksjon opp mot læringsmål eller innholdet i læreprosessen. Det henvises ikke til konkrete eksempler fra bloggene for å synliggjøre eksempler på kritiske refleksjoner. Det kommer heller ikke tydelig fram hvordan de skilte kritiske refleksjoner fra refleksjoner (ibid).

En studie som ofte henvises til når det forskes på grad av refleksjon i refleksjonsnotater er Wong et al. (1995). De ville prøve å utvikle et kodingssystem til bruk for å gradere evne til refleksjon hos studenter. De undersøkte 45 refleksjonsnotater hos sykepleiere som deltok på et kurs i å lære seg å undervise pasienter og studenter. Etter praksis skulle de reflektere over læresituasjoner de hadde stått i.

Før studien har Wong et al. (1995) gått gjennom aktuell litteratur hvor begrepene refleksjon og kritisk refleksjon har blitt diskutert og prøvd definert. Studien har brukt Boud et al (1985) sitt teoretiske rammeverk om refleksjonsprosessen og Mezirows (1990) gradering av refleksjon i tre nivåer, hvor kritisk refleksjon er det høyeste. Før studien startet ble det laget et kodingssystem basert på teorien som ble testet ut for å finne de rette kriteriene for gradering. Gjennom studien gjorde Wong et al. (1995) oppdagelser av hva de mente er kjennetegn på grad av refleksjon i refleksjonsnotater i henhold til Mezirows (1990) og Boud et al. (1985) sine teorier. Resultatet av studien viste at seks studenter ble plassert i kategorien ikke-reflektert, 34 studenter havnet i kategorien reflektert og bare fem studenter

var kritisk reflekterte. Konklusjonen på studien viser til at refleksjonsnotater kan brukes som bevis på om studenter reflekterer og i hvilken grad de gjør det. I tillegg mente Wong et al. (1995) at de hadde funnet et godt egnet kodingsystem med røtter i relevant teori til å gradere refleksjon i skriftlige refleksjonsnotater.

En kvalitativ studie av Hwang et al. (2018) går i dybden på refleksjonsnotater skrevet av 59 sykepleiestudenter i psykiatrisk praksis i deres siste studieår. Studien har analysert 236 refleksjonsnotater og sett på hvordan studentene kritisk reflekterer rundt hendelser/problemstillinger i praksis og studentenes evaluering av å skrive kritisk refleksjonsnotat. Studentene ble i forkant av studien undervist i kritisk refleksjon, hvordan man skriver et kritisk refleksjonsnotat og i selve refleksjonsprosessen (ibid). Begrepet kritisk refleksjon er ikke definert i artikkelen.

Resultatene som kom fram viser at studentene valgte ut relevante problemstillinger til refleksjon, at kritisk refleksjon bidro til refleksjon over egen praksis som igjen ga økt motivasjon og økt forståelse av ulike pasientperspektiv samt økt sykepleiekompetanse. De ble bedre på å sette ord på egne følelser og avdekke egne begrensninger tuftet på underliggende antagelser om seg selv og andre. Det vises til noen studentutsagn som inneholder kritisk refleksjon underveis. Studien viser også at studentene var fornøyde med bruk av refleksjonsnotat, men at de også avdekket forbedringsområder for klinisk utdanning. (ibid).

Hwang et al. (2018) konkluderer med at kritisk refleksjonsnotat kan bidra til å sette studentene istand til å reflektere rundt egen praksis, noe som bidro til økt kompetanse og økt engasjement i klinisk praksis. Studien anbefaler å bruke dagbøker/refleksjonsnotat som pedagogisk verktøy for å fremme kritisk refleksjon hos sykepleierstudenter. (Hwang et al. 2018).

Dahl og Alvsvåg (2013) har gjort en kvalitativ studie av 18 refleksjonsnotater til sykepleiestudenter i geriatrisk praksis fra 1. og 3. studieår. Ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse ville de analysere fram hvordan refleksjoner kom til uttrykk i refleksjonsnotatene. Her deler de refleksjonene inn i tre nivåer; Ikke-reflekterende,

reflekterende og kritisk-reflekterende, inspirert av Mezirow (1990), Boud et al. (1985) og Wong et al. (1995). Begrepet kritisk refleksjon blir ikke definert.

Studien ser på refleksjonsprosessen med fokus på de ikke-reflekterte refleksjonsnotatene. Disse karakteriseres ved at de inneholder gjenfortelling av en situasjon og at der er mangel på faglige refleksjoner og undrende spørsmål i læresituasjonen (Dahl & Alvsvåg, 2013).

Studien viser ingen eksempler på forskjellen mellom kritisk refleksjon og refleksjon, men har tatt med noen studentutsagn som mangler refleksjoner. Studien viser også at studenters evne til refleksjon/kritisk refleksjon ikke nødvendigvis øker gjennom studiet (ibid).

Forfatterne konkluderer med at utdanningsinstitusjonene må trene studentene i å reflektere for å unngå at de bare kopierer handlingsmønstre fra praksis uten å reflektere og begrunne disse faglig. Ved å etterspørre kunnskap, skape rom for refleksjon, verdsette medmenneskelighet og medfølelse og bidra til nytenkning så skapes det rom for refleksjon som kan bidra til nytenking og innovasjon. (ibid).

Dyment et al. (2011) har i sin review-artikkel gått gjennom elleve forskningsartikler i tidsrommet fra 1995 til 2009 og vurdert grad av refleksjon i studenters refleksjonsnotater i høyere utdanning. Studiene som ble undersøkt ble samlet fra ulike typer utdanninger med hovedvekt på omsorgsykker. Antall refleksjonsnotater som ble analysert i hver studie varierte fra 1198 refleksjonsnotater i den største studien til 100 refleksjonsnotater i den minste. Det er gjort rede for inklusjons- og eksklusjonskriterier for artiklene og søkestrategi i elektroniske databaser. Forfatterne gjør rede for hva refleksjonsnotater er og har sett på ulike måter notatene har blitt vurdert på (Dyment et al.,2011).

Gjennomgangen av artiklene viser et uklart bilde av refleksjonskvaliteten hos studentene (Dyment et al.,2011).. Det gjøres rede for mulige grunner til dette som at det ikke finnes utarbeidede retningslinjer for hvordan man vurderer dem og at studentene ikke har fått opplæring i hvordan man kritisk reflekterer eller skriver et refleksjonsnotat (ibid). I vurderingen av evne til refleksjon i notatene, ble det brukt ulike modeller og teoretiske rammeverk i de ulike studiene. Fire av studiene har benyttet seg av Mezirows beskrivelse av ulike refleksjonsnivåer (Mezirow, 1991, s. 106-110). Fire andre studier har laget sin egen

beskrivelse av refleksjonsnivåer inspirert av Mezirows teori om refleksjon. De tre siste har brukt andre teoretiske rammeverk.

Studiet konkluderer med at det er utfordringer med at det er ulike måter å bedømme grad av refleksjonsnivå på og de foreslår videre forskning for å komme til en enighet om hvilken metode som skal brukes for å vurdere refleksjonsnotater (Dyment et al.,2011). Fem av studiene viste liten grad av refleksjon hos studentene, fire studier viste refleksjon, mens to studier viste høy grad av refleksjon, beskrevet som kritisk refleksjon (ibid).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet beskrives studiens forskningsmetode og hvordan denne er benyttet. Som analyseverktøy brukes Granheim og Lundmans (2008) kvalitative innholdsanalyse hvor hvert trinn i analysen er beskrevet.

### 4.1 Kvalitativ metode

I denne studien er det brukt en kvalitativ tilnærming med tekst som empirisk materiale. Kvalitativ metode omhandler undersøkelse av menneskelige erfaringer, tanker, motiver, holdninger og opplevelser (Malterud, 2017, s 30). I og med at mennesker er forskjellige og opplever situasjoner ulikt, vil en gjennom kvalitativ forskning kunne belyse at virkeligheten kan betraktes fra menneskers ulike perspektiver (ibid).

Materialet i denne studien er tekst i form av refleksjonsnotater som er skrevet av anestesistudenter. Refleksjonsnotatene er lest, analysert og tolket for å finne mening og se etter gjentakende mønstre i dataene som kan fortelle noe om anestesistudenters evne til kritisk refleksjon (Nortvedt et al., 2012, s. 72). På den måten kan man gjennom funn og beskrivelser øke forståelsen for fenomenet som studeres (ibid).

### 4.2 Fortolkende hermeneutikk

Ordet hermeneutikk betyr fortolkning eller fortolkningskunst og er en egen vitenskapsteori som handler om å tolke og forstå tekster (Juul & Pedersen, 2012, s. 107). Her er man opptatt av at mennesker oppfatter verden forskjellig og derfor tenker og handler forskjellig i samme situasjon. Som forsker er oppgaven å se verden fra en annens perspektiv ved å gå inn i den andres forståelse av den samme verden som forskeren selv er en del av (Polit & Beck, 2017, s. 472). Det finnes ikke rette eller gale svar, men ulike måter å se og oppfatte verden på. Når man jobber med tolkning av tekst er det viktig å bevege seg mellom helheten og delene i teksten mens man tolker funnene (Juul & Pedersen, 2012, s. 111). Denne vekselvirkningen betegnes som den hermeneutiske sirkel hvor forskeren går i dialog med

teksten med ulike spørsmål til hjelp for å finne delene som helheten består av for at meningen skal tre fram (Polit & Beck, 2017, s. 472).

Fortolkning av data i hermeneutikken bygger ikke på målinger eller nøyaktige empiriske observasjoner, men er et produkt av den som tolker og behandler data (Juul & Pedersen, 2012, s. 109). Dette bryter med positivismens ideal hvor kunnskap skal måles. Det er derfor viktig at forskeren tydelig formidler sin egen forforståelse som han bringer med seg inn i fortolkningsarbeidet av det empiriske materialet (Fredriksen og Larsen 2019, s. 63).

Forskeren er jo selv en del av den samme verden som skal fortolkes og dette blir utgangspunktet for tolkningen (Juul & Pedersen, 2012, s. 111). For å oppnå ny forståelse av det som undersøkes må man som forsker stille seg åpen og nysgjerrig for å lære noe nytt, hvilket innebærer å være åpen for å utfordre sin egen forforståelse (Fredriksen og Larsen, 2019, s. 78). I dette ligger det at forskeren bør arbeide kritisk reflekterende på en systematisk måte gjennom hele studien (Malterud, 2017, s. 17). Forskeren har ikke mulighet til å gå tilbake til studentene for å spørre om forklaring til å forstå meningen i teksten bedre. Det som skjer mellom forskeren og teksten skaper meninger som forskeren trekker ut gjennom tolkningen av teksten (Fredriksen & Larsen, 2019, s. 72). Slik kan forskeren i denne studien tolke og analysere seg frem til hva som for eksempel utløser refleksjon hos studentene, hva de gjør når de reflekterer, hva som skjer inni studentene i denne prosessen, hva refleksjonen resulterer i og om de reflekterer kritisk.

#### 4.3 Utvalg til studien

Utvalget i denne studien er refleksjonsnotater skrevet av tretten anestesistudenter på et bestemt kull i en bestemt periode. Informantene er studenter ved Master i Klinisk sykepleie – Anestesisykepleie. Begge kjønn er representert i utvalget, med en overvekt av kvinner.

Inklusjon: Notatene skal være skriftlige og være skrevet i uke åtte i studentenes siste praksisperiode ved studiet.

Eksklusjon: Refleksjonsnotater som ikke er skrevet av studenter inkludert i studien, studenter som ikke har levert til riktig tid, refleksjonsnotater som er skrevet i andre praksisperioder eller i andre uker enn uke åtte.



#### 4.4 Datamateriale

Siste praksisperiode ved Master i klinisk sykepleie - Anestesisykepleie, strekker seg over fjorten uker. I den perioden leverte studentene skrevne refleksjonsnotater ukentlig på epost til kontaktlærer. Lengden på refleksjonsnotatet er fra to til fire sider per student. Til sammen ble det samlet inn tretten notater som inneholdt to reflekterte case fra praksis, til sammen 26 refleksjoner.

Materialet til denne studien ble samlet inn fra én praksisuke for å begrense det empiriske materialet. Det ble besluttet å trekke notater fra rundt halvveis gjennomført praksisperiode og uke åtte ble et tilfeldig valg. Begrunnelsen for dette ligger i at studentene må ha opparbeidet seg et visst grunnlag av erfaring, ferdigheter og kunnskap for at de skal kunne være i stand til å reflektere kritisk (Bailey et al. 2014, s. 248).

#### 4.5 Kvalitativ innholdsanalyse

Det er gjort en analyse av studenters refleksjonsnotater, hvor strukturen og oppbygningen av analyseprosessen er inspirert av den kvalitative innholdsanalysen til Granheim & Lundman (2012, s. 187). Denne metoden brukes til å analysere og tolke ulike tekster, for eksempel dagbøker, som er sammenlignbar med studentenes refleksjonsnotater (Granheim & Lundman, 2012, s. 187). Metoden handler om å bryte ned større mengder med tekst til mindre og oversiktlige enheter. Disse enhetene er spesielt valgt ut fordi de inneholder en sentral mening som kan være med på å belyse ulike sider ved det som studeres. Enhetene kodes og kategoriseres og gjør det mulig å oppdage gjennom tolkning hvilke tema den store mengden med tekst egentlig handler om (Polit & Beck, 2017, s. 537).

