

Refleksjonsgrupper for sykepleierstudenter i klinisk praksis

en læringsarena for dannelse mellom teori - og praksisfelt

Kjersti Sunde Mæhre og Sissel Lisa Storli

*Kjersti Sunde Mæhre, Høgskolen i Harstad, sykepleierutdanningen, førsteforfatter
Sissel Lisa Storli, Universitet i Tromsø, Institutt for helse og omsorgsfag, andreforfatter.*

Sammendrag

Artikkelen handler om hvorvidt, og på hvilken måte refleksjonsgrupper med sykepleierstudenter og sykepleielærer i spesialisthelsetjenesten er virksomme i oppøving til å bli en kyndig sykepleier. Studentenes ukentlige refleksjonsmøter i løpet av deres medisinske praksisperiode er blitt til i løpet av et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt (2006 – 2009), kalt "Når praksisfelt og skole flyter sammen". Studentevalueringer og loggdata viste at refleksjonsgruppene var viktige for studentenes læring, men sa lite om på hvilken måte. Dette ble utforsket gjennom et fokusgruppeintervju med 8 studenter. Det utkrystalliserte seg fem tema: Å utvikle kunnskap, Erfaringslæring, Anerkjennelse av egen sårbarhet, Å oppøve faglig skjønn og Å være i bevegelse mot profesjonell yrkesutøvelse. I en sammenfattende tyding fremkom Dannelse som et overordnet tema. Refleksjonsrommet drøftes som en dannelsesarena, en "refleksjonsoase", hvor studentene erfarer at de får et personlig og reflektert forhold til kunnskapene de erverver seg. Kunnskaper og dannelse vil da sammen, og i vekselvirkning med hverandre, hjelpe dem mot en bedre yrkesutøvelse.

Referee *

Nøkkelord

Dannelse, fokusgruppeintervju, praksis i spesialisthelsetjenesten, refleksjonsgrupper, sykepleierstudenter

Introduksjon og bakgrunn

Sykehusene har de seinere år gjennomgått store omorganiseringer. Blant annet har liggetiden ved de enkelte helseforetak blitt kraftig redusert, noe som har ført til færre sengeposter (Oppdragsdokument 2010). Når Kunnskapsdepartementet samtidig pålegger bachelorutdanningene i sykepleie å øke studentopptaket, fordi det stipuleres et behov for 135 000 nye årsverk i helsetjenesten på grunn av eldrebølgen fram mot 2030 (St. meld. nr. 47:125), vil det kunne medføre en økende studenttetthet ved den enkelte sengepost i

spesialisthelsetjenesten i sykehus. Dette fordi det i Rammeplanen for sykepleierutdanning er nedfelt at 8 av i alt 18 uker av studentenes praksis i spesialisthelsetjenesten må være praksis med døgnkontinuerlig oppfølging av pasienter (Kunnskapsdepartementet 2008:14). Å innfri disse krav, samt opprettholde kvalitet i praksisstudiet, er en utfordring både for praksisfelt og høgskole.

I de seinere tiår har det vært hyppige og omfattende Høgskolereformer i utdanningssystemet, der fokuset i all hovedsak har vært å styrke det teoretiske innholdet, noe som kan ha fått konsekvenser for praksisdelen av studiet. Det er gjennom rapporter, fagartikler og forskning vist til at studenter og nyutdannede sykepleiere ønsker mer praksis i løpet av utdanningen, samt at det er nødvendig å se nærmere på hvordan teori og praksis henger sammen (Heggen 1995, Alvsvåg og Førland 2006, Skår 2007, Alvsvåg 2010). Det pekes på at praksisfeltet i stor grad fokuserer på å lære studentene praktiske ferdigheter, mens utdanningsinstitusjonen i stadig større grad fokuserer på teoretisk kunnskapstilegnelse. Dette utfordrer bachelorutdanningene i sykepleie til å engasjere seg mer i praksisdelen av studiet, slik at det er mulig å skape en utdanning som både kan kvalifisere til videre studier, og til god yrkesutøvelse som kyndige sykepleiere. Alvsvåg (2010) påpeker at utdanning og helsevesen må legge til rette for en utdanning som muliggjør dannelse i sykepleie. Dannelsen må omfatte alle menneskelige sider, både "hode, hjerte og hånd" (2010:27), og innbefatte forening av personlig og faglig utvikling (2010:110).

For å få en dypere innsikt i, samt å styrke et praksisstudium vurdert av førsteforfatter til å være i "faresonen", startet Høgskolen i Harstad i samarbeid med sykepleiere fra medisinsk avdeling ved Universitetssykehuset Nord-Norge avdeling Harstad et utviklingsprosjekt etter prinsipper for aksjonsforskning. (Førsteforfatter, artikkelens "jeg", inngikk i prosjektgruppen). Hensikten med prosjektet var blant annet å utforske hvorvidt og hvordan studentenes læring i praksisstudiet i spesialisthelsetjenesten kunne forbedres gjennom utvikling av nye læringsarenaer. Nærmere 350 studenter (7 sykepleierkull)¹ har deltatt i prosjektet: *Når praksisfelt og skole flyter sammen* (2006 – 2009). Et overordnet perspektiv i prosjektet var tenkning om at studentene, gjennom refleksjon over erfaringer og kritisk tenkning, kunne oppøve og styrke en profesjonell praktisk kunnskap (Heggen 1995, Mogensen, Ekstrand og Löfmark 2006, Alvsvåg og Førland 2007, Hansen 2008). Refleksjon over praksiserfaringer i grupper, med tilstedeværelse av lærer, var en ny mulig læringsarena som ble utprøvd.

Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i egne og studenters erfaringer fra denne læringsarenaen².

Hvorvidt, og på hvilken måte kan refleksjonsgrupper med sykepleierstudenter og sykepleielærer være virksomme i oppøving til å bli en kyndig sykepleier?

Da aksjonsforskningsprosjektet nærmet seg slutten, våren 2009, hadde prosjektgruppen gjennom ulike kilder³ fått begynnende innsikt i, og noen antakelser om dette. Antakelsene ble

¹ Praksis i spesialisthelsetjenesten innebærer en praksisperiode på kirurgisk og en på medisinsk sengepost

² Vedlegg: Tabell 1 i artikkelen

³ Studentevalueringer, individuelle intervju med fire sykepleiere, egne loggboknotater, studentlogger.

Loggskjemaet ble delt inn i tre rubrikker, etter loggmetoden *gjort, lært, lurt*, som er utviklet av Tom Tiller (2006). I *gjort* rubrikken skriver studentene plan for dagen, og de forteller om en eller flere situasjoner som

utforsket kritisk gjennom et fokusgruppeintervju med sykepleierstudenter som hadde deltatt i slike refleksjonsmøter. Det er funn fremkommet fra dette intervjuet, med antakelsene som bakteppe, som løftes frem og drøftes i denne artikkelen.

Tidligere forskning

For å få innsikt i eksisterende kunnskap om refleksjonsarbeid knyttet til praksis i sykepleierutdanningen, ble det gjort søk på publikasjoner i utvalgte databaser som Norart, SveMed+ og PubMed med søkeord og kombinasjoner av søkeord som; sykepleierstudenter og refleksjonsgrupper, praksisstudier, refleksjon over praksis, fortellinger, Nursing Education and Reflection learning Clinical practice, Reflective practice, Narratives. Mye forskning er gjort nasjonalt og internasjonalt omkring studenters læring av sykepleie i klinisk praksis, og hvilken rolle sykepleielærerne kan ha i studentenes praksisstudier. For vår studie var det funn omkring hvordan sykepleierstudenter tilegner seg praksiskunnskap i samspill med teori, samt erfaringer med å anvende refleksjon over praksiserfaringer som var interessant. I flere publikasjoner fremheves betydningen av å anvende refleksjon i gruppeveiledning under praksisoppfølgingen av studenter i bachelorutdanningen. Dette for å fremme faglig utvikling, diskutere sykepleiefaglige utfordringer og bevisstgjøre kunnskap i handling (Björk 2001, Engelsrud, Heggen og Solvoll 2005, Finstad 2006, Alvsvåg og Førland 2006, Lundestad og Oddvang 2007, Flateland 2009, Solvoll og Heggen 2010). Det er enighet om at refleksjon og kritisk tenkning er nyttige læringsstrategier, men hvordan dette skal gjennomføres er det forsket mindre på (Hargreaves 2004, Levett - Jones 2007, Manning, Cronin, Monaghan og Rawlings - Anderson 2009). Flere viser til at lærer har en viktig rolle i forhold til å hjelpe studentene med å anvende refleksjon i klinisk praksis. Tett samarbeid mellom studenter, praksisveileder og lærer gjør at en bedre kan tilrettelegge læring for den enkelte student, samt at spenningen mellom teori- og praksisfelt blir mindre (O'Donovan 2006, Flateland 2009, Lindahl, Dagbom og Nilsson 2009, Manning et al. 2009, Holmsen 2010). Refleksjon over fortellinger fra praksis hevdes både å oppøve evne til kritisk tenkning og å fremme læring (Fagermoen og Wislöff 2003, Fagerland 2005, Levett - Jones 2007, Flateland 2009). Flere vektlegger det å presentere fortellinger og pasienteksempler som en god måte å tilegne seg sykepleiekunnskap på (Hargreaves 2004, Engelsrud et al. 2005, Flateland 2009, Holmsen 2010, Benner, Sutphen, Leonard og Day 2010). Forskning som utforsker studenters læring gjennom refleksjonsarbeid som er direkte sammenlignbart med det vi har gjort i våre refleksjonsgrupper, har vi ikke funnet. Denne studien vil derfor kunne gi nyttige innspill til utdanningene.

Refleksjonsgrupper – veiledningsmodellen som utforskes

Refleksjonsmøtene i grupper inngår som tidligere angitt i et aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonsforskning er en forskningstilnærming der forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i samarbeid med praksisfeltet, i det feltet som studeres. Intensjonen er å endre, forbedre og utvikle kunnskap i klinisk praksis, slik at eksisterende praksis kan forbedres, og bli en bedre læringsarena for studentene i deres praksisstudier (Tiller 2006:48).

inkluderer dem selv og en pasient. I *lært* rubrikken reflekterer de over denne situasjonen, og hva de har lært. I *lurt* rubrikken forteller de om hvordan de kan nyttiggjøre seg denne lærdommen i seinere situasjoner. Både sykepleier som har vært sammen med studenten denne dagen og lærer kommenterer loggene.

Studentene hadde en hel refleksjonsdag i uka gjennom sin medisinske praksisperiode som enten var på 8 eller 10 uker. Det var ikke mer enn 10 studenter i hver refleksjonsgruppe, og en eller to lærere. Det var taushetsplikt innad i gruppen.

Dagen var delt i to arbeidsøkter. *I første økt* (ca. 4 timer) fortalte alle studentene om opplevelser fra pasientsituasjoner, i form av fortellinger. Ofte hadde de fortellinger som omhandlet etisk vanskelige situasjoner, men også fortellinger om kliniske pasientsituasjoner som de ikke hadde forstått. Lærer(e) og medstudenter stilte spørsmål til det fortalte. Målet var å utfordre studentene til å bearbeide og reflektere over egne opplevelser, slik at disse kunne bli til reflekterte erfaringer⁴ som så kunne anvendes i nye situasjoner.

Andre økt (ca. 2 timer) var viet faglige diskusjoner og faglig fordypning. Lærer(e) og studenter hadde en kort oppsummering på slutten av hver refleksjonsdag hvor en sammen ble enige om, aktuelle fagartikler og vitenskaplige artikler det kunne være interessant å fordype seg i og diskutere neste refleksjonsdag. Disse hadde ofte relevans for tema som hadde vært berørt i første økt. To og to studenter hadde ansvar for å presentere disse artiklene, samt utarbeide et skriftlig dokument til alle gruppedeltagerne. I etterkant av framlegget var det åpning for spørsmål, supplerende erfaringer og deling av innsikter. Hensikten var at studentene skulle lære seg å kritisk lese forskningsresultater, samt kunne sette disse inn i en klinisk kontekst. I etterkant av hver refleksjonsdag skrev studentene loggnotat ut fra følgende spørsmål: *Hva har du lært i dag av egne og andre gruppedeltageres erfaringer? og Hva tenker du å gjøre videre med det du har lært?*

Kari Martinsens filosofi inspirerte utviklingen av dette refleksjonsrommet. Hun viser til hvordan faglig tydningsarbeid kan skje i bevegelse mellom sansning og forståelse, hvor fortellingen gir ny tilgang til den sansede situasjon og muliggjør forståelse på sansningens vilkår (Martinsen 2003: 113). Tydningsarbeidet kan også knyttes til Schöns (1987) refleksjonsbegrep. Han skiller mellom tre nivåer for refleksjon: "Knowing- in- action", "reflection- in -action" og "reflection - on- action". I refleksjonsgruppene var det nivået "reflection - on - action" lærer(e) mente måtte styrkes. Dette fordi det i praksisfeltet ofte er stort tidspress og gjerne liten tid for denne type refleksjon. Studentene må ha hjelp til å forstå sammensatte situasjoner de møter i sin kliniske praksis. Å få studentene til å reflektere over egenopplevde fortellinger i et slikt "refleksjonsrom" var noe lærer(e) ville prøve ut. Refleksjonsrommet var tenkt å være et pusterom i studentenes praksis der erfaringer kunne deles, ut fra studentenes forskjellige livserfaringer, kunnskaper og tilstedeværelse i ulike pasientsituasjoner.

Metode

I løpet av prosjektet ble det innsamlet mye datamateriale. Datamaterialet relatert til refleksjonsgruppene⁵ ga et utvetydig svar på at gruppene var nyttige og kunnskapsfremmende, og besvarte første del av forskningsspørsmålet med et "Ja". Det sa imidlertid for lite om *på hvilken måte refleksjonsgrupper erfares å være virksomme i*

⁴ Gadamer gjør et skille mellom opplevelse som noe spontant, som bare leves, og erfaring som tilgjengelig på et refleksivt nivå (2007: 70)

⁵ Studentevalueringer, egne loggboknotater, refleksjonslogger etter refleksjonsdagen

oppøving til å bli en kyndig sykepleier. Dette er det som utforskes i et fokusgruppeintervju med en studentgruppe.

Studien har et kvalitativt og beskrivende design i en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken har flere utlegninger, men Gadammers (2007) tenkning blir her sentral gjennom at han vektlegger at vår forforståelse kan åpne opp for ny forståelse og nye erfaringer. Samtidig påpeker han at det vi tror vi allerede har forstått kan føre oss på vilde veier. Det handler om å utforske det vi tror vi har forstått, i en åpenhet mot å forstå noe nytt, eller å få en dypere forståelse (2007:284). Utgangspunktet vårt var at vi allerede hadde en begynnende forståelse som vi søkte å utforske dypere i intervjuet.

Fokusgruppeintervju som metode

I et fokusgruppeintervju kan gruppeinteraksjonen skape en synergieffekt som generer datamaterialet, gjennom at mange forskjellige erfaringer og oppfatninger belyser et avgrenset tema (Sørfonden og Finstad 2000, Kitzinger 1994, 2005, Wibeck 2000, Kvale og Brinkmann 2009).