I denne studien er tekst som inneholder refleksjoner i anestesistudenters refleksjonsnotater identifisert og kategorisert og det er lett etter kritisk refleksjon i tekstene. I denne prosessen er det jobbet i den hermeneutiske sirkel ved hjelp av de ulike stegene i innholdsanalysen for å finne delene som gir mening til å besvare forskningsspørsmålet. For at resultatet skal være

forståelig og meningsfullt, har det krevd at forskeren har prøvd å abstrahere og tolke funnene på en oversiktlig og god måte (Granheim & Lundman, 2012, s. 199).

Til slutt er funnene drøftet opp mot aktuell teori som er valgt ut i denne studien for å se om teori og empiri kan utvide forståelsen for fenomenet som er forsket på. Da kan det eventuelt oppdages om de tematiske funnene i denne studien samsvarer med allerede eksisterende viten på området eller om de kan tilføre ny viten (Fredriksen og Larsen, 2019, s. 76).

#### 4.6 Analyse av empirisk materiale

I den kvalitative innholdsanalysen til Granheim og Lundman (2012) gjøres det rede for syv begreper som beskriver delene i analyseprosessen. Disse er: *analyseenhet, område i teksten, meningsenhet, kondensering, abstraksjon, koding, kategori og tema*.

For å finne svar på problemstillingen er det stilt 4 ulike spørsmål til tekstene.

Analyseprosessen som er beskrevet under ble gjentatt for hvert spørsmål og har blitt utført på følgende måte:

1. Først ble tekstene (*analyseenhetene*) lest gjennom ord for ord og setning for setning for å få en oversikt over materialet. Til hjelp for å skaffe oversikt ble spørsmål som «*hva handler denne teksten om?*» og «*hva forteller denne teksten?*» stilt i denne prosessen, samtidig som det ble reflektert gjennom innholdet. Tekstene ble lest gjennom flere ganger både før, under og etter analysen for å se etter sammenhenger og sikre at alt innholdet ble behandlet (ibid).
2. Til hjelp for å systematisere materialet ble alle tekstene stilt fire utvalgte spørsmål. Disse spørsmålene er nøye gjennomtenkt på forhånd og er inspirert av aktuell teori som belyser kritisk refleksjon, refleksjonsprosessen og transformativ læring. De er valgt ut med henblikk på å prøve å favne hele refleksjons- og eventuelt transformasjonsprosessen fra start til slutt. Ved å stille disse spørsmålene var målet å finne svar på forskningsspørsmålet (ibid).

1) Hvilke situasjoner i praksis trigger studentene til refleksjon?	2) Hva trigger studentene til starten på en refleksjonsprosess?	3) Hva gjør studentene når de blir trigget til refleksjon?	4) Hva fører refleksjonen til?
--	---	--	--------------------------------

Figur 3: Fire utvalgte spørsmål stilt til det empiriske materialet.

- *Første spørsmål* ble stilt for å identifisere situasjoner beskrevet i tekstene som kan utløse refleksjon.
- *Andre spørsmål* var for å finne ut hva som utløser refleksjon.
- Ved å stille det *tredje spørsmålet* ville en se å på om tekstene inneholdt informasjon om hva som ble gjort når en refleksjonsprosess var i gang.
- *Fjerde spørsmål* ble stilt for å se på resultatet av refleksjonen.

For hvert spørsmål som ble stilt ble det lett i teksten etter områder som kunne besvare det. Dette blir omtalt som det spesifikke *området i teksten* som undersøkes (ibid). Det spesifikke området var setninger eller avsnitt fra tekstene som inneholdt refleksjoner eller hvor det var tilløp til refleksjoner. Områder hvor det var forventet å finne refleksjon, men som uteble, ble også lett etter. Denne prosessen ble gjort flere ganger for å sikre at materialet ble grundig gjennomgått.

3. Funn av de aktuelle spesifikke områdene i tekstene ble klippet ut og forkortet til *meningsenheter*. Meningsenheter er ord eller uttalelser som er samlet i en gruppe hvor de innbyrdes kan relateres til hverandre og ha samme betydning (Granheim & Lundman, 2004, s. 106). Hensikten med forkortelsen er at det gjør det lettere å få oversikt over funnene. Disse ble samlet oversiktlig i et eget dokument hvor meningsenhetene ble sortert inn under det spørsmålet de besvarte. Her ble tekstbitene sjekket flere ganger for å sikre at riktig essens hadde blitt trukket ut fra teksten. Granheim og Lundman (2012).
4. Videre ble meningsenhetene *kondensert*. Det betyr at teksten i meningsenhetene blir gjort kortere uten å miste det sentrale innholdet. Hensikten er å få bedre oversikt slik at materialet blir mer håndterbart, men uten å miste sitt sentrale innhold (ibid).

5. Neste steg i prosessen ble å *abstrahere* de kondenserte meningsenhetene. Det innebærer å trekke ut og tolke hovedessensen fra meningsenhetene og lage koder på dem. Til hjelp i dette arbeidet ble spørsmålet "*hva handler denne meningsenheten om*" stilt slik at man lettere kunne finne koder. En *kode* beskriver kort innholdet på en meningsenhet (ibid).
6. Når alle meningsenhetene var ferdig kodet, begynte kategoriseringen av dem. Det betyr å gruppere koder som har et lignende innhold og dele dem inn i *kategorier*. (ibid).
7. Neste steg var å se om de ulike kategoriene under hvert spørsmål sammen kunne danne et *tema*. Abstraksjonsnivået flyttes da til et høyere nivå og en søker mer universelle svar. Til hjelp for å finne tema ble spørsmålet "*hva handler denne kategorien om*" stilt slik at det skulle bli lettere å finne tema. Dette resulterte i fem temaer som blir presentert i resultatdelen. Videre er det gått tilbake til tekstene og laget en analytisk tekst der det vises til, og demonstreres, at dette er en kategori. (ibid).

#### 4.7 Forskerens forforståelse i denne studien

I følge Malterud (2017) er det viktig å få fram hvordan forskeren påvirker forskningsprosessen i kvalitative studier. Forskeren er en del av den samme virkeligheten som skal undersøkes og har med seg sine erfaringer og sin historie som kan påvirke forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 44). Dette betegnes som forskerens forforståelse.

I denne studien er forskerens forforståelse at forskeren er en anestesisykepleier og høyskolelærer som følger opp anestetistudenter i praksis. Forskeren har i denne studien vært bevisst på at det kan være vanskelig å legge fra seg «lærerbrillene» og gå inn i tekstene med et åpent og nøytralt sinn som man skal gjøre som forsker. Gjennom forskningsprosessen har det vært reflektert over hvordan forskerens egne erfaringer kan påvirke dataene som har blitt samlet inn og tolkningen av refleksjonsnotatene til studentene (Polit & Beck, 2017, s. 508).

I følge Malterud (2017) kan feltarbeid i egen kultur gi både fordeler og ulemper. Fordelen er at man har kunnskap om feltet det forskes på, ulempen kan være at dette gjør at ting blir

tatt for gitt. Dette omtales som «feltblindhet» hvor det er lett å følge spor av det man tror er riktig eller ønsker å finne (Malterud, 2017, s. 155). Det har derfor vært svært viktig for forskeren gjennom hele forskningsprosessen å innta metaposisjoner, hvor forskeren har stoppet opp og har prøvd å se arbeidet fra forskjellige vinkler. Veileder har blitt brukt aktivt i forhold til å innhente verdifulle innspill og til hjelp med å åpne opp for å se andre perspektiver i arbeidet. Dette er viktig for å begrense hvordan forskerens forforståelse kan ha påvirket denne studien (Malterud, 2017, s. 20).

#### 4.8 Etiske vurderinger

Forskeren i denne studien har satt seg inn i hvilke etiske vurderinger som er riktig og viktig å gjøre når man skal forske.

Til dette studiet er det søkt NSD (2020) om godkjenning til gjennomførelse av studien (vedlegg 1). Det er vurdert at behandling av personopplysninger i studien tilfredsstillende krav i personvernlovgivningen. I og med at det er notater som forskes på og ikke mennesker er det ikke søkt godkjenning av REK (Regional etisk forskningskomite).

Før hver student ble inkludert i studien ble hver og en oppringt av forskeren og informert om studien før de ble spurt om deltagelse. Studentene ble informert om at det var frivillig deltagelse og at de ville motta et informasjonsskriv med samtykkeerklæring på epost om studien før de trengte å bestemme seg for å delta (vedlegg 2). Videre ble det avtalt et personlig møte mellom forsker og hver student for å avhente underskrifter på samtykkeerklæringen. Hensikten med et personlig møte mellom partene, var for å åpne opp for eventuelle spørsmål fra deltakerne om studien.

Det foreligger et klart og gyldig samtykke fra alle deltakerne i studien, noe som er stadfestet i Helsinkideklarasjonen at det skal ved denne type forskning (Helsinkideklarasjonen, 1964). Deltakerne ble opplyst om at de kan trekke refleksjonsnotatet sitt fra studien på ethvert tidspunkt i forskningsprosessen.

Empirien i studien er refleksjonsnotater som er anonymisert. Materialet er bevisst behandlet på en slik måte at det ikke kan knyttes til noen av deltakerne. Forsker har behandlet det empiriske materialet med respekt og på en redelig måte. I dette ligger det at en ikke har

prøvd å legge til eller trekke fra noe og at man har forholdt seg til forskningsmaterialet som det er.

Alle data fra hver student er samlet i et eget dokument på forskers pc hvor de er anonymisert og blir behandlet konfidensielt. Når studien er ferdig, blir det empiriske materialet destruert i forhold til etiske retningslinjer. Dette er deltakerne i studien informert om, skriftlig og muntlig.

## 5.0 Resultater

Problemstillingen i studien er: «*hvordan viser kritisk refleksjon seg i anestesistudenters innleverte skriftlige refleksjonsnotater?*»

Det er analysert frem fem tema som er med på å besvare problemstillingen.

### 5.1 Tema: I møte med noe nytt og ukjent

I refleksjonsnotatene som studentene har levert ser det ut som at det er nye og ukjente situasjoner de velger å trekke fram og videre eventuelt reflektere rundt. Under er det gjort rede for nytt og ukjent i seks kategorier.

#### 5.1.1 Ny erfaring

Materialet viser at flere studenter blir trigget til refleksjon i møte med en ny erfaring. Nye erfaringer er når studentene deltar på en ny type operasjon, når de ser ulike måter å bedøve pasienter på, når de oppdager at noe kan gjøres på flere måter, når de bruker nytt utstyr eller når de oppdager noe nytt i klinikken. En student har gjort seg følgende erfaring:

*“Jeg har tidligere sett ulike metoder å gjøre dette på, men det er første gangen jeg har erfart at dette er blitt gjort på denne måten i praksis”.*

Det å oppdage noe nytt i klinikken trigger til refleksjon hos studentene. Denne studenten gjør seg en ny erfaring som hun kjenner igjen fra tidligere lest pensum:

*“I dag fikk jeg erfare noe jeg kun har lest om i litteraturen så langt. Da jeg holdt på å intubere pasienten gikk alarmen på skopet og jeg skjønnte at jeg hadde påført pasienten en vasovagal reaksjon”.*

#### 5.1.2 Noe kommer som en overraskelse

Det viser seg at studentene blir trigget til refleksjon når noe kommer overraskende på dem. Begrepet overraskelse blir i denne analysen definert som noe som kommer brått og plutselig. Disse overraskelsene er identifisert som når medisinsk teknisk utstyr plutselig

svikter, at noen pasienter plutselig reagerer annerledes på medisiner eller når noe akutt med pasienten oppstår.

I dette utsagnet blir det tydelig at studenten trigges til refleksjon når medisinsk teknisk utstyr plutselig svinger:

*“Plutselig fikk vi en alarm på pumpen hvor det stod tomt batteri og vi måtte ringe på hjelp. Vi sjekket at apparatet stod i ladekabelen og likevel ville ikke pumpen virke”.*

Denne studenten blir trigget til refleksjon når pasienten trenger mer medisin til å sovne på enn det som er normalt:

*“Jeg ble helt satt ut av de store dosene denne pasienten trengte”.*

### 5.1.3 Noe kommer uventet

Det ser også ut som om at når noe kommer uventet på studentene, så trigger det til refleksjon. Det som kommer uventet på studentene er når planleggingen av en anestesi må omgjøres, at pasientens klinikk endrer seg, oppdagelse av feil eller at en komplikasjon oppstår.

Hos denne studenten starter refleksjonen når hun er med på å oppdage en regnefeil på medisin til pasienten:

*“Da pasienten viste kliniske tegn på å være for lett anestisert gikk kontaktsykepleier og jeg inn på sprøytepumpene for å sjekke innstillingene. Det viste seg at vekten var stilt inn med 10 kg feil i forhold til pasientens reelle vekt noe som gjorde at pasienten fikk for lite medisin”.*

En annen student blir trigget til refleksjon når klinikken til pasienten endrer seg uten at det ligger noen potensiell årsak bak:

*“Pasienten hadde ustabil blodtrykk hele veien. Det var veldig uventet i og med at pasienten var frisk og vi gjorde mange tiltak for å stabilisere blodtrykket uten hell. Det ble diskutert om pasienten hadde fått en blødning i hodet, men ingenting tydet på dette fra kirurgens side”.*



#### 5.1.4 I møte med ny prosedyre

Funn viser at møte med en ny prosedyre kan være å sette seg inn i et nytt leie pasienten skal legges i, når studenten skal øve inn en ny ferdighet, når de ønsker å forstå en ny prosedyre, når en tidligere lært prosedyre utføres på en ny måte eller når studenten finner det nødvendig å forberede seg til en prosedyre de vet de vil treffe på i praksis.