I tillegg til å initiere et samtaleemne, skal forskeren (moderator) også observere gruppeinteraksjonen da denne kan skape interessante analytiske refleksjoner. Funn kan dermed ikke sees isolert knyttet til den enkelte informants utsagn (Kitzinger 2005:57). Utfordringen for meg som forsker var å få informantene til å skille mellom den refleksjonen som hadde skjedd i refleksjonsgruppa, og den metarefleksjonen som skjedde i fokusgruppen. Dette har også andre forskere erfart som utfordrende (Sørfonden og Finstad 2000). Å la forskningsspørsmål og intervjuguide styre fokusgruppesamtalen er da nødvendig, samt at man må forsikre seg om man har forstått det den enkelte deltager uttrykker. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at det er nødvendig å sørge for at deltagerne i fokusgruppen forstår *hvorfor* de er samlet, og at moderator ønsker å få utdypet forskningsspørsmålet gjennom deltagerens meninger og erfaringer.

Før fokusgruppeintervjuet ble det gjort en begynnende analyse av utsagn fra studentlogg, egne loggboknotaer og studentevaluering⁶ i den hensikt å finne ”spor” som kunne søkes utdypet i intervjuet. Sporene ga tema til intervjuguiden. I intervjuet var det imidlertid presserende for meg å være åpen for mulige nye meningsstrukturer som kunne nyansere, utfylle og endre min begynnende forståelse av på hvilken måte refleksjonsgruppene var virksomme i oppøving til å bli en kyndig sykepleier. Analyse frem mot tema i intervjuguide vises i tabell 1.

Tabell 1

Uttalelser fra studenter i refleksjonslogg	Uttalelser fra lærer i lærerlogg	Studentevaluering etter andre praksisperiode	Spor som ønskes utdypet i et fokusgruppeintervju
<i>”Lærerikt å høre hva medstudenter har</i>	Studentene lærer av	<i>”Vi får hjelp til å</i>	Å dele erfaringer,

⁶ Det kom fram at refleksjonsdagene var virksomme i oppøving til å bli en kyndig sykepleier, men ga ikke svar på hvilken måte de var virksomme.

<i>erfart og opplevd i sin praksis” ”Medstudenters fortellinger er svært nyttige som kunnskapskilde”</i>	hverandre, og stiller spørsmål de ikke våger å stille sin kontaktsykepleier.	<i>forstå pasientsituasjonen, og den er ofte sammensatt”</i>	opplevelser og kunnskap gir læring
<i>”Jeg får inspirasjon, motivasjon og blir bevisst andre måter å jobbe på”</i>	Studentene engasjerer seg i hverandres fortellinger	<i>”Bra å høre andre studenters og læreres erfaringer...Jeg blir inspirert til å lese og lære mer”</i>	Motivasjon gir læring
<i>”Man kan komme frem til ting man ikke har tenkt på før i det hele tatt”</i>	Studentene opplever at den fortalte situasjonen også kan forstås på andre måter	<i>”Vi får tid til å reflektere. Og jeg lærer av å reflektere over egen og andres fortelling”</i>	Refleksjon, ettertenksomhet åpner opp for læring
<i>”Jeg forstår nå hvorfor prosedyrer ikke kan følges slavisk”</i>	Studentene må ha hjelp til å se hvorvidt, og på hvilken måte prosedyrene er anvendbare i en gitt situasjon	<i>”Det vi lærer disse dagene beriker praksis, og jeg forstår denne på en annen måte enn tidligere praksiser”</i>	Studentene får hjelp til å knytte teori og praksis sammen
<i>”Det er godt å få mulighet til å snakke om egne opplevelser sammen med medstudenter og lærer, de blir mer personlige” ”Pasienten kunne bare ikke dø alene, vi hadde det ikke så travelt”</i>	Studentene får hjelp til å bearbeide følelser. Flere studenter vegrer seg fra å si ifra til praksisfeltet om praksis de mener ikke er den beste	<i>”Jeg våger å fortelle om handlinger jeg har gjort som ikke alltid er de beste”</i>	Etisk refleksjon, bevisstgjøring av egne holdninger
<i>”Jeg våger å stille spørsmål jeg ikke tørr stille i klasserommet”</i>	Trygghet og tillit innad i gruppen er nødvendig for at studentene skal kunne våge å meddele erfaringer	<i>”Det at vi er så få studenter gjør at jeg våger å stille spørsmål...jeg er av den sjenerte typen”</i>	Trygghet i gruppen åpner opp for læring

Rekruttering til og gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med åtte sykepleierstudenter, som nylig hadde erfart å være i en refleksjonsgruppe. De hadde bestått sin praksis, og var dermed ikke i en evalueringssituasjon som kunne ha påvirket det fortalte. Studentene ble rekruttert gjennom at de enkeltvis ble forespurt om de ønsket å delta i et slikt intervju. Alle hadde vært deltagere i samme refleksjonsgruppe, og kjente hverandre og meg. Fortroligheten til hverandre mente jeg kunne gjøre det lettere for dem å gå inn i en dybderefleksjon. At jeg kjente studentene kan muligens ha gitt andre vinklinger enn om vi hadde vært fremmede for hverandre (Kitzinger 2005,60:61), men utfordringen for meg som forsker var og ikke la min forforståelse være førende for samtalen, noe som er nødvendig for å kunne oppnå ny forståelse.

Fokusgruppeintervjuet varte i 2 timer. Innledningsvis fikk studentene presentert de tema som jeg ønsket å utforske nærmere (vist i tabell 1). Temaene skulle gi retning til samtalen, de skulle utdypes og nyanseres, samtidig som jeg tilstrebet åpenhet mot nye tema eller momenter som kunne fremkomme i intervjuet.

Intervjuet startet med at en av studentene rundt bordet grep tak i noen av temaene. De andre studentene stilte spørsmål og utdypet sin forståelse av medstudenters uttalelser underveis, noe som gjorde at jeg ikke behøvde å stille nye spørsmål. Det å la dialogen løpe fritt for så å gripe fatt i enkelte utsagn underveis, opplevde jeg bidro til at viktige momenter kunne utdypes nærmere. Hensikten med samtalen var ikke å komme frem til enighet, men å få frem forskjellige erfaringer og synspunkter på *hvilken* måte refleksjonsgrupper erfares å være virksomme i oppøving til å bli en kyndig sykepleier. Det handlet om å komme nær betydningsaspekter ved refleksjonsmøtene.

Til slutt ble intervjuet forsøkt oppsummert, og studentene fikk mulighet til å gi kommentarer og stille spørsmål slik Kvale og Brinkmann anbefaler (2009:142).

Forskningsetiske forhold

Hver og en av studentene tilhørende en refleksjonsgruppe, fikk 2 uker før fokusgruppeintervjuet utdelt forespørselsskriv og informert samtykkeskjema. I forespørselen ble det informert om hensikten med studien, at deltagelse var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst. Studentene ble informert om at det ville bli brukt lydbånd, og at materialet ville bli aidentifisert og konfidensielt behandlet i forhold til deres identitet og bidrag. Prosjektet var meldt til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste.

Analyse

Det empiriske materialet fra intervjuet utdypet sporene (tema) fra intervjuguiden, men ga også nye meningsstrukturer som i dialog med sporene ga nye tema. Analysearbeidet er grunnet i en hermeneutisk tilnærming med inspirasjon fra Gadamer (2007). Det handler om å være i en dialogisk prosess frem mot ny forståelse. Kvale og Brinkmann viser hvordan en hermeneutisk meningsfortolkning fordrer en kontinuerlig bevegelse mellom del og helhet og mellom helhet og del, hvor forforståelsen hele tiden må settes på prøve og endres (2009:233). Fleming, Gaidys og Robb (2003) bruker dialogbegrepet når de ut fra Gadamer viser mulige steg i fortolkningsprosessen. Dialogen fra intervjusituasjonen fortsetter gjennom lesninger av

teksten, hvor det overordnede prinsipp er å være åpen for hva "den andre" sier, og slik unngå å stivne i det som allerede er forstått. Dette beskriver godt det analysearbeidet som ligger til grunn for de funn som presenteres her. For å gå videre med tema som dannet utgangspunkt for intervjuet (tabell 1), måtte jeg reflektere over studentutsagn fremkommet i fokusgruppeintervjuet. Jeg måtte forstå ut fra en erfaring som allerede var gjort. Det ble derfor først gjennomført en *første lesning* der teksten ble lest flere ganger for å få fram et meningsbilde, en helhetsforståelse, av hva utsagnene handlet om. Deretter ble det gjort en *tematisk meningsanalyse*. Teksten ble da delt opp i flere meningsenheter. Disse meningsenhetene var tett opp til teksten og ble sett i lys av forskningsspørsmålet og tema i intervjuguide. Det foregikk en dialog mellom det som allerede var forstått, og det materialet som kunne gi ny forståelse. Gjennom denne dialogen ble meningsenhetene gruppert i nye tema. Underveis i analyseringen av datamaterialet måtte jeg stadig endre min forforståelse, og åpne for ny forståelse. Gadamer skriver:

"Det gælder om at være bevidst om sin forudindtagethed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening." (2007:256)

Det fremkom fem nye tema; Å utvikle kunnskap, Erfaringslæring, Anerkjennelse av egen sårbarhet, Å oppøve faglig skjønn og Å være i bevegelse mot profesjonell yrkesutøvelse, som overskred tidligere formulerte tema. Tabell 2 viser hvordan sporene formulert som tema i intervjuguiden kommer i bevegelse og blir til nye tema. Nye tema presenteres som funn. Hvert tema har en meningsbærende struktur knyttet til seg, i form av et studentutsagn. Etter presentasjon av funn, vil vi gjøre en sammenfattende tydning av hva det som presenteres kan handle om.

Tabell 2

Tema i fokusgruppeintervju	Studentuttalelser i fokusgruppeintervjuet	Nye tema
Refleksjon, ettertenksomhet åpner opp for læring	<i>Jeg får hjelp til å henge kunnskapen opp på knagger</i>	Å utvikle kunnskap
Studentene får hjelp til å knytte teori og praksis sammen		
Å dele erfaringer, opplevelser og kunnskap gir læring	<i>Sånn er det ikke i praksis, selv om vi har lært det</i>	Erfaringslæring
Motivasjon gir læring		
Trygghet i gruppen åpner opp for læring	<i>Det var ikke meg det var noe galt med</i>	Anerkjennelse av egen sårbarhet
Etisk refleksjon, bevisstgjøring av egne holdninger	<i>Man får et tankefrirom</i>	Å oppøve faglig skjønn
	<i>Det øker interessen for å bli en god... sykepleier</i>	Å være i bevegelse mot profesjonell yrkesutøvelse

Funn

Å utvikle kunnskap

Jeg får hjelp til å henge kunnskapen opp på knagger

Å reflektere over praksisfortellinger og kunnskapen som uttrykkes her, gjør at dialogen mellom teoretisk kunnskap og praksis styrkes. Studentene forteller at fokuset til kontaktsykepleier ofte er rettet mot pleieprosedyrer og gjennomføringen av disse, mens de i refleksjonsgruppene får anledning til å reflektere rundt sine handlinger, erfaringer og opplevelser. Som en student sier: *Jeg får hjelp til å henge kunnskapen opp på knagger når vi samtaler om en pasientsituasjon.* En annen sier: *Refleksjonsdagene har gjort meg mer oppmerksom på betydningen å bruke sansene mine – hvorfor er pasienten urolig, hvorfor er huden rød og varm, hvorfor er pulsen så hurtig, hvorfor måles dette blodtrykket.* En tredje sier: *I praksis er fokuset om jeg kan måle blodtrykk, legge inn et blærekateter. Det å få stilt spørsmålet hvorfor dette er nødvendig, savner jeg.* En fjerde student tilføyer: *Heldigvis snakker vi om dette på refleksjonsdagen.* En femte student griper inn: *Jeg opplevde det ikke slik; min kontaktsykepleier stilte meg spørsmål om hvorfor vi gjorde ulike prosedyrer, og om jeg for eksempel hadde sett hvor mye urin det var i urinposen, og hvilken farge den hadde.* Det er ikke et svart – hvitt bilde de forteller om, men det er gjennomgående et savn hos studentene at de ikke utfordres på å forstå helheter knyttet til pasientens situasjon.

Studentene påpeker at de ved å tenke igjennom egne handlingsvalg, og hva som kanskje kunne vært gjort annerledes i en pasientsituasjon, gjør at de blir bevisstgjort kunnskap som må innøves for å kunne forstå en mangetydig praksis. En student sier: *Det har vært nyttig å notere ned aktuelle ting og lese på det hjemme. Jeg har hatt mange a - ha opplevelser, også kunnskapsmessig.* En annen sier: *Jeg våger å stille kritiske spørsmål til hvorfor sykepleierne velger å handle som de gjør, fordi jeg kan mer.* Også nytten av å fordype seg i fag- og vitenskaplige artikler der de gjør en konstruktiv og forskningsbasert resonnering blir påpekt. En student sier:(...) *Jeg fortalte om forskning der Viagra synes å ha effekt i behandling av sår som vanskelig vil gro ... Å få lov å fremlegge dette på et avdelingsmøte var interessant.* En annen sier: *Da forstår man vitsen med disse søk.* En tredje sier: *Det er ikke alltid like lett nei, da er det godt å ha en medstudent å støtte seg på.*

Erfaringslæring

Sånn er det ikke i praksis, selv om vi har lært det

Når erfaringene diskuteres og sees i lys av teori, oppdager studentene ofte at de mangler noen vesentlige brikker for at pasientbildet kan bli komplett. En student sier: *Det er travelt i praksis, og jeg har ikke alltid oversikten, men når vi snakker sammen detter det litt mer på plass...*

Pasientsituasjonene er ofte mer kompleks enn hva studentene hadde forventet før praksisstart. Det å være sammen med syke og lidende mennesker er annerledes enn de hadde forestilt seg. Situasjonene kan oppleves skremmende, også fordi de ikke forstår hele sykdomsbildet. Å meddele dette til kontaktsykepleierne er ikke bestandig like lett, fordi studentene gjerne vil gi inntrykk av at de er lærevillige. Som en student sier: *Jeg kunne ikke si at jeg gruet meg for å være sammen med pasienten (...)* Å søke råd hos hverandre og dra nytte av hverandres kunnskaper var bra. En annen skyter inn: *Jeg har søkt lærings situasjoner for å opparbeide*

meg kunnskap og nye erfaringer, jeg vil så gjerne bidra med noe i gruppen. En tredje student sier: Jeg må lese mer i denne praksisen, det ligger et ansvar på meg her(...) Jeg kan ikke bare ta imot kunnskap.

Studentene påpeker at medstudenters fortellinger, og undringer rundt disse, gjør at de blir bevisstgjort egne erfaringer. Som en student uttrykker: *Jeg kunne oppdage kunnskap jeg ikke trodde jeg hadde (...)* Når jeg møtte pasienten igjen kunne jeg legge merke til ting jeg ikke hadde sett før, det var interessant, det var det.

Lærer oppdateres i hvordan rutiner og behandlingsopplegg utøves i praksis. En student sier: *Mange ting blir gjort annerledes enn det vi lærer på skolen. Vi får ofte høre at sånn gjennomføres ikke denne prosedyren her, at sånn er det ikke i praksis selv om vi har lært det. Dette er forvirrende. Når vi diskuterer dette i refleksjonsgruppen, ser jeg at det kan være en grunn til at prosedyren ble gjennomført sånn allikevel.*

Studentene forteller at faglige diskusjoner fra refleksjonsdagene ofte videreføres til praksisfeltet, fordi sykepleierne etterspør dette.