Følgende student blir trigget til refleksjon når hun møter på en ny prosedyre i praksis som hun ikke helt har forstått og ønsker å finne mer ut av:

*“Jeg har observert at oksygentilførselen til pasienten økes ved sementering, men jeg har ikke forstått hvorfor. Derfor ønsker jeg å vite mer om akkurat sementering og komplikasjonene som kan oppstå slik at jeg forstår tiltakene og hvordan jeg kan forebygge komplikasjonene”.*

Neste student blir trigget til refleksjon når hun er med på å leie pasienten i et for henne nytt leie:

*“I diskusjon med veileder så kommer det fram at pasienten skal tippes i anti-trendelenburg leie, noe som er første gang jeg er med på”.*

#### 5.1.5 Noe er diffust

Studentene vil komme i situasjoner der den kunnskapen de har til nå ikke vil være dekkende for den praksisen de ser. Funnene som er analysert frem viser at det som kan opptre som diffust for studentene er når fagpersoner gir dem vage svar, når de ikke finner pålitelig svar i litteraturen eller når pasientens klinikk ikke kan forklares.

Hos denne studenten trigges refleksjonen når hun finner et område i anestesifaget som blir diffust for henne fordi hun får vage svar og selv ikke finner svar i litteraturen:

*“I dag var jeg med på 3 nokså like inngrep med nokså like pasienter. To av dem la seg nokså lavt i blodtrykk. Jeg forstod på anestesilegen at dette med blodtrykksgrenser på så små barn er noe omdiskutert. Noe som virker til å være et diffust område i anestesien er hvor lavt blodtrykk som er for lavt på disse små barna. Jeg ble derfor nysgjerrig på hva som faktisk er akseptabelt blodtrykk peroperativt hos små barn”.*

Den neste studenten har vært ute for en pasient som har en spesiell lidelse som muligens påvirket måleresultater på det medisinsktekniske utstyret. Refleksjonen hos denne

studenten triggeres av at noe er diffust i forhold til hvordan man skal anestesere pasienter med spesielle lidelser, spesielt da hun ikke får svar av verken fagpersoner eller litteraturen:

*“Jeg tenkte på om hennes grunnlidelse kunne være årsaken til de lave BIS-verdiene og diskuterte dette med anestesilegen. Hun hadde ikke noe godt svar på dette. Jeg søkte litt på nettet for å se om det finnes forskning som samsvarer med de funnene vi så i dag, men fant lite dokumentasjon på dette”.*

#### 5.1.6 Når kunnskap kan brukes på en ny måte

Funn viser at studentene bruker tidligere kunnskap på en ny måte når de møter pasientgrupper de har jobbet med tidligere, når de kan benytte seg av tidligere ervervet kunnskap inn i en ny læresituasjon, når de gjenkjenner noe de tidligere har lært praktisk eller når de kjenner igjen noe fra litteratur de har lest.

Denne studenten møter på en pasient som skal til operasjon som tilhører en pasientgruppe hun har arbeidet med som sykepleier:

*“Jeg har på min tidligere arbeidsplass hatt mange pasienter med rusproblemer som ble behandlet for infeksjon. Jeg observerte at denne pasienten hadde et typisk trekk som rusmisbruker og registrerte at han hadde fått over gjennomsnittet med medisiner. Jeg forstår at slike pasienter trenger mer medisiner når de skal ha narkose og det viser at anestesibehovet alltid må vurderes individuelt”.*

En annen student opplever at noe hun har lest om i teorien blir virkelighet. Refleksjonen blir trigget når hun gjenkjenner det hun har lest og kan bruke kunnskapen inn i en ny situasjon:

*“På min første dag i praksis fikk jeg erfare noe jeg kun har lest om i litteraturen så langt. Pulsene til pasienten dalte plutselig og jeg hørte alarmer på scopet. Forhåpentligvis vil jeg ha en økt bevissthet rundt dette når jeg har fått erfare det i praksis”.*

#### 5.1.7 Oppsummering av funn

De overnevnte subkategoriene viser at det er rimelig å anta at situasjoner som er nye og ukjente for studentene er typiske situasjoner som kan trigge anestesistudenter til å starte en refleksjonsprosess. I utdanningsammenheng er det disse situasjonene anestesistudenter velger å ta utgangspunkt i når de skal skrive et refleksjonsnotat.

## 5.2 Tema; Når følelsene engasjerer

I tekstene er det analysert frem at det oppstår ulike følelser hos studentene som kan sette i gang en refleksjonsprosess. Disse er delt inn i tre kategorier.

### 5.2.1 Positive følelser

Mange studenter reflekterer rundt hendelser og erfaringer fra praksis som fyller dem med gode følelser. Det er gjort funn som viser at slike gode følelser oppstår når studentene for eksempel har erfart noe nytt som var lærerikt, når de har gjort seg en fin erfaring, sett et eksempel på god praksis, at de har mestret noe, at noe pirret nysgjerrigheten deres eller at noe var spennende.

Denne studenten blir trigget til refleksjon når hun opplever glede over å ha blitt vist en fin fremgangsmåte på hvordan hun best kan vekke pasienter etter narkose:

*“Da vi skulle vekke denne pasienten synes jeg vi fikk til en veldig fin oppvåkning. Det ble gjort på en rolig og kontrollert måte og en slik måte kan bidra til at pasientene får en mer behagelig oppvåkning”.*

Studenten i neste utsagn har kjent på den spennende følelsen det er å ha opplevd noe utenom det vanlige i praksis som trigger til refleksjon:

*“Jeg synes at dette var et utrolig spennende case, der det tydelig kommer frem hvordan man må tilpasse medisinene og anestesi til hver enkelt pasient”.*

### 5.2.2 Ubehagelige følelser

Flere studenter reflekterer rundt situasjoner i praksis som har bragt frem ubehagelige følelser i dem. Det er funnet i materialet at slike ubehagelige følelser oppstår når studentene for eksempel opplever noe som stresser dem, er ny på nytt praksissted, ser potensielle farer, opplever farer, at de ikke mestrer noe, er usikker på hvordan de skal håndtere ulike læresituasjoner, når de tenker på fremtiden som anestesisykepleier eller når de er redde for å gjøre feil.

Denne studenten blir trigget til refleksjon når følelsen av stress dukker opp i henne:

*“Vi koplet på BIS for å måle anestesydybden på pasienten da hun trengte unormalt liten mengde medikamenter for å sove. Men uansett hva vi gjorde så forble verdien konstant lav. Jeg kjente at det ble en betydelig stressfaktor for min del, da jeg ble veldig opptatt av disse verdiene”.*

Neste student kjenner på en ubehagelig følelse når hun tenker på sin egen fremtid som anestesisykepleier:

*“Jeg lurer på om jeg hadde mestret situasjonen like godt hvis jeg hadde sittet alene på operasjonsstuen. Når jeg skal begynne å jobbe vil jeg ikke alltid ha noen som sitter rett utenfor stuen og jeg må ringe etter hjelp selv”.*

### 5.2.3 Motiverende følelser for å lære

Det er også analysert frem en kategori som viser at motiverende følelser for å lære oppstår når studentene oppdager egne kunnskapshull, når de trenger å få oversikt over kunnskap, opplever mangel på trening av praktiske ferdigheter, når de ikke forstår noe eller når de oppdager at enkelte læringsutbytter ikke er innfridd.

Følgende to studenter blir trigget til refleksjon når følelsen av å være interessert i å jobbe med et tema eller læringsutbytte dukker opp i dem.

Student 1:

*“Et av læringsmålene mine for praksisperioden er å kunne se sammenheng når ulike anestesimetoder brukes sammen og hvilken innvirkning det har på anestesen”.*

Student 2:

*“I denne refleksjonen vil jeg se på årsakene til hypotermi peroperativt og de forebyggende tiltakene som kan og bør iverksettes”.*

Denne studenten blir trigget til refleksjon når hun kjenner på følelsen av å bli utfordret på noe:

*“Det er alltid utfordrende å komme inn på stuen uten å ha vært med på starten. Samtidig er dette en del av hverdagen og man må være fleksibel, slik at det er i grunnen bare gunstig å få kjent litt på det også”.*

#### 5.2.4 Oppsummering av tema

Subkategoriene over viser at det er følelser involvert når refleksjonsprosessen starter. Disse kan være både positiv, negativ eller ha en nysgjerrig motiverende tone. Det antas derfor at når følelsesregisteret blir aktivert i større eller mindre grad så leder det til et engasjement hos studentene som driver frem en refleksjonsprosess.

#### 5.3 Tema: Åpner og belyser

Flere studenter viser et stort engasjement i forhold til å forstå situasjoner og fag ved å tilegne seg mer kunnskap og erfaring som de skriver om i refleksjonsnotatene sine. Funn som er gjort i forskningsmaterialet viser at studenter som belyser læresituasjonene med ulike perspektiver leter opp faglitteratur som de diskuterer med i refleksjonsnotatet, de diskuterer fagstoffet med andre, sammenligner det nye de har lært med tidligere læring, sammenligner funn i ulik litteratur, analyserer situasjoner, stiller spørsmål som de prøver å besvare, stiller seg kritisk til det de ser og lærer, oppsummerer det de har lært, kommer med egne forslag og resonnerer seg frem til mulige svar basert på egne observasjoner og kunnskap.

Følgende student som har blitt trigget til refleksjon bruker ulike måter å belyse det hun reflekterer rundt:

*“Jeg har sett ulike metoder å gjennomføre lungerekuttering på, men alltid bare når det har vært behov for det. Jeg finner i litteraturen at det er anbefalt å gjøre det på alle pasienter som skal ha narkose. Jeg har erfart at det er varierende kunnskap og erfaring om dette i klinikken. I litteraturen finnes det god evidens for å gjennomføre dette, men det er omdiskutert hvilken metode som er best. I forskningsartikler jeg har lest har det vært liten forskjell i effekten av de ulike manøvrene. Metoden som ble brukt på denne pasienten er godt skissert i litteraturen. Oppsummert har denne manøveren stor nytteverdi og er sannsynligvis er tiltak som en burde sett i bruk i større grad innenfor anesthesiologisk virksomhet”.*

Denne studenten leter opp faglitteratur hvor hun sammenligner ulike funn, hun sammenligner med det hun tidligere har lært og erfart, analyserer situasjonen og ser den opp mot litteraturen og til slutt oppsummerer det hun har lært og kommer med en anbefaling for praksis.

Neste student som har blitt trigget til refleksjon, bruker også ulike måter å belyse det hun reflekterer rundt:

*“Jeg var med som observatør på et traumemottak av et bevisstløst lite barn på 2 år. Det ble gjort ABCDE undersøkelse i akuttmottaket som er en systematisert måte å behandle traumepasienter på. I Norge brukes ATLS, advanced trauma life support, som er et verdensomspennende konsept (studenten gjør en nøye beskrivelse av hvert punkt). Det var veldig mange til stede ved mottak av pasienten. Dersom jeg skulle løftet fram noe som kunne vært gjort annerledes var å minimere antall personer som var involvert i situasjonen og at det var en tydelig leder slik at barnet kunne blitt intubert tidligere for at CT kunne blitt tatt raskere”.*

Denne studenten analyserer situasjonen og stiller seg kritisk til det hun ser. Hun oppsummerer det hun har lært om ABCDE og sjekker litteratur for hvordan man mottar traumepasienter. Hun kommer også med forslag til forbedring av denne situasjonen.

En student som har blitt trigget til refleksjon viser også at hun belyser det hun reflekterer rundt på ulike måter:

*“Denne dagen strevde vi med å holde adekvat blodtrykk på pasienten. Ifølge anestesiboken (Hovin, 2011) tåler eldre pasienter dårlig nedsatt sirkulasjon og det blir desto viktigere å tilstrebe god nok sirkulasjon for å forebygge varige skader. Men hvorfor hadde denne pasienten så lavt blodtrykk? Hva med væskestatus på pasienten? Var hun dehydrert? Hadde hun noe underliggende uoppdaget karsykdom? Vi ga en del væske og hun fikk blodtrykkshevende medisiner. Men hva bør jeg forholde meg til mtp blodtrykk peroperativt? Det er kanskje som med mange andre vurderinger i anestesen, at man må se an hver pasient og at hver pasient er forskjellig?”.*

Studenten leter opp aktuell litteratur for å finne svar, prøver å analysere situasjonen, stiller relevante spørsmål til situasjonen, prøver å resonnerer seg fram til mulige forklaringer og kommer med en mulig konklusjon på hvordan hun må forholde seg til et slikt problem i fremtiden.