Anerkjennelse av egen sårbarhet

Det var ikke meg det var noe galt med

Studentene forteller at det å bli sett av lærer og medstudenter og kunne diskutere fenomen som hører til fellesmenneskelige grunnvilkår som for eksempel sorg, trøst, smerte, død, lindring gjør at de kan bære og tåle sårbarheten. En student sier: *Å få mulighet til å snakke om ting også på det følelsesmessige planet, har hjulpet meg. Det at vi har taushetsplikt innad i gruppen, gjør at jeg tørr å fortelle om ting jeg synes er ubehaglig, som jeg kanskje burde ha mestret. Det å være tilstede hos en døende pasient sammen med pårørende var vanskelig for meg, men det at medstudenter og lærer ga meg aksept og støtte gjorde at jeg var der neste vakt. En annen student har erfart det annerledes: Kontaktsykepleieren min oppmuntrer meg til å si i fra om situasjoner jeg ikke vil være alene i.*

Refleksjonsrommet er et rom hvor fortellinger kan komme frem, og studentene lærer av egne og andres fortellinger. En student forteller om et møte hvor sykehuspresten var invitert inn. *Det var godt å snakke med sykehuspresten, jeg fikk bekreftelse på at nærværet mitt i rommet sammen med de sørgende var viktigere enn å måtte snakke så mye (...)* det var ikke meg det var noe galt med. En annen student tilføyer: *Det var fint å snakke med ham om omsorg ved livets slutt, han hadde så mange fortellinger å vise til. Han hadde erfart så mye. I refleksjonsrommet kan studentene gjennom å samtale om normer, pleiekultur og holdninger få mot til å stå i spenningen mellom å vite og å aldri kunne vite helt. Det å kunne diskutere etiske dilemmaer, gjør dem modigere og mindre sårbare. De våger å si i fra dersom praksis ikke er den aller beste. At studentene avdekker egne holdninger i disse møtene, vet jeg ikke alltid om de er seg bevisst. Som to studenter uttrykte: *Jeg kunne ikke la pasienten dø alene, og Det er slitsomt å være student.**

Å oppøve faglig skjønn

Man får et tankefrirom

Studentene fortalte at det å kunne diskutere fag i små grupper fremmet læring. En student sier: *Et tettere og nærere samarbeid med lærer og medstudenter, gjør at jeg vil lese mer.* En annen sier: *Jeg er så glad for at vi kan gå i dybden på ulike temaer, det er da jeg lærer.* En tredje sier: *Jeg forstår at pasienten er unik, og at samme sykdom kan uttrykkes på flere måter.* En fjerde tilføyer: *Uten disse refleksjonsdagene hadde jeg ikke kommet så langt faglig, også holdninger opplever jeg endres.*

Studentene er blitt mer bevisst på hva de kan, og ikke kan, og dette gjør at de i større grad enn tidligere våger å utfordre egen faglighet, og ser at dette er nødvendig for å kunne bli en kyndig praksisutøver. Kommunikative ferdigheter er forbedret, og flere studenter mener at de er blitt flinkere til å delta i diskusjoner både inne i, og utenfor refleksjonsrommet. Noe denne studenten uttrykker: *Jeg er blitt flinkere til å stille spørsmål i denne praksisen, og er ikke lengre like redd for at sykepleierne forventer at jeg burde vite svaret, og at spørsmålene er dumme eller unødvendige.* En annen student sier: *Jeg sier ikke så mye i klasserommet, men på refleksjonsdagene får jeg trene på dette.* En tredje student uttrykker: *Refleksjonsdagene gir meg (...) man får et tankefrirom, fordi det er ting jeg tenker på som jeg kan diskutere her (...) ved at jeg tar et skritt tilbake, og ser praksis utenfra får jeg tid til å tenke, og kan oppdage noe nytt, også medstudenters fortellinger og spørsmål kan trigge tankene mine og gi læring.*

Å være i bevegelse mot profesjonell yrkesutøvelse

Det øker interessen for å bli en god sykepleier

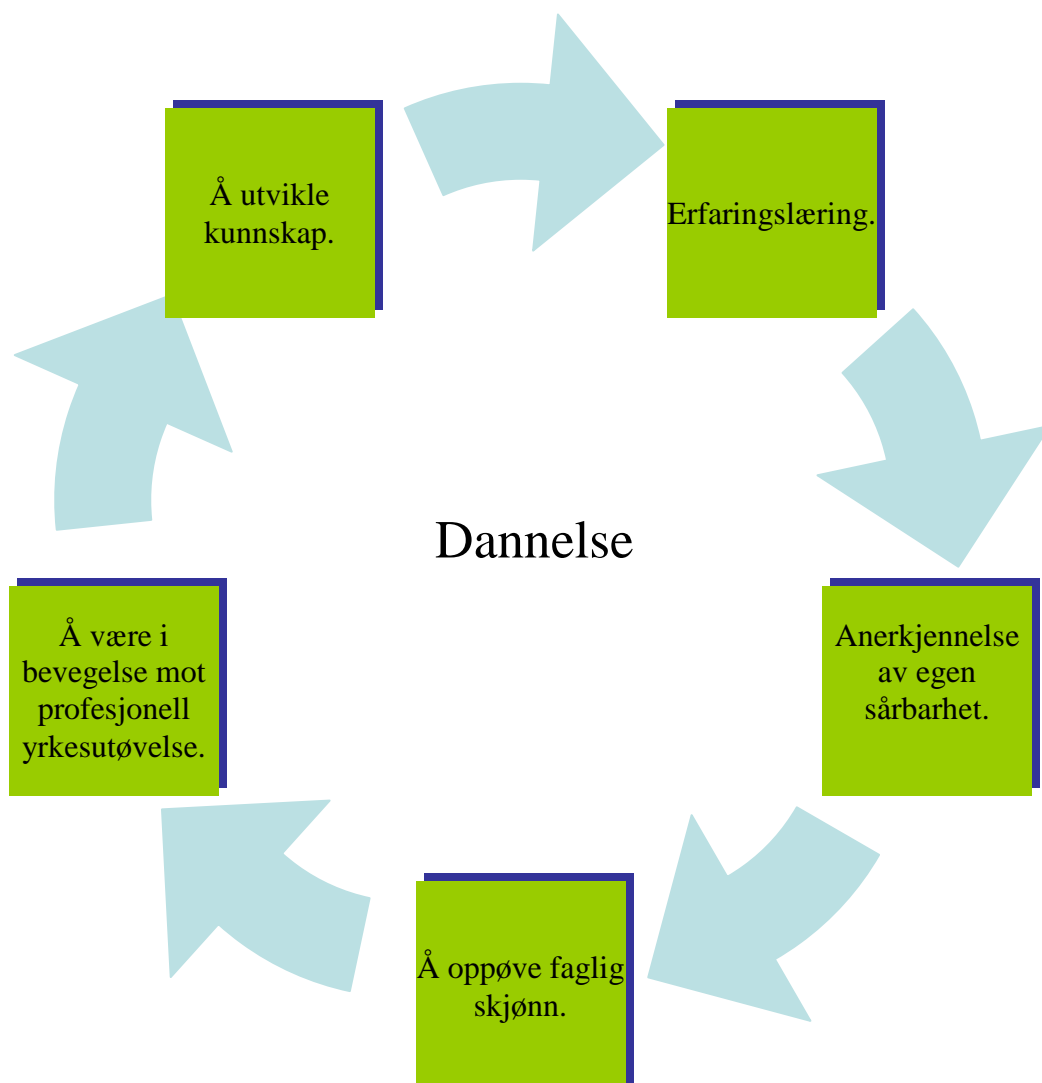
Studentene opplever at de i refleksjonsgruppen utfordres på holdninger og etisk tenkning. Å være i prosessen mot å bli en god sykepleier, kan slik studentene samtaler om dette handle om å være i en situasjon der de ulike kunnskapsformene og innlevelsen får spille sammen i faglig skjønn. De øves i skjønnsmessig fagutøvelse. En student sier: *I en god praksis blir man motivert til å lære mer, det øker interessen for å bli en god sykepleierstudent og en god sykepleier.* Studentene erfarer at de dannes ved å være undrende og reflekterte til gode og vonde erfaringer. En student sier: *Det er mange inntrykk som skal fordøyes. Mye lidelse. (...) Dessuten har pasientene sammensatte diagnoser som krever ulik pleie og behandling.* En tredje sier: *Både det å snakke om gode erfaringer og vonde erfaringer, jeg har lært av dem begge (...) det har jeg fortalt kontaktsykepleieren min.* En fjerde sier: *Jeg har vokst i denne praksisen (...) holdningene mine er endret".* En femte student sier: *Jeg er blitt mer moden.* Studentene lærer å ha en kritisk reflektert oppmerksomhet på kunnskap, handlinger og holdninger i sin yrkesutøvelse. Men det er også krevende å utfordres slik: *Det å være tilstede på refleksjonsdagene er slitsomt, men gu hvor jeg lærer.*