Neste student bruker aktivt sitt kliniske blikk og sin kunnskap til å vurdere om en mulig diagnose kan være riktig i forhold til pasientens klinikk:

*“Pasienten var frisk men ble veldig blodtrykkslabil og fikk hjerterytmeforstyrrelser som viste seg på EKG etter innledningen av narkosen. Anestesilegen ble tilkalt men vi fant ikke ut hvorfor trykket var så varierende og at EKG forandret seg. Ved vekking ble det diskutert om det kunne være blødning i hodet som gjorde at blodtrykket var så ustabil. Jeg observerte at pasienten var klar og orientert når hun våknet, hadde sidelike pupiller og det*

*var ingen tegn på at det kunne være blødning i hodet. Det er jo mulig at pasienten hadde andre problemer knyttet til hjerte-kar som ikke var oppdaget hos fastlegen. Det skjer jo en rekke forandringer i hjerte kar systemet på eldre (studenten ramser opp forandringer med henvisning til anestesi boken av Hovin 2017)”.*

Studenten beskriver observasjoner hun har gjort seg som har utløst tilkallelse av anestesilegen som hun har diskutert med. Studenten gjør egne observasjoner og begrunner disse ut fra tidligere ervervet kunnskap. Når dette ikke forklarer fenomenet går hun videre med å tenke gjennom og analysere andre mulige årsaker til at pasienten har vært så ustabil og leser aktuell litteratur for å se om hun kan finne en forklaring.

Denne studenten som har blitt trigget til refleksjon viser også godt hvordan hun belyser det hun reflekterer rundt på mange måter:

*“BIS er et måleinstrument for å måle anestesybde hos pasienter i narkose men nøyaktigheten av den har vært omdiskutert av fagfolk. Noen mener at det er et godt hjelpemiddel mens studier viser til avvikende avlesninger hos enkeltpasienter og flere feilkilder kan gi uriktige tallverdier. Det kan jo være en slags trygghet å bruke dette ved siden av de kliniske variablene, men man må ikke bli for opptatt av teknologien, da dette kan hemme eller påvirke helhetsinntrykket av pasientens tilstand. I dag hadde jeg en pasient som var psykisk utviklingshemmet. Hos henne forble verdiene på BIS uendret gjennom hele anestesisforløpet og vi kunne derfor ikke stole på den. Jeg tenkte på om hennes grunnlidelse kunne være årsaken til dette og diskuterte med anestesilegen som ikke hadde noe svar. Jeg har søkt på nett for å finne forskning eller annet som samsvarer med de funnene vi så i dag, men fant lite dokumentasjon på dette. Vi tok av BIS målingen før avslutning av narkosen slik at pasienten ikke skulle bli plaget med dette når hun våknet. Samtidig kunne jeg ikke unnlate å tenke at det hadde vært interessant å se om det hadde vært endringer i verdiene når hun nærmet seg våken tilstand”*

Denne studenten har satt seg godt inn i hvordan det medisinsktekniske utstyret fungerer, hun diskuterer bruken av BIS opp mot aktuell situasjon og mot forskning, hun diskuterer med fagperson, analyserer hvordan BIS muligens ikke kan brukes opp mot aktuell pasient, stiller seg kritisk til det hun observerer i praksis og bruken av BIS, kommer med egne forslag til hva som kan ligge bak det hun observerer, viser genuin interesse for å kunne ha funnet mer ut om BIS på aktuell pasient og fortsetter for å prøve å finne svar i ettertid.

### 5.3.1 Oppsummering av tema

Det kan se ut som at noen anestesistudenter åpner opp situasjoner gjennom å gå grundig og dypt inn tema ved å belyse det fra ulike vinkler. De tenderer til å oppnå kravene til det som blir beskrevet i litteraturen som kjennetegner kritisk refleksjon. Disse studentene stiller gode spørsmål som det ikke nødvendigvis finnes svar på, de viser stort engasjement og vilje til å finne ut mest mulig. Ofte ender de opp med å ta et metaperspektiv på situasjonen når alt er grundig undersøkt og finner fram til en konklusjon på hvordan de vil forholde seg i lignende situasjoner i fremtiden.

### 5.4 Tema: Lukker og legger ballen død

Noen studenter beskriver godt det de er med på i praksis, men det stopper med beskrivelsen og engasjementet uteblir. I situasjoner der andre studenter åpner opp og belyser en situasjon så vil disse studentene stå fast i beskrivelsen og det skjer ingen refleksjon i etterkant. I materialet viser dette seg når de beskriver situasjoner som det ville vært naturlig å åpne opp hvor de da bare stopper og legger ballen død. Som eksempel på disse funnene er at studentene kan vise til noe faglitteratur om det de er opptatt av, kan beskrive observasjoner, kan lytte til andre, setter seg inn i deler av det de lærer, antar ting uten å undersøke, kan leve seg inn i situasjoner uten å reflektere, kan forklare noe og kan gjenkjenne noe.

Følgende student har tatt imot en pasient som skal få utført keisersnitt:

*“Denne uken har jeg vært med på et elektivt keisersnitt. Kvinnen hadde hatt en komplisert fødsel for 2 år siden der barnet ble tatt med tang og hun fikk en alvorlig rift som førte til at hun måtte opereres 10 ganger i underlivet det siste året. Når hun kom på operasjonsstuen skalv hun og sa at hun var nervøs. Hun uttrykte at all stikking var nesten uutholdelig for henne. Jeg begynte å sette på monitoreringen og la inn 2 venekanyler. Så startet jeg med å gi væske og antibiotika”.*

Studenten sier ingenting om hvordan pasienten ble trygget eller hvilken rolle studenten hadde overfor pasienten. Studenten beskriver pasientens forhistorie og registrerer at pasienten er nervøs og gruer seg for stikk, men reflekterer ikke over situasjonen i etterkant.

Neste student beskriver noe som skjer med en pasient under narkose:



*“Pasienten var klam i huden og hadde rødfarge i ansiktet. Noen ganger kunne man se at puls og blodtrykk steg sammen og at dette ble tolket som tegn på smertestimuli. Da ble det administrert smertestillende som man etter kort tid kunne se at virket, da blodtrykk og puls sank igjen. Tidvis var pasienten også selvpustende og når dette ikke var ønskelig ble det gitt muskelrelaks for å stoppe egen respirasjon, men mot slutten av inngrepet der det ikke var ønskelig å gi mer relaks ble smertestillende gitt og man så at egen respirasjon da opphørte”.*

I beskrivelsen sin bruker hun ordet “man” konsekvent uten å komme med egne tanker. Studenten distanserer seg fra episoden og det som læres blir sett gjennom en observatørs øyne og studenten gjør seg ikke sine egne refleksjoner i forhold til synspunkter eller vurderinger av denne læresituasjonen i etterkant. Det gjøres ikke rede for mulige konsekvenser av behandlingen og det vises heller ikke til litteratur om tema.

#### 5.4.1 Oppsummering av tema

Under dette tema, der selve refleksjonen studeres, finner vi studenter som åpner opp situasjoner ved å stille spørsmål, diskutere, lese og reflektere. Vi finner også anestesisykepleierstudenter, som er i tilsvarende situasjoner som ikke gjør noe av dette. Disse studentene forblir på beskrivelsesstadiet og engasjerer seg ikke i å nå inn til sin egen forståelse og læring i situasjonen. Der andre studenter i liknende situasjoner åpner opp og reflekterer, så vil disse kanskje slå seg til ro med det første svaret de finner og legge ballen død. Videre kan de innta en tilskuer posisjon og kunne ramse opp andres refleksjoner som ble gjort i læresituasjonen uten å reflektere selv.

#### 5.5 Tema: Knopper som brister.

I analysen finnes det mange ulike uttrykk for hvordan studentene har utviklet seg gjennom refleksjons-/transformasjonsprosessen. For å kunne kategorisere funnene er det lånt begreper som viten, kunnen og klokskap fra Aristoteles til dette arbeidet (Aristoteles, 1999, s. 112-116). Disse tre begrepene i dydsetikken står sentralt i sykepleierfaget og oppleves derfor som meningsfulle kategorier i analysen.

### 5.5.1 Viten

I notatene trer det frem at når studentene reflekterer så tilegner de seg mer viten gjennom å lese, diskutere, spørre, undersøke og være nysgjerrige. Funn viser at gjennom refleksjonene sine så har de fått større kunnskap, økt innsikt, økt bevissthet, klarer å oppsummere kunnskap, oppdager at teknologi kan være upålitelig og opplever at litteratur blir virkelighet.

Denne studenten er i gang med å tilegne seg større kunnskap og øke innsikten sin i en spesielt utvalgt prosedyre:

*“Et av læringsmålene mine er å lære meg prosedyrer som er spesielle for denne avdelingen. Jeg har lest meg opp på litteratur fra anestesi-boken og litt om forskning. Jeg vil nå beskrive hvordan denne prosedyren også gjennomføres i praksis. Da vet jeg prinsippene, størrelsene og hvilket ekstra utstyr jeg trenger dersom jeg skulle komme borti dette senere”.*

### 5.5.2 Kunnen (fronesis)

Fra notatene kommer det fram at det å reflektere rundt de praktiske kunnskapene fører til en større forståelse av hvordan oppgaver bør gjennomføres. Refleksjonene har ført til at studentene forstår sitt håndverk bedre og er i utvikling når det gjelder å kunne beregne det som i utgangspunktet er annerledes og at ting kan gjøres på flere måter. Eksempler på dette fra materialet er at studentene har fått økt innsikt, bedre oversikt, skjerpet bevissthet, større handlingsberedskap, endret kompetanse, skjerpede sanser, respekt for faget, klarer å ligge i forkant, klarer å leve med uavklart forklaring, ser nytten av samarbeid og ser fordeler og ulemper i ulike situasjoner.

Denne studenten har forstått viktigheten av å ligge i forkant:

*“Alltid bedre å være i forkant med å få inn hjelp enn at situasjonen blir mer kritisk før en tilkaller hjelp”.*

Den neste studenten har fått økt handlingskompetanse og skjerpet sansene sine:

*“Jeg kan med hånden på hjertet si at det ville jeg ikke glemt dersom dette ville oppstått en annen gang. Alt i alt en god læresituasjon som jeg tar med meg videre og som styrker min kompetanse ved andre uønskede og akutte hendelser”.*

### 5.5.3 Klokskap

Det er gjort funn i materialet som kan tyde på at studentene gjennom å reflektere oppnår en økt forståelse av seg selv i forhold til hvordan de utvikler seg som mennesker og blir klokere personer. Dette blir synlig når de reflekterer rundt viktigheten av et godt samarbeid, hvordan det kan oppleves å være en pasient, når de opplever mestring, forstår hvordan de skal ivareta en pasient som skal til operasjon, stiller høyere krav til seg selv, ikke stoler blindt på andre, har økt respekt for faget og ser eget forbedringspotensiale.

Denne studenten viser forståelse for hvordan hun skal ivareta en pasient som skal til operasjon:

*“Det er vår oppgave som anestesisykepleiere å bruke det kliniske blikket vårt for å forstå pasienten når han eller hun kanskje ikke klarer å gi uttrykk for det de egentlig mener og har behov for. Mitt mål er at pasienten skal sitte igjen med en god opplevelse og føle seg sett”.*

### 5.5.4 Oppsummering av tema

Under dette tema er det funnet ut at anestesisykepleierstudenter som har åpnet opp situasjoner og belyst dem i refleksjonsnotater, har utviklet seg når de reflekterer over dem i etterkant. Utviklingen viser seg gjennom at de har tilegnet seg mer viten, utvidet sin kunnen og opparbeidet seg en større klokskap som vitner om at de er på vei til å bli kompetente anestesisykepleiere.

## 6.0 Drøfting av funn

### 6.1 I møte med noe nytt og ukjent

Studentene i studien beskriver nye og ukjente situasjoner som de har vært med på i praksis i refleksjonsnotatene sine. Det er derfor grunn til å tro at det er de nye og ukjente situasjonene som trigger anestesistudentene til refleksjon. Tidligere forskning sier lite om hvilke situasjoner studenter har stått i som starter refleksjonsprosessen, men Hwang et al (2018) viser til eksempler på dette. Det de beskriver i sin studie tolkes som et samsvar med mine funn om at det er nye og ukjente situasjoner som trigger til refleksjon (Hwang et al., 2018, s. 161).

Det kan virke som om at når mennesker møter på noe nytt og ukjent, så kommer de i en slags ubalanse som aktiverer et engasjement til å rette opp i ubalansen. Dette er beskrevet hos Mezirow (1991, s168) som et disorienting dilemma og hos Atkins og Murphy (1993, s 1189) omtales dette som en oppdagelse av at noe ikke stemmer. Ved at anestesistudenter møter på disse nye og ukjente situasjonene skapes det muligheter for at studentene blir oppmerksomme på hva de trenger mer trening i eller hva de ikke har nok kunnskap om fra før. Gjennom å reflektere over disse situasjonene kan de oppnå økt forståelse og større kunnskap. Dette kan medvirke til at de gir bedre pasientbehandling som også kan bedre pasientsikkerheten. Leonardsen (2021, s. 26) fremhever at reflekterte praktikere som kan skreddersy et tilpasset og trygt anestesiforløp til den enkelte pasient, utøver anestesisykepleie i tråd med gjeldende retningslinjer for faget

### 6.2 Følelsesmessig engasjement

Der er en enighet i mitt materiale og i litteraturen om at følelsesmessig engasjement kan utløse en refleksjonsprosess og en transformasjonsprosess hos studenter (Atkins & Murphy, 1985, s. 1189) (Mezirow 1991, s. 168). Funnene i min studie viser at disse følelsene kan være positive, negative eller motiverende følelser som oppstår når studentene står overfor noe som er nytt og ukjent.