Medstudenters betydning for læring og dannelse kan ikke underkjennes, men også lærer er sentral i dette.. En student sier: *Jeg hadde i forkant av medisinsk praksis vært litt imot disse dagene fordi jeg ville få mindre tid i avdelingen, men da jeg erfarte hvordan disse refleksjonsdagene fungerte, endret jeg mening.* De andre studentene slutter seg til utsagnene, og en student fortsetter: *Jeg opplevde det godt å ha gode dialoger og god takhøyde i trygge omgivelser. Det å kunne diskutere situasjoner man har vært i, handlet jeg rett eller ikke, hva kunne jeg ha gjort som kunne ha gjort det bedre, og hva bør jeg tenke på en annen gang, var nyttig.* Studentene er i bevegelsen mot en profesjonell yrkesutøvelse.

Sammenfattende forståelse av funn

Det ble så søkt etter en dypere og sammenfattende forståelse på et analytisk nivå gjennom å stille spørsmålet til funnene, "Hva handler dette om?" Det ble anvendt en "dobbel hermeneutikk" der en manøvrerer seg mellom innsikter fremkommet fra funn, tidligere forskning og teoretiske forståelser (Alvesson og Skjöldberg 2008:216). En begynnende helhetsforståelse kom allerede ved de første lesninger av empirien, men ble først gyldig gjennom denne hermeneutiske bevegelsen. Dette poengteres som et metodisk poeng av Fleming et al. (2003). Det ble tydelig at læring av sykepleie foregår i spenningsfeltet mellom formell og uformell kunnskap. Dernest at studentene tilegner seg et personlig reflektert forhold til denne kunnskapen, gjennom å fortelle og reflektere over erfaringer fra sin praksis. Begrepet "dannelse" ga mening som svar på hva det beskrevne handlet om. Det handler, med Alvsvåg (2010:27), om å legge til rette for en læring som muliggjør dannelse i sykepleie (se fig 1)

Figur 1



Diskusjon

De fem tema som presenteres i figuren over tydes slik i en sammenhengende forståelse til å handle om at refleksjonsrommet kan forstås som en læringsarena for *dannelse* mellom teori – og praksisfelt.

Dannelse er et vidt fenomen, og kan vanskelig fanges inn i en klar definisjon. Vi kan ikke med Lindseth (2009) danne studentene, det må de selv gjøre, men vi kan påvirke dem. For som Benner et al. (2010) hevder, handler dannelse om endringer i identitet og selvforståelse, noe som finner sted når studentene går fra å være legerpersoner til å bli profesjonelle fagutøvere. Å dannes til sykepleier handler om selvdannelse, og står i kontrast til en tenkning om læring som sosialisering, der studentene skal sosialiseres inn i en forventet rolle (Benner et al. 2010:123:124). Om selvdannelse skriver Martinsen:

”En sådan selvdannelse, selvomsorg eller selvdisiplin kan i denne sammenheng forstås som øvelser i å påta seg ansvar både for seg selv og for den annen. Selvdannelse er viktig for å lære seg selv å kjenne og for at våge å stå i nærværet og ikke bli objektiviserende.” (2003:72:73)

Selvdannelse handler om at studentene tar ansvar for egen læring, der de vet hvorfor, og hvordan, og kan vurdere situasjonen slik at de handler på en best mulig måte. For at studentene skal kunne handle til beste for pasientene må de inneha forskjellige kunnskaper som påstands-, ferdighets- og fortrolighetskunnskap, der de to sistnevnte kunnskapsformer inngår i begrepet praktisk kunnskap (Molander 1993). Studentene erfarer at de i refleksjonsrommet får mulighet til å *henge kunnskapen opp på knagger*. For å få det til må studentene se at det er sammenheng mellom den teoretiske praksis, og den praktiske praksis (Lindseth 2009:24). En vei Lindseth mener dette kan løses på, er å starte ut med studentenes livserfaring med de spørsmål og erfaringer dette vekker (Lindseth 2009:24 -26). Refleksjonsrommet erfares å være ”en refleksjonsoase” hvor studenter får mulighet til å smelte sammen ulike kunnskapsformer, og slik dannes inn i faget (Alvsvåg 2010:108). Gjennom ”reflection-on-action” styrkes også ”knowing-in-action” og ”reflection-in-action” (Schön (1987).

Studentens egen yrkesutøvelse blir tydelig gjennom fortellingene de forteller, og som vist tidligere har også andre fremhevet at det å presentere ulike pasientsituasjoner for hverandre er en god og lærerik måte å tilegne seg profesjonskunnskap på (Hargreaves 2004, Engelsrud et al.2005, Flateland 2009, Holmsen 2010). Den praktiske kunnskapen utgjør som Lindseth skriver ”en kroppslig forankret ”svarevne”, en evne til å forholde seg – i ord, men ofte først og fremst i handling – til de oppgaver som fordrer oppmerksomhet og innsats” (2009:21). Studentene opplever at refleksjonsgruppen gir mulighet til å *utvikle kunnskap*, gjennom klinisk og forskningsbasert resonnering. Studentene oppdager at for å kunne danne sin karakter, der de kan utøve kyndige handling må de kunne forholde seg til ulike typer kunnskap. Det er som studentene uttrykker: ” *jeg har vokst i denne praksisen*”, ” *holdningene mine er endret*”, ”*jeg er blitt mer moden*” og ”*jeg forstår at pasienten er unik*”.

Studentene erfarer at refleksjonsgruppene hjelper dem til å *oppøve faglig skjønn* der de får hjelp til å se noe i en sammenheng, der de kan opparbeide en skjelneevne som gjør at de kan se det ulike i det ellers så like (Martinsen 2005: 265). Faglig skjønn og dannelse hjelper studentene til å utøve den beste pleie og omsorg, der det skjønne, det rette og det gode,

samtidig utøves i handling. Dannelse og skjønn kan i følge Alvsvåg anses som det som skaper formidlingsinstans mellom de ulike kunnskapsformene og den konkrete situasjon (2010:45). Studentene opplever at de får hjelp til å se sammenheng mellom teoretisk – og praktisk kunnskap. De får hjelp til å se at, og hvordan, teoretisk kunnskap har relevans for praksis (Lindseth 2009).

Dialogen i refleksjonsrommet forløser kunnskap. Det skjer ved at studentene får anledning til å undre seg over egenopplevde situasjoner. Det er som Hansen skriver: ” Det forunderlige ved undringsopplevelsen er at man på en og samme tid har erfaringen af å stå i det åbne og samtidig stå på sikker grund” (2008: 10). Studentene erfarer at de kan oppdage kunnskaper de selv ikke trodde de hadde, men gjennom refleksjon og undring forstår de noe nytt på bakgrunn av tidligere erfaringer og kunnskap. De opplever også at det skjer en erfaringsutveksling ved at medstudenters fortellinger kan vekke gjenkjennelse, og gjør at de blir påminnet egne fortellinger. Fortellingene hjelper dem til å forstå en mangetydig praksis. Uttalelser som ”*Sånn er det ikke i praksis selv om vi har lært det*” må drøftes. Det er gjennom å forstå at handlingsvalg blir gjort på bakgrunn av en situasjonsbedømmelse, at de skjønner at det er en grunn for at handlingene utøves på denne måten i denne situasjonen. I refleksjonsrommet opplever studentene at egen forståelse ofte må korrigeres, nyanseres eller utdypes, når de må tenke i forhold til en helhetlig, mangfoldig og sammensatt situasjon i sin praksisutøvelse (Alvsvåg og Førland 2007:20). På den måten skjer det en *erfaringslæring*. Benner et al. skriver at erfaringslæring krever et miljø der en får tilbakemelding på sine erfaringer, og der det er muligheter for å kunne artikulere og reflektere over disse (2010:79), og et slikt miljø opplever studentene at refleksjonsgruppene skaper.

Studentenes fortellinger fra praksis åpner opp for nye perspektiver som kan bidra til å tydeliggjøre og videreutvikle deres sykepleiekunnskap, noe også andre forskere har funnet (Hargreaves 2004, Fagerland 2005, Levett - Jones 2007, Lundestad og Oddvang 2007, Manning et al. 2009, Lindahl et al. 2009). Det er ikke bare studentene som opplever at det skjer en *erfaringslæring*, det gjør også lærer. Lærer får innsikt i hva studentene trenger å vite noe om, for å kunne forstå et sammensatt og komplekst sykdomsbilde. Flere studier viser at det er vanskelig å være oppdatert på praksis og samtidig arbeide i høgskolen (Flateland 2009, Holmsen 2010:27, Benner et al. 2010). Refleksjonsdagene er imidlertid en arena som gjør dette mulig. Ved å være i hverandres fortellinger, involveres både lærer og studentene i klinikkliggende erfaringer. Sammen erfares behovet for å ta eksisterende vitenskapelig viten inn i refleksjonsrommet. Dette løses ved at studenter og lærer finner forskningsartikler som studeres sammen, samt at studentene har faglige fremlegg for hverandre. Studentene opplever at dette gjør at de får en dypere forståelse for hva som står på spill i møte med pasientene. Praksisutøvelsen styrkes, noe som også fremheves av andre (Bjørk 2001, Alvsvåg og Førland 2006, Lundestad og Oddvang 2007, Lindahl et al. 2009, Flateland 2009, Manning et al. 2009, Alvsvåg 2010, Benner et al. 2010).

Studentene uttrykker at *man får et tankefrirom* på refleksjonsdagene. Et rom der det gis mulighet til å stille spørsmål, der det er tillatt å ikke vite sikkert hvilke handlingsalternativer som blir de beste. Et rom hvor de kan utforske egen forståelse, og der de kan oppdage at denne forståelsen både kan være riktig eller gal. Å bli ’rystet i sin overbevisning’ som studentene ofte blir, skjer i følge Gadamer når ens egen selvforståelse utfordres og forstyrrer forståelser og antagelser en har tatt for gitt (2007:145). Å fortelle om egne erfaringer kan for studentene oppleves å være risikofyllt, for enn om de vil komme til å avdekke kunnskapsbrist? Etter hvert som de erfarer at det er trygt å meddele disse erfaringene, og at gruppen arbeider sammen om ”å gjøre hverandre god”, våger de å utfordre egen kunnskapsforståelse. De ser da

nødvendigheten av å ta ansvar for egen læring, slik at de selv kan bidra med kunnskap innad i gruppen. Å inneha fagkunnskaper erfarer studentene er nødvendig for at de i klinisk praksis skal kunne forholde seg til og handle skjønnsomt på grunnlag av en dynamisk og velutviklet forståelse, der det er rom for nytenkning. Mer innsikt og forståelse av sykepleiefaget gjør at studentene i større grad våger å kommunisere med profesjonelle yrkesutøvere i praksisfeltet, og på den måten utvikler de sin praktiske kunnskapsforståelse.

Når studentene forteller fortellinger fra praksis opplever de at dette er sårbart, fordi de gjennom disse erfarer at de ikke bare avdekker kunnskap og ferdigheter, men også etiske holdninger. I denne situasjonen er det viktig som lærer å være bevisst på at det ikke er alt som bør fortelles fram, og at noe bør ligge urørt. For at studentene skal våge å fortelle om egen sårbarhet og livssmerte må de oppleve å få *anerkjennelse av egen sårbarhet*. Da våger de å fortelle om etiske dilemmaer de har møtt i sin praksis. I refleksjonsrommet får de mulighet til å gå inn i erfaringene, til å dele følelser, til å oppdage at de ikke er alene om å ha disse. De opplever at de får anerkjennelse på at *det var ikke meg det var noe galt med*.

Studien bekrefter nødvendigheten av å ikke bare beskrive erfaringer, men å gå inn i de etiske dilemmaer studentene forteller om. Dette er et svært viktig dannelseselement, skriver Benner (2010:227). Studentene har behov for å reflektere over handlinger som i utgangspunktet er ment å være de beste, men som ikke alltid blir de aller beste. I refleksjonsrommet kan lærere, men også medstudenter, være med i en dannelsesprosess, gjennom å hjelpe den enkelte til å få et bevisst reflektert forhold til egne handlinger, holdninger og måten en møter andre mennesker på. Men dette er krevende for studentene. "Å oppnå dannelse er personlig tilfredsstillende, men også krevende" skriver Lindseth (2009:22). Dette fordi studentene må ta et oppgjør med en forforståelse som trenger korreksjon, nyansering og utdyping. De befinner seg da ofte i en situasjon, der de ikke vet. Men de opplever det som dypt tilfredsstillende når det går opp for dem, at de stadig lærer mer (Lindseth 2009:22) slik sitatet "Det å være tilstede på refleksjonsdagene er slitsomt, men gu hvor jeg lærer viser". Studentene synes å være *i bevegelse mot en profesjonell yrkesutøvelse*, eller mot en personorientert profesjonalitet med Alvsvågs begrep. Dette opplever studentene de får hjelp til gjennom å sammenflette fagkunnskap, etisk holdning og handling i sin yrkesutøvelse (Alvsvåg 2010:105).

Når innsikt, forståelse og fantasi er målet slik det er i refleksjonsgruppene, sier studentene at det *øker interessen for å bli en god sykepleier*. En god sykepleier er en kyndig sykepleier som innehar både fagkunnskap og menneskelighet, og kan utøve faglig skjønn. Det er dette som innebærer å være en profesjonell yrkesutøver. Studien viser at refleksjonsgruppene bidrar i oppøving til dette. "Dannelsesprosessen og dannelsesresultatet er ikke det enkelte menneskets egen bedrift, det er mennesket i fellesskap som dannes ", sier Alvsvåg (2010:19). Disiplinerende selvarbeid og dannelse er således ikke en instrumentell handling. Det er en handling der lærer og studenter er sammen om å være i en dannelsesprosess, mot et dannelsesresultat. Det handler om at personlig dannelse og allmenndannelse må vektlegges som to sider av samme sak.

Avsluttende kommentar

Studien bekrefter viktigheten av at sykepleielærerne har en tett studentoppfølging i praksisdelen av studiet. Den naturvitenskapelige kunnskap som mye godt hører til under påstandskunnskap har sin berettigelse, og er nødvendig kunnskap i sykepleien. Men denne kunnskapen kan ikke stå alene, men må være i en vekselvirkning med kunnskap fra

humaniora og filosofi, som ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, to kunnskapsformer som hører til den praktiske kunnskapstradisjonen. Pasientfortellinger, faglige diskusjoner og faglig fordypning gir studentene bedre forståelse for hvordan den praktiske kunnskapen kommer til uttrykk i handling. Ved å utveksle erfaringer gjennom fortellinger får studentene mulighet til å tilegne seg et personlig, reflektert og kritisk forhold til ulike kunnskapsformer.