Det viser seg at flere studenter har vært i situasjoner der de kjenner på ubehagelige følelser som for eksempel en stressende følelse av at noe ikke stemmer eller at de står overfor et problem som de ikke forstår. I følge review-artikkelen til Atkins og Murphy (1985) og Mezirows teori (Mezirow, 1991) vises det til at det er nettopp slike situasjoner som kan sette i gang refleksjonsprosessen og transformasjonsprosessen. Når studentene kjenner på disse ubehagelige følelsene, begynner de å lete etter mening i situasjonen og prøver å forstå hvordan det hele henger sammen. Dette samsvarer med Mezirows (Illeris, 2013, s17) beskrivelse av hvordan en ubalanse i følelsene trigger til en vurdering og utfordring av eksisterende meningsperspektiver og se dem opp mot den nye situasjonen. Det er i denne prosessen at tilgangen til ens egen tause kunnskap kan oppstå og at den kan forløses gjennom å sette ord på tanker og refleksjoner (Askeland 2013, s.47).

I denne studien kommer det fram at positive følelser og motiverende følelser også kan trigge til refleksjon, noe som ikke er beskrevet hos verken Mezirow (1991) eller Atkins og Murphy (1995). Drivkraften til refleksjon ligger ikke da i at man har et problem som skal løses eller kjenner på en følelse av at noe ikke stemmer. Da er det de gode følelsene som oppstår når studentene ser eksempler på god praksis eller selv opplever gleden over å få noe til enten alene eller sammen med andre som stimulerer til refleksjon. Slike gode, positive og motiverende følelser stimulerer dem til å reflektere over hva som gikk bra og hvorfor. Dette viser at de også via slike følelser er på vei til å tilegne seg nye perspektiver og ser nye sammenhenger som Stortingsmelding nr 16, kultur for kvalitet i høyere utdanning, (ST.meld.16(2016-2017) fokuserer på.

### 6.3 Åpner og belyser situasjoner

I det empiriske materialet sees det alle grader av refleksjon. Funnene viser at når studenter er villige til å åpne opp situasjoner de har vært i ved å se tilbake for å finne ut om måten de har løst en situasjon på var bra eller om den krever justeringer, så er refleksjonsprosessen i gang. Dette leder dem til å oppsøke ulike kilder som de vurderer og kritisk reflekterer over for å komme lengst mulig i å finne et akseptabelt svar på det de lurer på. Dette tolkes som tegn på at disse studentene holder på å utvikle kompetansen sin i å reflektere kritisk over sine egne og andres handlinger når de drar inn teori, vurderer sine egne erfaringer og ser

dette opp mot forskning som Hatlevik (2018, s. 395) har beskrevet. I følge Mezirow (1991) vil studenter som jobber for å oppnå en dypere innsikt gjennom kritisk refleksjon kunne ta klokere og mer veloverveide avgjørelser. Det er dette Leonardsen (2021, s. 31) mener at anestesistudenter bør utfordres til gjennom studiet for å utvikle profesjonell identitet.

Funnene under dette temaet i studien samsvarer med resultatet fra studien til Kember et al. (2010), Dahl og Alvsvåg (2013) og Wong et al. (1995) hvor studenter som reflekterer kritisk sjekker sin tidligere kunnskap og diskuterer med seg selv opp mot teori og med fagpersoner i praksis. Studenter som gjør dette viser at de stiller seg kritisk til teori og tenker gjennom utviklingsprosessen sin, noe som stemmer med Mezirows syn på kritisk refleksjon (Mezirow 1991). De kritisk reflekterte studentene ender ofte opp med å ta et metaperspektiv på saken de er opptatt av før de tar et velbegrunnet valg om hvordan de vil forholde seg til den videre (Hatlevik, 2018, s. 390). De lander på en godt reflektert avgjørelse basert på sine veloverveide refleksjoner hvor svaret kan resultere i transformasjon. Hos de kritisk reflekterte studentene blir det tydelig å se at det har avstedkommet viten, kunnen og klokskap. Dette vitner om at de er på vei til å opparbeide seg den kompetansen og profesjonelle identiteten som Leonardsen (2021, s. 31) påpeker er viktig å utvikle gjennom anestesistudiet.

Funnene som er gjort i studien viser at flere studenter jobber aktivt med læringsutbyttene som omhandler kritisk refleksjon i forhold til ferdigheter og kunnskaper fra studieplanen (Høgskulen på Vestlandet, 2020). Noen studenter har innfridd læringsutbyttene mens andre ikke. Ser vi på review-artikkelen til Dymont et al. (2011) er det en utfordring i hvordan man skal kunne vurdere grad av refleksjon hos studenter. Det er fordi det er ulike måter å bedømme dem på fordi det eksisterer så mange forskjellige teorier og modeller man kan bruke. Når studieplanen (Høgskulen på Vestlandet, 2020) inneholder mål om at studenter skal reflektere kritisk, er det derfor nødvendig i fremtiden å øke kunnskapen og forståelsen for hva kritisk refleksjon er. Det er også viktig at de som skal vurdere refleksjonsnotatene får opplæring ut fra en felles enighet om hvilket verktøy som skal brukes og hvem det er som skal vurdere graden av refleksjon i refleksjonsnotater.

For å finne ut om en student reflekterer kritisk i et refleksjonsnotat må en se etter om studenten stiller spørsmål ved og tester ut om det hun har lært seg virkelig stemmer. I følge

Mezirow (1991) er det denne evnen hos voksne som kan starte en transformasjonsprosess. I materialet viser det seg at noen studenter stiller spørsmål til læresituasjoner der de oppdager at tidligere kunnskap eller erfaring de har ervervet seg gjennom studiet ikke alltid stemmer med det de ser i praksis eller kan brukes i aktuell situasjon. Det kan være lett å tenke at det å finne det rette svaret er tegn på at de har kritisk reflektert, men det er selve prosessen i hvordan man på ulike måter har gått fram for å finne et best mulig svar og hvordan en har tenkt gjennom alternative svar som vitner om kritisk refleksjon. Derfor er det ganske interessant og lærerikt å lese refleksjonsnotater som er kritisk reflektert fordi de gir innsyn i hvordan studenter tenker, formulerer relevante spørsmål, viser til teori som er undersøkt og oppsummerer det de har lært og forstått eller ikke forstått (Askeland, 2013). Det er spørsmålene de stiller seg og som de kritisk reflekterer rundt som er tegn på at de er i utvikling som kan føre til transformasjon. Hensikten er å finne flere mulige svar gjennom refleksjon (Brekke et al. 2019) og vise at de kan se ulike alternative handlingsmåter i situasjoner som Mezirow (1990) beskriver i sin teori. Linkes dette opp mot stortingsmelding nr 16 St.meld.nr.16 (2016-2017), under punkt 1.3 ser vi i resultatene av studien at flere studenter innfrir det å tilegne seg nye perspektiver, utvikler ny forståelse og viser evne til kritisk evaluerende skjønn.

Ifølge tidligere studier som er tatt med i oppgaven vises det til at det er få studenter som oppnår det høyeste nivå av refleksjon; kritisk refleksjon (Dyment et al., 2011) (Wong et al., 1995). I denne studien viser det seg at flere studenter klarer å reflektere kritisk og jeg har gjort meg noen tanker om hvorfor disse anestesistudentene når det høyeste nivået av refleksjon. Jeg tenker en viktig faktor som spiller inn er kan være at den erfaringen de besitter før de starter på studiet vil påvirke evnen til å kunne reflektere. Sykepleiere lærer å reflektere i bachelorutdanningen, videre har de jobbet som sykepleiere i flere år, de er godt voksne og har stått i mange situasjoner gjennom livet som de kan trekke på når de reflektere. Denne forforståelsen og opparbeidelsen av etablerte meningsperspektiver om seg selv som yrkesutøver og menneske vil gi dem et godt utgangspunkt som gjør dem bedre i stand til å kunne reflektere kritisk. Dette samsvarer med Bailey et al (2014, s. 248) som sier at studentene må ha opparbeidet seg et visst grunnlag av erfaring, ferdigheter og kunnskaper før vi kan forvente at de kan reflektere kritisk.

Å være en anestesisykepleier innebærer å ha ansvar for at pasienter overlever operasjoner og at man kan lede dem trygt gjennom et anestesiforløp. Leonardsen (2021, s. 21) påpeker at det kreves høy grad av relevant kunnskap og ferdigheter samt god evne til samarbeid hos anestesisykepleier for at pasientsikkerheten blir godt ivaretatt. Dette ansvaret kjenner studentene på når de er i praksis og de får et godt innblikk i hva som kan gå galt og at det noen ganger kan være små marginer som kan skille liv og død. Forsker av denne studien reflekterer over om denne store ansvarsfølelsen kan være med på å forsterke viljen og motivasjonen deres for å reflektere grundig i refleksjonsnotater. Dette kan være en mulig forklaring på at mange refleksjonsnotater inneholder høy grad av refleksjon i denne studien.

#### 6.4 Lukker situasjoner og legger ballen død

Det viser seg at selv om enkelte studenter har vært i situasjoner som trolig er nye og ukjente for dem, og som trolig har utløst følelsesmessig engasjement, så avstedkommer det ingen refleksjon i etterkant. Det finnes ikke beskrevne tanker eller følelser i refleksjonsnotater til disse studentene og det finnes heller ikke vurdering av kunnskap de bruker i læresituasjoner. Dette samsvarer med karakteristika ved det ikke-reflekterte nivå fra Mezirows refleksjonsmodell, forenklet av Adelopo et al (2017, s. 556), vist i figur 2.

Ifølge studien til Dahl og Alvsvåg (2013) fant de at de ikke-reflekterte studentene kunne gjensfortelle det de hadde opplevd i læresituasjonen, men hadde mangel på faglige refleksjoner og nysgjerrige spørsmål rundt denne. Dette samsvarer med funn i refleksjonsnotatene til de studentene som lukker situasjoner og legger ballen død i denne studien.

Hvorfor går ikke disse studentene inn i en refleksjonsprosess når de grunnleggende vilkårene for å starte en refleksjon er der? Dette er et interessante spørsmål som jeg har dvelt ved og reflektert rundt. Som alternative svar på dette har jeg tenkt at det kan være dårlig tid når de skriver refleksjonsnotatet, at de er lei av å skrive, at de ikke ser hensikten med å skrive, at de ikke mestrer å reflektere, at de strever med å sette ord på ting skriftlig eller at de ikke ønsker å tilkjenne refleksjonene sine til kontaktsykepleier og lærer.



Som lærer som har mottatt denne typen notater så har jeg opplevd at når jeg stiller spørsmål ved den manglende refleksjonen så kan det utover de overnevnte årsakene også komme en historie om at de har følt seg ubekvem i læresituasjonen. Som eksempel på dette er at de har følt seg oversett, ikke blitt inkludert, at de har opplevd dårlig stemning på operasjonsstuen, har dårlig kjemi med kontaktsykepleier eller at de har fått en ubehagelig kommentar. Jeg tenker at dette vitner om en utrygghet i samspillet i læresituasjonen som fører til at studenten inntar en tilskuerposisjon fordi hun ikke får noe eierskap til situasjonen. Dette kan være grunnen til at studenten gir en objektiv og distansert beskrivelse i refleksjonsnotatet av hva andre har gjort og hva andre har reflektert. Jeg antar at studenten i slike tilfeller får mer enn nok med å forholde seg til ubehaget i situasjonen og dermed lukker seg inn og åpner aldri opp for sin egen refleksjon. De kan jo for eksempel ikke skrive at de er uenig i behandlingen eller at de har opplevd situasjonen annerledes, blitt tråkket på eller avvist. Slik sett kan en stille seg spørsmål ved om refleksjonsnotatene danner et riktig bilde på studentenes evne til refleksjon når man tenker på hvem de skal adresseres til.

## 6.5 Knopper som brister

Funn fra studien viser at studentene utvikler seg gjennom å skrive refleksjonsnotater. Tolkningen av refleksjonsnotatene har bragt fram at studentene viser tegn på egenutvikling når de beskriver at de forstår hva de kan gjøre selv, at de har fått større innsikt og forståelse for faget, oppdager at ting kan gjøres på forskjellige måter og at de ser verdien i et godt samarbeid. Dette funnet samsvarer med tidligere studier av Yang (2009), Hwang et al. (2018) og Dahl & Alvsvåg (2013), som peker på at studentene utvikler evne til nytenkning, innovasjon, økt kompetanse, økt engasjement og klarer å koble teori og praksis bedre gjennom å skrive refleksjonsnotater.

Noen studenter beskriver at de stiller høyere krav til seg selv, at de begynner å se konsekvenser av det de gjør og blir mer bevisste på hvorfor de handler og tenker som de gjør. I følge Mezirow (1990, s. 13) er dette kjennetegn på kritisk refleksjon. Gjennom å reflektere oppdager flere studenter sitt eget forbedringspotensiale, noe som stimulerer dem til å ta ansvar for å opparbeide seg tilstrekkelig viten og ferdigheter for å bli gode

håndverkere av anestesifaget. De kjenner også på respekt for faget og opplever gleden av å utvikle seg som mennesker. Dette vitner om at studentene har utviklet både kunnen og klokskap noe som kan være tegn på at de begynner å danne seg til å bli anestesisykepleiere. Ser vi på læringsutbyttene fra studieplanen (Høgskulen på Vestlandet, 2020) som omhandler kritisk refleksjon, blir det tydelig at flere studenter klarer å reflektere kritisk rundt teorier og metoder innenfor anesthesiologi, samt å kunne engasjere seg i forhold til faglige problemstillinger.

Ved å ha analysert og tolket anestesistudentenes refleksjonsnotater i studien, ser det ut som om at dette læringsverktøyet fungerer godt å bruke med henblikk på å utvikle evne til refleksjon og kritisk refleksjon hos studenter i praksis. Dette samsvarer med det som er beskrevet tidligere av andre som har vurdert effekten av å bruke refleksjonsnotater som læringsverktøy i utdanning (Illeris, 2008, s 130) (Mezirow & Taylor et al. 2009, s. 29) (Hatlevik, 2018, s. 394) (Hwang et al. 2018).

## 6.6 Styrker og svakheter ved metoden

Bruk av kvalitativ innholdsanalyse (Granheim og Lundman, 2012) som analyseverktøy opplever jeg som et nyttig og riktig valg for denne studien. Det positive ved å bruke kvalitativ innholdsanalyse er at det er gjort mange funn som var lett å gjøre oversiktlige med metoden. Analysemetoden har vært til god hjelp for å komme godt inn i tekstene, men på et tidspunkt opplevdes det en del frustrasjon over hva begrepene i analyseprosessen egentlig innebar og det tok litt tid før metoden ble forstått. Det har vært mye grubling fram og tilbake i forhold til å finne de rette spørsmålene å stille tekstene og ikke minst ikke alltid lett å finne ut hvordan tingene skulle gjøres. Forskeren må innrømme at det har vært en krevende prosess, spesielt med tanke på vissheten om det ansvaret en har når en bruker seg selv som forskningsinstrument. Spørsmål som; har jeg tolket riktig? har jeg forstått rett? har jeg gjort rett? og har jeg forholdt meg nøytralt til forskningsmaterialet? har fulgt forskeren gjennom hele prosessen. Ifølge Polit og Beck (2017, s. 508) er disse spørsmålene viktige å stille seg som forsker.

Styrken ved metoden er at studentene ble spurt om å delta i studien etter at refleksjonsnotatene var ferdig skrevet. I og med at studentene ikke visste noe om studien da de skrev notatene, tenker forsker at forskningsmaterialet kan ansees som troverdig og ekte. I tillegg ble notatene tilfeldig trukket i uke 8, noe som er med på å forsterke troverdigheten og påliteligheten av dem. Forsker antar at dette kan ha bidratt til å gi et ekte øyeblikksbilde av refleksjoner og refleksjonsprosessen i de studerte refleksjonsnotatene.

Svakheten ved metoden er at de skrevne refleksjonsnotatene leses gjennom av lærer ved utdanningsinstitusjonen og kontaktsykepleier i praksis. Det antas at dette kan påvirke måten refleksjonsnotatene er skrevet på. Dette kan forårsake at notatene kanskje ikke innehar den fylde som hadde vært mulig og ønskelig fordi studentene tar hensyn til hvem notatet adresseres til. I dette ligger det muligheter for at refleksjonsnotater kan være skrevet for å tilfredsstille det de tror lærer ønsker at de skal skrive, eller at de ikke har våget å skrive det de ønsker i redsel for sanksjoner fra kontaktsykepleier.

Et annet moment som kan svekke studien er at refleksjonsnotater trukket fra bare en uke vil ikke kunne gi det hele bildet av refleksjoner hos anestesistudenter i praksis. Det er viktig å vite at disse refleksjonsnotatene bare er et øyeblikksbilde akkurat den uken og at det kan være ulike ting som kan influere på grad av refleksjon i refleksjonsnotatene. Som eksempel på det kan være at ulike læresituasjoner og samspill i læresituasjonene kan ha påvirket studentenes refleksjonsprosess og grad av refleksjon.

## 7.0 Konklusjon

I denne studien er det gjort funn som viser at i det anestesistudentene møter på noe nytt og ukjent i praksis, så blir studentene følelsesmessig engasjert. Å bli følelsesmessig trigget kan lede til starten på en refleksjonsprosess som også kan føre til transformasjon. I de studerte refleksjonsnotatene finner vi alle grader av refleksjon, men det er tydelig at studenter som åpner opp og belyser læresituasjoner fra ulike hold, beveger seg over mot kritisk refleksjon der transformasjon kan bli et resultat. I studien er det funnet at flere studenter reflekterer kritisk.

Det er også gjort funn i tekstene av at enkelte studenter klarer å identifisere situasjoner de kan reflektere rundt, men stopper likevel opp og legger ballen død. De åpner ikke opp og belyser læresituasjoner og slår seg ofte til ro med det første svaret de finner eller forblir på beskrivelsesstadiet av ulike grunner.

Oppsummert viser studien av refleksjonsnotatene at studentene utvikler seg og øker sin læring gjennom å skrive dem. Det er ikke all refleksjon i notatene som er kritisk og det er heller ikke all kritisk refleksjon som kan føre til transformasjon, men ved å trene studenter i å reflektere kritisk, så vil sannsynligheten for at de oppnår transformativ læring øke. Blir dette en innarbeidet vane kan det være med på å skape reflekterte praktikere som er åpne for å se situasjoner fra ulike perspektiver. Bruk av det å skrive refleksjonsnotater gjennom praksisperioden i anesthesiutdanningen, ansees derfor som et viktig læringsverktøy for å fremme evne til refleksjon, dybdelæring og transformativ læring hos studentene. Dette samsvarer med Stortingsmelding nr 16 (St.meld.nr.16 (2016-2017)), som anbefaler at det legges til rette for denne type læring i høyere utdanning for at studentene skal få utviklet sitt potensiale for læring og sin evne til å tenke og vurdere på.

I og med at studieplanen inneholder læringsutbytter som omhandler studenters evne til kritisk refleksjon, blir det viktig at utdanningsinstitusjoner blir enige om hvordan man skal måle denne evnen. Denne studien viser at evne til kritisk refleksjon kan bli synlig i studenters refleksjonsnotater og at dette læringsverktøyet kan brukes som dokumentasjon på oppnådd grad av refleksjon. I denne studien har Mezirows 3-delning av refleksjonsnivåer, samt beskrivelser fra tidligere studier på hva som kjennetegner kritisk reflekterte

refleksjonsnotateter, vært til hjelp for å gradere refleksjon og finne kritisk refleksjon i anestesistudentenes refleksjonsnotater.

Det anbefales at anestesistudenter vurderes på grunnlag av alle innleverte refleksjonsnotater i en praksisperiode da notatene kan variere i omfang og grad av refleksjon fra gang til gang. Det spekuleres i om dette kan ha sammenheng med hvilke læresituasjoner de har stått i, samspill i situasjonene og i hvilken grad de følelsesmessig har blitt trigget til å starte en refleksjonsprosess.

## 8.0 Implikasjoner for praksis, formidling og videre forskning

Denne studien kan bidra til økt kunnskap om hva kritisk refleksjon er og være et bidrag inn mot hvordan man kan finne ut om studenter reflekterer kritisk i refleksjonsnotater. Funnene kan gi en økt forståelse for hensikten med kritisk refleksjon og brukes som innspill til hvordan vi kan følge med på om anestesistudenter oppnår læringsutbytter for kritisk refleksjon fra studieplanen. Studien kan brukes til å vise et eksempel på at refleksjonsnotater som et obligatorisk arbeidskrav, kan brukes til å dokumentere om studenter utvikler evne til refleksjon og kritisk refleksjon gjennom utdanningen.

Anbefalinger for videre praksis er at studenter bør få opplæring i hva kritisk refleksjon er, bli vist eksempler på det og trenes opp til dette fra starten av i studiet. I tillegg må lærere også få innsyn i begrepet, få opplæring i hva kritisk refleksjon innebærer, hensikten med det og hva man skal se etter for å vurdere grad av refleksjon i refleksjonsnotater. Det kan derfor være hensiktsmessig for utdanningsinstitusjoner i fremtiden å enes om hvilket teoretisk rammeverk som skal legges til grunn når man skal vurdere studenters evne til refleksjon i refleksjonsnotater.

Hvis studien er av interesse, kan den om ønskelig publiseres i fagtidsskrift for sykepleiere og spesialsykepleiere. Slik kan man få innspill og skape rom for at andre kan komme med sine erfaringer rundt tema og reflektere kritisk rundt denne studien fra andre vinkler enn de jeg selv har valgt for å belyse problemstillingen. Dette kan resultere i mer forskning som kan utvide forståelsen av kritisk refleksjon og hvordan man best kan måle denne egenskapen hos studenter opp mot gjeldende læringsutbytter for utdanning.

## Referanseliste

Adelopo I., Asante J., Dart E. & Rufai I. (2017) Learning groups: the effects of group diversity on the quality of group reflection. *Accounting Education*, 26:5-6, 553-575,

Anestesisykepleierne NSF & Norsk Anestesiologisk Forening (NAF) (2016). *Norsk standard for anestesi*. Anestesisykepleierne-NSF, <https://www.nsf.no/sites/default/files/inline-images/f99njXla94iCUrYGJrm8gOM6nRwJscUypCJQM9IEb1KJd752LN.pdf>

Anestesisykepleierne NSF (2020). *Grunnlagdokument for anestesisykepleiere*. Anestesisykepleierne-NSF. <https://www.nsf.no/sites/default/files/inline-images/zQCAUnQvcUEpG7XzVJXOgvrSk28s29K0m2gG4EZxhW7s5zspvF.pdf>

Aristoteles (1999). *Den Nikomakiske Etikk. Med et innledende essay av Trond Berg Eriksen*. Bokklubben Dagens Bøker, Oslo. (Opprinnelig utgitt u.å./ukjent)

Askeland G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*. Nr 02 / 2006 (Volum 26). [https://www.idunn.no/nsa/2006/02/kritisk\\_reflekterende\\_mer\\_enn\\_a\\_reflektere\\_og\\_kritisere](https://www.idunn.no/nsa/2006/02/kritisk_reflekterende_mer_enn_a_reflektere_og_kritisere)

Askeland, G. A. (2013). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. (2 utg.). Universitetsforlaget.

Atkins, S. & Murphy, K. (1993). *Reflection: Review of the Litterature*. Journal of Advanced Nursing, 18,1188-1192. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x>

Baily, S., Stribling, S. M. & McGowan, C. L. (2014). Experiencing the “Growing Edge”: Transformative Teacher Education to Foster Social Justice Perspectives. *Journal of transformative education*. Volume: 12 issue: 3, page(s): 248-265. DOI: <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1177/1541344614544373>

Boud D. Keogh R & Walker D. (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London u.a: Kogan Page

Brekke, M. B. R, & Eide, M. L. (2019) Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring, 2019, *Acta Didactica*, årg 13, nr 3, s. 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.6910>

Brookfield, (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. I Askeland, G. A., (2013). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. (2 utg. s 14). Universitetsforlaget

Dahl, H., Alvsvåg, H., (2013) Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *Uniped*, årgang 36, 3/2013. s.32-45. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>

Dyment, J. E., O`Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in higher education*, 16:1, 81-97.  
<https://doi.org/10.1080/13562517/2010.507308>

Epp, S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: A literature review. *International Journal of Nursing Studies* 45 (2008) s. 1379-1388.  
Hentet fra: <http://doi:10.1016/j.ijnurstu.2008.01.006>

Fredriksen, J., Larsen, N. S.(red) (2019). *Undersølgelsesmetoder i Sundhedsfagligt arbejde*. 1. utg. Samfundslitteratur.

Fook, J. (2010). The Development of Critical Reflection. I Askeland, G. A., (2013). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. (2 utg. s 14). Universitetsforlaget.

Granheim, U.H., Lundman, B (2004) Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education today* (2004) 24, s. 105-112. <http://Doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001>

Granheim, U.H.,& Lundman, B. (2012). Kvalitativ innhållsanalys. I *Granskär M. & Høglund-Nielsen B. (Red), Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (2012, s. 187-201). Studentlitteratur AB

Hatlevik, Ida. K. R., (2018). Transformativ læring. *Uniped. Nr. 4-2018*, s 384-400.  
<https://DOI:10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>

Helsinkideklarasjonen (1964). *Helsinkideklarasjonen*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Sist revidert oktober 2013.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/helsinkideklarasjonen/>

Hwang, B., Choi, H., Kim, S., Ko, H. &Kim, J. (2018) Facilitating student learning with critical reflection journaling in psychiatric mental health nursing clinical education: a qualitative study. *Nurse education today* 69 (2018) 159-164.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.07.015>

Høgskulen på Vestlandet, (2020) *Emneplan ANE506 Kliniske studier 3, 2020høst*.  
Høgskulen på Vestlandet, Master i klinisk sykepleie – Anestesisykepleie. [Emneplan for Kliniske studier 3\(ANE506\) 2020HØST - Høgskulen på Vestlandet \(hvl.no\)](https://www.hvl.no/emneplan-for-kliniske-studier-3-ane506-2020-host)

Illeris, K. (2008). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. 1.utgave, 2. opplag. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. (1 utg.). Samfundslitteratur.