Refleksjonsrommet oppleves å være et pusterom, en refleksjonsoase, der studentene erfarer at det er nødvendig å ta ansvar for egen læring dersom de skal kunne dannes til kyndige sykepleiere. Det er når kunnskap korrigeres, nyanseres og utdypes, at studentene selv erfarer at de er i en dannelsesprosess der det skjer en selvdannelse, en personlig dannelse. Men det foregår også en allmenndannelse innad i gruppen når studentene hjelper hverandre til å bli kyndige sykepleiere, til å bli gode sykepleiere.

Studien gir en utdypet forståelse av refleksjonsrommets betydning i oppøving til å bli en kyndig sykepleier. Flere fokusgruppeintervju kunne gitt ytterligere utdyping av betydningsaspekter, noe som blant annet anbefales av Wibeck (2000:48). Men studien har troverdighet gjennom det mangfoldet av erfaringer som de åtte informantene frembrakte, samt at analyseprosessen er vist fra begynnende antagelser via empiri til en sammenfattende forståelse på begrepsnivå (Fleming et al. 2003).

Det hadde imidlertid vært interessant å utforske hvorvidt refleksjonsgrupper som her er presentert, kan bedre eksamensresultater og/eller øke studentgjennomstrømmningen. Vi har fått en anelse om dette, fordi frafallet av studenter i løpet av denne praksisen er liten, samt at studenter uttrykker at: *"Hadde det ikke vært for denne praksisoppfølgingen, hadde jeg avsluttet studiet ... Refleksjonsdagene er GULL verdt"*. Å få mer innsikt i dette, vil kreve andre metodiske tilnærminger. Det er imidlertid ingen tvil om at det er nødvendig å skape gode læringsarenaer i praksisdelen av bachelorutdanningen i sykepleie der studentene får reflektere over sine erfaringer. Refleksjonsgrupper som beskrevet her, er en slik læringsarena som virker i det å utdanne og danne sykepleiere til personorienterte profesjonelle sykepleiere, der det faglige skjønnet er med i yrkesutøvelsen på en slik måte at handlingene blir til pasientens beste.

Litteratur

- Alvesson M og Skjöldberg K (2008) *Tolkning och Reflektion*. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod 2.opplag Lund: Studentlitteratur
- Alvsvåg H og Førland O (2006) Sykepleierutdanningen i lys av nyutdannedes yrkeserfaringer. *Vård i Norden* 26 (3):34-38
- Alvsvåg H og Førland O (2007) Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. Utvidet utdanning? I Alvsvåg H, Førland O (red) *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie* Oslo: Akribe (s.11-27)
- Alvsvåg H (2010) *På sporet av et dannet helsevesen. Om nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet* Oslo: Akribe
- Benner P, Sutphen M, Leonard V og Day L (2010) *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer*. Oslo: Akribe
- Bjørk I T (2001) Sykehusavdelingen – et miljø for læring? *Vård i Norden* 21 (4):4-9
- Engelsrud G, Heggen K og Solvoll BA (2005) Forskererfaringer og refleksjon basert på utvalgte situasjoner fra feltforskning i sykehus. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning* 1 (2):3-14

- Fagerland T (2005) Å tenke skriftlig over fortellinger fra praksis *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning* 1 (1):1-11
- Fagermoen M S og Wisløff E M (2003) Analyse av fortellinger som metode til vurdering av studenters måloppnåelse *Norsk Tidsskrift for sykepleieforskning* 5 (2):99-117
- Finstad H (2006) Praksisnær forskning i sykepleierutdanningene. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning* 1 (2):35-37
- Flateland S M (2009) Refleksjonsgrupper i praksis- sykepleierstudenter, kontaktsykepleiere og Lærer. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning* 11 (4):23-29
- Fleming V, Gaidys U og Robb Y (2003) Hermeneutic research in nursing: Developing a Gadamerian - based research method *Nursing Inquiry* 10 (2):113-120
- Gadamer H G (2007) *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk.* Århus: Academica
- Hansen F T (2008) *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær.* København: Hans Reitzels Forlag
- Hargreaves J (2004) So how do you feel about that? Assessing reflective practice. *Nurse Education Today* 24 (3):196-201
- Heggen K (1995) *Med sykehuset som klasserom. Praksisopplæring i profesjonsutdanninger* Oslo: Universitetsforlaget
- Holmsen T L (2010) Hva påvirker sykepleierstudentenes trygghet og læring i klinisk praksis? *Vård i Norden* 30 (1):24-28
- Kitzinger J (1994) The methodology of focus groups: the importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness* 16 (1):103-121
- Kitzinger J (2005) Focus group research: using group dynamics to explore perceptions, experiences and understandings. I Holloway I (red) *Qualitative Research in Health Care* Open University Press, London pp.56-71
- Kunnskapsdepartementet *Rammeplan for sykepleierutdanning.* 25.januar 2008, Oslo
- Kvale S og Brinkmann S (2009) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Levett- Jones T L (2007) Facilitating reflective practice and self- assessment of competence through the use of narratives *Nurse Education Practice* 7 (2):112-119
- Lindahl B, Dagbom K og Nilsson M (2009) A student – centered clinical educational unit – description of a reflective learning model *Nursing Education Practice* 9 (1):5-12
- Lindseth A (2009) *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger.* Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre, s.21-28
- Lundestad R og Oddvang T (2007) Du må være på hugget som sykepleierstudent for å lære i praksis. En ny modell for veiledning i sykehuspraksis. *Nordisk tidsskrift for Helseforskning* 2 (3):110-119
- Manning A, Cronin P, Monaghan A og Rawlings - Anderson K (2009) Supporting students in practice: An exploration of reflective groups as a mean of support *Nurse Education Practice* 9 (3):176-183
- Martinsen K (2003) *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien.* Oslo:Universitetsforlaget
- Martinsen K (2005) Sårbarheten og omveiene. Løgstrup og sykepleien. I Bugge D, Bøwadt P R og Sørensen P Aa (red) *Løgstrups mange ansigter* Frederiksberg: ANIS, s.255-271
- Mogensen E, Ekstrand IT og Löfmark A (2006) *Klinisk utbildning i högskolan – perspektivoch utveckling.* Lund: Studentlitteratur
- Molander B (1993) *Kunnskap i Handling.* Göteborg: Daidalos

- O'Donovan M (2006) Reflecting during clinical placement – Discovering factors that influence pre – registration psychiatric nursing students *Nurse Education Practice* 6 (3):134-140
- Oppdragsdokument (2010) *Universitetssykehuset Nord-Norge*. Publisert 26.jan 2009, revidert05022010
- Schön D A (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Skår R (2007) Praksis - en læringsarena som engasjerer. I Alvsvåg H og Frøland O (red). *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe, s.101-117
- [Solvoll BA](#) og [Heggen K M](#) (2010) Teaching and learning care--exploring nursing students' clinical practice. *Nurse Education Today*. 30 (1):73-77
- Stortingsmelding nr 47 (2008 - 2009) *Samhandlingsreformen Rett behandling – på rett sted- til rett tid*. Det kongelige Helse - og omsorgsdepartementet, Oslo
- Sørfonden W og Finstad H (2000) Forskerliv og hverdagsliv i samme rom – et tilbakeblikk på erfaringer med metoden fokusgruppe. *Vård i Norden* 20 (3):39-43
- Tiller T (2006) *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Wibeck V (2000) *Fokusgrupper om forskende gruppeintervjuer som undersøkingsmetode*, Lund: Studentlitteratur