Juul, S. &Pedersen, K. B. (2012) *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori*. Hans Reitzels forlag.



Kember, D., (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18:1, 18-30. <https://doi.org/10.1080/026013799293928>

Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M., & Yeung, E. (2010). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25:4, 381-395, <https://DOI:10.1080/713611442>

Kitchenham, A., (2012). Jack Mezirow on Transformative Learning. I Norbert M. Seel. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Side: 1659-1662. SpringerLink Books US. [https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_362](https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/978-1-4419-1428-6_362)

Leonardsen, A. L. (Red.). (2021) *Anestesisykepleie*. 3 utg. 1. opplag. Cappelen Damm AS, Oslo

Malterud, K., (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4 utg). Universitetsforlaget

Mezirow, J., and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey-Bass Inc., Publishers. Engelsk utgave

Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Transformativ læring – overblikk, svar på kritikk, nye perspektiver. I Illeris, K. (2008). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. (1.utgave, 2. opplag, s. 115-130). Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg.

Mezirow, j., Taylor, E.W and associates (2009) *Transformative learning in practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals*. By Routledge.

Nortvedt, M. W, Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinart, L. M. (2012) *Jobb Kunnskapsbasert*. (2. utg) Cappelen Damm Akademisk.

NSD (2020, 26. november) Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no>

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research Generating and Assesing Evidence for Nursing Practise (9th.)*. Philadelphia. Lippincott Williams & Wilkins.

St.meld.nr.16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>

Sørensen, A. (2012). *Kritisk teori*. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. (s. 245-287). Hans Reitzels forlag.

Thomsen, E. A. (2008). Dydsetikken – et verdifullt bidrag til yrkesetikken for sosialarbeidere? *Fontene forskning* 11(2), 75-79  
<https://fonteneforskning.no/debatt/dydsetikken--et-verdifullt-bidrag-til-yrkesetikken-for-sosialarbeidere-6.19.636369.711aa63d1a>

Wong, F.K.Y, Kember, D., Chung, L.Y F., & Yan, D. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Blackwell Science Ltd., Journal of Advanced Nursing Volume22, Issue1* Pages 48-57 DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22010048.x>

Yang, S-H. (2009) Using blogs to enhance critical reflection and community practice. *Educational Technology & Society. Vol. 12, No. 2* (April 2009), pp. 11-21 (11 pages).  
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.12.2.11>

## Vedlegg:

Vedlegg 1: Meldeskjema og godkjenning NDS

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Spesifikke begreper fra anestesisykepleiefaget

Vedlegg 4: Karakteristika ved grad av refleksjon i refleksjonsnotater

Vedlegg 5: Mezirows utvikling av den transformativt læringsteorien

Vedlegg 6: Transformasjonsprosessen

Vedlegg 7: Refleksjonsprosessen

Vedlegg 8: Søkehistorikk pr.11.08.2020

Vedlegg 9: Søkehistorikk pr. 10.05.2021

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Hvordan viser kritisk refleksjon seg i anestesistudenters innleverte skriftlige ukesevalueringer? En kvalitativ studie som tar sikte på å identifisere og analysere anestesistudenters evne til kritisk refleksjon i innleverte ukesevalueringer

### Referansenummer

761450

### Registrert

26.11.2020 av Elisabeth Juell Andersen - Elisabeth.Juell.Andersen@hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse- og omsorgsvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Solveig Nelly Sægrov, Solveig.Nelly.Segrov@hvl.no, tlf: 57677618

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Juell Andersen, elisabeth.j.andersen@gmail.com, tlf: 004745286598

### Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.05.2021

### Status

14.12.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 14.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.12.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Kritisk refleksjon. En kvalitativ studie av anestesistudenters refleksjonsnotater i innleverte ukeevalueringer»

»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om studenter reflekterer kritisk i sine innleverte ukeevalueringer. Ukeevalueringer brukes som pedagogisk verktøy for å fremme læring, og/eller bidra til å omsette teori til praksis og/eller synliggjøre læring og egen refleksjon i praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

*Gjennom skriftlig innleverte ukeevalueringer beskriver anestesistudenter sine refleksjoner rundt egen praksis, opplevelse av situasjoner, faglige vurderinger m.m., og knytter dette opp mot teori og forskning innenfor faget. I forbindelse med min Masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på om studentene reflekterer **kritisk** i disse ukeevalueringene. Å kunne reflektere kritisk om teori og faglige problemstillinger er læringsutbyttet i studentenes studieplan.*

*Prosjektet er en Masteroppgave i Master i Klinisk sykepleie – anesthesisykepleie med planlagt innlevering av Masteroppgave våren 2021*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet, Master i klinisk sykepleie - Anesthesisykepleie er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

*Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er student på Master i klinisk sykepleie – Anesthesisykepleie og har snart gjennomført de tre obligatoriske praksisperiodene som inngår i studiet. Dette innebærer også at du har levert et bestemt antall ukeevalueringer som jeg ønsker å benytte som datamateriale for å besvare mine forskningsspørsmål i min Masteroppgave.*

#### Hva innebærer det for deg å delta?

*Deltakelse i denne studien innebærer at du gir samtykke til å bruke dine allerede innleverte ukeevalueringer. Deltakelse utover dette er ikke nødvendig. Alle ukeevalueringene vil bli anonymisert, Tilfeldig utvalgte ukeevalueringer vil bli gjennomgått for å hente ut relevant data og det vil bli gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av materialet.*

*Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du signerer på samtykkeskjemaet som gir meg tillatelse til at dine ukeevalueringer kan benyttes i prosjektet. Det vil ikke bli samlet inn andre opplysninger fra andre kilder.*

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene i ukeevalueringene til det formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Alle eventuelle person-/pasientopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne den enkelte deltaker i en publikasjon av studien. Alle data vil bli oppbevart på Høyskolens egen forskningsserver.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021 (med forbehold om forlengelse til desember 2021) *Det anonymiserte datamaterialet kan være aktuelt å oppbevare videre for senere forskning.*

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

**Godkjenning av prosjektet:**

Studien vil bli fremlagt for REK, og søkt godkjent av NSD - Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med

Student: Høgskolelærer/masterstudent Elisabeth Juell Andersen, mobil 452 86 598 / epost:

elisabeth.juell.andersen@hvl.no,

Veileder: Solveig Sægrov

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

Elisabeth Juell Andersen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av skriftlige ukeevalueringer som et pedagogisk verktøy for å fremme refleksjon og læring hos studentene i praksis» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet og tillater bruk av mine ukeevalueringer levert gjennom praksisstudiet
- 

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni/desember 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Spesifikke begreper fra anestesifaget nyttet i sitater i kapittel «5.0 Resultater»

- ABCDE-undersøkelse: en rask og systematisk undersøkelse av pasienten for å avdekke livstruende tilstander og svikt i vitale funksjoner, samtidig som nødvendig behandling iverksettes fortløpende.  
**A**irways – luftveier, **B**reathing – respirasjon, **C**irculation – sirkulasjon, **D**isability – bevissthet, nevrologi, **E**xpose/environment – oversikt og omgivelser (Legevakthåndboken, u.å.)
- BIS: Bispektral indeks, BIS, er en metode for å måle søvndybden og hjerneaktivitet under generell anestesi (narkose) (Store Medisinske Leksikon, 2019a).
- CT, computertomografi: er en radiologisk undersøkelsesmetode for snittfotografering. (Store Medisinske Leksikon, 2018)
- Dehydrering: er tap av vann fra kroppen. Årsaken er en for dårlig tilførsel av vann i forhold til vanntapet. (Store Medisinske Leksikon (2021).
- EKG: EKG, elektrokardiografi, er en metode som brukes til å registrere de elektriske spenningsforskjellene som oppstår i hjertemuskulaturen når hjertet arbeider (Store Medisinske Leksikon, 2019b).
- Hypotermi: er nedsatt kroppstemperatur. En person er hypoterm, eller nedkjølt, når kroppens kjernetemperatur er lavere enn 35 °C. Altså er det temperaturen i kroppens sentrale organer som bestemmer om noen er hypoterm, og temperaturen måles rektalt. Hos pasienter under intensivbehandling kan kroppstemperaturen måles i spiserøret eller blæren (Store Medisinske Leksikon, 2019c).
- Intubasjon: er en prosedyre hvor man fører et rør, vanligvis av halvstiv plast (trakealtube), mellom stemmebåndene og ned i øvre del av luftrøret (trachea). Intubasjon utføres oftest i forbindelse med generell anestesi (narkose), ved hjertestans og ved andre akutte, livstruende skader og sykdommer, spesielt hos pasienter med sykdommer som gjør det nødvendig å understøtte eller overta pusteevnen med maskiner. Intubasjon er en måte å sikre frie luftveier på. (Store Medisinske Leksikon, 2019d).
- Lungerekruttering: er en manøver som har som hensikt å gjenopprette atelektatiske områder i lungene, og forhindre at nye atelektaser oppstår. (Helsebiblioteket, 2020).



- **Monitorering:** Ordet monitor betyr å advare eller advarsel. En monitor er et apparat som leser av pasientens hjertefrekvens og andre vitale funksjoner (Systek, 2017).
- **Muskelrelax:** Et legemiddel som virker lammende på muskulatur. Muskelavslapning på en pasient i narkose vil lette kirurgens arbeid.
- **TIVA/TCI:** er en type generell anestesi der det gis en kombinasjon av smertestillende og sovemedisin intravenøst, uten bruk av inhalasjonsmidler. Anestesian administreres med en eller flere bolusdoser eller som kontinuerlig infusjon. Metoden kan også benyttes ved dyp sedasjon (Leonardsen, 2021, s 152).
- **TOF:** «Train Of Four» monitorering av muskelkraft under anestesi og reversering av nevro-muskulær blokkade (Helsebiblioteket, 2019).
- **Trendelenburgs stilling:** er en kroppsstilling der kroppen ligger flat på ryggen (ryggleie) med føttene høyere enn hode med 15 til 30 grader, i motsetning til omvendt Trendelenburgs stilling/ anti-Trendelenburgs leie, hvor kroppen er ligger i den motsatte retning. Dette er en standardposisjon som brukes i abdomen- og gynekologisk kirurgi. Det gir bedre tilgang til organer rundt bekkenet fordi gravitasjon trekker tarmen ned fra bekkenet. (Wikipedia, 2016).
- **Vasovagal synkope/reaksjon:** er den vanligste formen for besvimelse (synkope). Det skyldes langsommere hjerterytme (bradykardi) og blodtrykkfall på grunn av en økt aktivitet i vagusnerven (tiende hjernenerve). (Store Medisinske Leksikon, 2020).

#### Kilder:

- Heier, T. (2010). Muskelrelaxerende midler. Utgave 4. *Tidsskr Nor Legeforen* 2010;130: 398. doi:10.4045/tidsskr.08.0323. Helsebiblioteket (2020). *Lungerekruttering*. Helsebiblioteket. <https://www.helsebiblioteket.no/fagprosedyrer/pabegynte/lungerekruttering-under-generell-anestesi-anbefalinger-for-trygg-bruk>
- Helsebiblioteket(2019), *Train-of-four (TOF) monitorering og reversering av nevro-muskulær blokkade*. Helsebiblioteket. <https://www.helsebiblioteket.no/fagprosedyrer/ferdige/train-of-four-tof-monitorering-og-reversering-av-nevro-muskulaer-blokkade>
- Legevakhåndboken (u.å.) ABCDE-prinsipper*. Legevakhåndboken. [https://lvh.no/naar-det-haster/abcde\\_primaer-og-sekundaerundersoekelsen/abcde-prinsipper](https://lvh.no/naar-det-haster/abcde_primaer-og-sekundaerundersoekelsen/abcde-prinsipper)
- Leonardsen, A. L. (Red.). (2021) *Anestesisykepleie. 3 utg. 1. opplag*. Cappelen Damm AS, Oslo
- Store Medisinske Leksikon (2018). *CT, computertomografi*. Store Norske Leksikon. <https://sml.snl.no/CT>
- Store Medisinske Leksikon (2019a). *Bispektral indeks, BIS*. Store Norske Leksikon. [https://sml.snl.no/bispektral\\_indeks](https://sml.snl.no/bispektral_indeks)
- Store Medisinske Leksikon (2019b). *EKG, elektrokardiografi*. Store Norske Leksikon. <https://sml.snl.no/EKG>
- Store Medisinske Leksikon (2019c). *Hypotermi*. Store Norske Leksikon. <https://sml.snl.no/hypotermi>
- Store Medisinske Leksikon (2019d). *Intubasjon*. Store Norske Leksikon. <https://sml.snl.no/intubasjon>
- Store Medisinske Leksikon (2020). *Vasovagal synkope /eaksjon*- Store Norske Leksikon. [https://sml.snl.no/vasovagal\\_synkope](https://sml.snl.no/vasovagal_synkope)
- Store Medisinske Leksikon (2020). *Dehydrering*. Store Norske Leksikon. [https://sml.snl.no/dehydrering\\_-\\_medisin](https://sml.snl.no/dehydrering_-_medisin)
- Wikipedia (2016). *Trendelenburgs leie/Anti-trendelenburgs leie*. Wikipedia. [https://no.wikipedia.org/wiki/Trendelenburgs\\_stilling](https://no.wikipedia.org/wiki/Trendelenburgs_stilling)
- Systek (2017, 25. september). *Monitorering*. <https://www.systek.no/fagblogg/hva-er-egentlig-monitorering-og-overv%C3%A5king>

## **Vedlegg 4 Karakteristika ved grad av refleksjon i Mezirows tre refleksjonsnivå**

I et refleksjonsnotat hos ikke-reflekterte studenter vil dette manifestere seg på følgende måte:

- a. Kan skrive en oppsummering av hva de har vært med på.
- b. Utdyper ikke teori relatert til konkrete situasjoner de har vært i og ser ikke sammenhenger.
- c. Prosedyrer de har vært med på beskrives etter boken uten å gjøre seg tanker om hvorfor de gjorde som de gjorde.
- d. Handlingen blir automatisk uten involvering av refleksjoner eller følelser og mens man utfører en handling kan man ha tankene sine et annet sted.
- e. Relaterer ikke tidligere kunnskap og erfaringer til situasjoner de står i.
- f. Kan gjenkjenne tanker og følelser om seg selv

(Kember et al 1999, Dahl & Alvsvåg, 2013, Wong et al, 1995).

I et refleksjonsnotat hos reflekterte studenter vil dette manifestere seg på følgende måte:

- a. Kan skrive utfyllende om hva de har sett og lært og er oppmerksom i situasjoner.
- b. De kan gjenskape følelser og søker å se sammenheng mellom erfaring og kunnskap gjennom det de har opplevd.
- c. De kan relatere kunnskapen til det de har opplevd og til tidligere erfaring og gjøre dem til nye læringserfaringer.

(Kember et al 1999, Dahl & Alvsvåg, 2013, Wong et al, 1995).

I et refleksjonsnotat hos kritisk reflekterte studenter vil dette manifestere seg på følgende måte:

- a. Skriver utfyllende om hva de har vært med på hvor de fletter inn kunnskap og tidligere erfaringer opp mot de nye erfaringene de har gjort seg.

- b. Sjekker sin tidligere kunnskap opp mot litteratur og diskuterer med seg selv.
- c. Vurdere det som skjer rundt dem opp mot egne verdier og holdninger.
- d. Beskriver innspill og perspektiver fra andre som de diskuterer opp mot sine egne tanker, erfaringer og kunnskap i situasjonene de beskriver.
- e. Er nysgjerrige og åpne for forandring noe som kan resultere i endret handling eller kunnskap. Det kan også føre til endring av hvordan de oppfatter andre rundt seg eller seg selv på.
- f. Stiller spørsmålstegn ved aktuelle problemstillinger fra praksis og ser på ulike handlingsalternativer basert på tidligere erfaring og kunnskap.
- g. Vurderer innholdet i ny og gammel kunnskap, eksisterende litteratur og ny informasjon samt forutinntatte antakelser, som kan resultere i endret handling og adferd og hvor nye ideer kan skapes.

Kember et al (1999), Dahl & Alvsvåg (2013) og Wong et al (1995)

Kilder:

Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. Uniped, årgang 36, 3/2013. s.32-45. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>

Kember, D. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. International Journal of Lifelong Education, 18:1, 18-30. <https://doi.org/10.1080/026013799293928>

Wong, F.K.Y, Kember, D., Chung, L.Y F., & Yan, D. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. Blackwell Science Ltd., Journal of Advanced Nursing Volume22, Issue1 Pages 48-57 DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22010048.x>

## Vedlegg 5 Mezirows utvikling av den transformativ læringsteorien

I boken «*Transformative dimensions of adult learning*» (1991) forklarer Mezirow hvordan han har utviklet teorien sin om transformativ læring i lys av flere teoretikere. Målet var å lage en teori som ville være til hjelp for å forstå hvordan voksne lærer. Mezirow har latt seg inspirere av Habermas som var filosof og sosiolog. Her understreker han at han ikke er opptatt av Frankfurterskolens perspektiver hos Habermas, men måten Habermas (1991) skiller mellom instrumentell og kommunikativ læring. Instrumentell læring omhandler hvordan noe gjøres eller utføres. Ved for eksempel å bygge broer, diagnostisere sykdommer eller føre regnskap blir det viktig å reflektere over og analysere om de strategiene og fremgangsmåtene vi har brukt er riktige og virker (Mezirow, 1990, s 7). I kommunikativ læring handler det om å forstå budskapet i det sagte eller skrevne ord, samt å forstå hvilke hensikter som ligger bak det som kommuniseres (Mezirow, 1990, s 8). For å oppnå størst mulig forståelse reflekteres det rundt andres forståelsesrammer og om man har forstått all informasjon i budskapet (Mezirow, i Illeris, 2008, s 113). Empirisk etterprøvelse av sannhet finnes ikke i kommunikativ læring (Mezirow 1990, s 10).

Videre har Mezirow sett på Paulo Freire's (1970) arbeider som var pedagog, teoretiker og sosialist. Freire vektla hvordan den sosiokulturelle virkeligheten påvirker og former den voksne gjennom livet og gjennom all læring. I tillegg ser Mezirow også mot Roger Gould (1978) som var psykiater og jobbet med psykologisk utvikling av voksne. Han var opptatt av hvordan menneskers tidligere erfaringer i livet kunne påvirke og eventuelt forstyrre for læring senere i livet. Disse erfaringsmønstrene kunne de voksne få hjelp til å endre slik at de kunne utvikle seg videre. (Mezirow, 1991, s innledning)

Med disse teoretikerne som inspirasjonskilde, samt erfaringer Mezirow gjorde seg med utdanning av voksne gjennom flere år, utledet han den transformativ læringsteorien.

Kilder:

Mezirow, J., (2008). Transformativ læring. I Illeris, K. Læringsteorier, seks aktuelle forståelser. Roskilde Universitetsforlag.

Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Mezirow and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey-Bass.

## Vedlegg 6 Transformasjonsprosessen

Mezirow (Mezirow, Taylor & associates, 2009) viser til ti faser som individet gjennomgår i den transformativ prosessen:

*«Den transformativ prosessen.*

- 1. A disorienting dilemma.*
- 2. Self-examination with feelings of guilt or shame.*
- 3. A critical assessment of epistemic, sociocultural and psychic assumptions.*
- 4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared and that others have negotiated a similar change.*
- 5. Exploration of options for new roles, relationships and actions.*
- 6. Planning of a course of action.*
- 7. Acquisition of knowledge and skills for implementing one's plans.*
- 8. Provisional trying of new roles.*
- 9. Building of competence and self-confidence in new roles and relationships.*
- 10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective.”*

(Mezirow, Taylor & associates, 2009, s 19)

Ifølge Illeris (2013, s 22) har Mezirow aldri laget en konkret beskrivelse av hvordan transformativ læring kan praktiseres. Dette har sammenheng med at mennesker er forskjellige, situasjonene vil være ulike og at det derfor kan gjøres på mange måter.

I studien til Tsimane & Downing (2020, s 94-96.) har de sett nærmere på fenomenet transformativ læring og beskrevet dette i tre trinn:

**Trinn 1:** Fasen triggeres av følelsen av å kjenne på et ubehag i en situasjon som oppleves som et dilemma eller at noe de kan fra før av plutselig ikke kan brukes lenger. Dette fører til en nysgjerrighet som setter i gang refleksjon over seg selv, situasjonen og ny kunnskap.

**Trinn 2;** Aktivt engasjement med å konstruere ny kunnskap og ferdigheter. Man ser på tidligere erfaringer og sammenligner med det nye og trekker inn forskning og diskuterer med seg selv for å utvide kunnskapen sin. Det stilles spørsmål til eksisterende litteratur og man vurderer innhold i den og kilder som er brukt kritisk. Ved å diskutere med andre vil de kunne gå inn i kritiske diskurser, noe som kan fremmes ved bruk av diskusjonsgrupper hos for eksempel utdanningsinstitusjonen.

**Trinn 3;** Utviklingen av metakognisjon. På dette nivået vil man kunne overvåke sin egen læreprosess. Resultatet kan bli at man før, under og etter utførelsen av noe klarer å tenke gjennom hvordan man skal gjøre det på best mulig måte og med gode begrunnelser for hvorfor man velger å gjøre det på akkurat den måten. Noen ganger kan dette føre til at man endrer på noe man har gjort tidligere til noe nytt, altså transformasjon.

**Kilder:**

Illeris, K., (2013). Transformativ læring & identitet. (1 utg.). Samfundslitteratur.

Tsimane, T.A. & Downing, C. (2020). Transformative learning in nursing education: A concept analysis. International Journal of Nursing Science. 7, s 91-98.

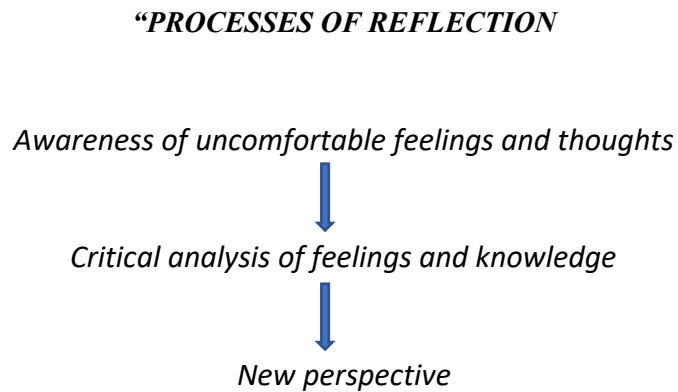
<https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.12.006>

Mezirow, j., Taylor, E.W and associates (2009) Transformative learning in practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

## Vedlegg 7. Oversikt over refleksjonsprosessen.

Direkte avskrift hentet fra:

Atkins, Sue & Murphy, Kathy (1993). *Reflection: a review of the literature* Journal of Advanced Nursing, 1993,18,1188-1192



*Figure: Reflective processes a model*

### Awareness of uncomfortable feelings and thoughts

**The first stage** of the reflective processes is triggered by an awareness of uncomfortable feelings and thoughts. This arises from a realization that, in a situation, the knowledge one was applying was not sufficient in itself to explain what was happening in that unique situation.

### Critical analysis of feelings and knowledge

**The second stage** involves a critical analysis of the situation, which is constructive and involves an examination of feelings and knowledge. It may be that when a person initially analyses his/her existing knowledge and applies other knowledge, an explanation of that unique situation may be possible. However, the analysis also may involve the examination or generation of new knowledge.

### New perspective

**The third stage** involves the development of a new perspective on the situation. The outcome of reflection, therefore, is learning.

*Although the stages in this model are represented as a linear process, they are in reality integrated. However, it is useful to disentangle the stages and represent them in a linear way, in order to facilitate an understanding of the processes of reflection.*

*While identifying the processes involved in reflection is important, in order to use reflection as a learning tool it is necessary to identify the skills required.”*

Search ID#	Search Terms	Search Options	Last Run Via	Results
S24	S15 AND S23	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	4,219
S23	critical reflection	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	17,304
S22	S1 AND S15	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	1,222
S21	brookfield	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	39
S20	S1 AND S19	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	575
S19	(MH "Reflection")	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	13,231
S18	S10 AND S15 AND S17	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	116
S17	nurse or nurses or nursing	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	872,359
S16	S10 AND S15	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases	352



			Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	
S15	analysi*	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	402,493
S14	S10 AND S13	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	57
S13	diary or journal or diaries or journaling	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	123,582
S12	S4 AND S10	Limiters - Clinical Queries: Qualitative - Best Balance Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	15
S11	S4 AND S10	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	95
S10	s1 NOT s9	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	982
S9	critical thinking	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	7,666
S8	S1 AND S4	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	917
S7	critical N1 reflection	Expanders - Apply equivalent subjects	Interface - EBSCOhost Research Databases	4,672

		Search modes - SmartText Searching	Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	
S6	critical N reflection	Limiters - Clinical Queries: Qualitative - Best Balance Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	0
S5	S1 AND S4	Limiters - Clinical Queries: Qualitative - Best Balance Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	76
S4	(MH "Education, Nursing+")	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	75,605
S3	TI Facilitating student learning with critical reflective journaling in psychiatric mental health nursing clinical education	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	1
S2	"critical reflection"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	3,688
S1	"critical reflection"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	3,688

Search ID#	Search Terms	Search Options	Last Run Via	Results
S19	reflective journal* AND nursing education	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	18
S18	S1 AND S7	Limiters - Published Date: 20180101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	19
S17	S1 AND S7	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	172
S16	reflection AND dahl	Limiters - Published Date: 20180101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	4
S15	alvsvaag	Limiters - Published Date: 20180101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	0
S14	mezirow	Limiters - Date Published: 20180101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	50
S13	"reflective journal*"	Limiters - Published Date: 20180101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	117
S12	"reflective journal*"	Limiters - Published Date: 20150101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	222
S11	S2 AND S10	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases	0

			Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	
S10	"assessment or assessing or evaluat**"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - SmartText Searching	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	9
S9	"assessment or assessing or evaluat**"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	0
S8	S2 AND S7	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	7
S7	(MH "Education, Nursing, Graduate+")	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	7,651
S6	S4 AND S5	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	54
S5	critical	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	194,456
S4	S2 AND S3	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	153
S3	(MH "Education, Nursing+") OR "nursing education"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	92,697
S2	"reflective journal**"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases	539

			Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	
S1	(MH "Reflection") OR "critical reflection"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - CINAHL	17,537