

Studenter i klinisk praksis

*En kvalitativ studie av studenters erfaring og
refleksjon i praksis*

Vibeke Elsmark



Masteroppgave ved Institutt for sykepleievitenskap og helsefag

UNIVERSITETET I OSLO

06.03.2012



UNIVERSITETET I OSLO

DET MEDISINSKE FAKULTETET

Institutt for sykepleievitenskap og helsefag

Boks 1153 Blindern, 0318 Oslo

Navn: Vibeke Elsmark	Dato: 06.03.2012
Tittel og undertittel: Artikkel: Klinisk praksis. En kvalitativ studie av studenters erfaringer. Refleksjonsoppgaven: Tittel: Refleksjon i teori og praksis. Samspillet mellom student og veileder.	
Sammendrag: Masteroppgaven består av to deler; en artikkel og en refleksjonsoppgave. Metode: Hensikten med å gjøre studien var å beskrive hvordan det er å være sykepleierstudent på en avdeling som benytter seg av studenttett post modellen. Felles for de tidligere studiene som er gjort er det klare målet og ønsket om å styrke samarbeidet mellom høgskole og sykehus da det kan vise seg å gi økt læringsutbytte. Det finnes ingen norske studier som har gjort fokusgruppeintervjuer med studenter knyttet til deres erfaring med å være student på STP. Min hensikt med refleksjonsoppgaven var å diskutere problemstillingen i lys av empiriske funn samt i lys av veiledningsteori. Det jeg ville se på var hvordan samspillet mellom student og veileder kan påvirke studentens refleksjonsprosess. Jeg har gått bredt ut når jeg skulle finne litteratur og studier hvor refleksjon var et tema og samspill mellom student og veileder var i fokus. Jeg har valgt også å bruke litteratur hentet fra pedagogikken knyttet opp mot lærerutdanningen da jeg har funnet det som relevant. I studien valgte jeg en beskrivende kvalitativ design med en hermeneutisk tilnærming. Det ble gjennomført et fokusgruppeintervju hvor målet var å oppnå en dypere innsikt og forståelse av de erfaringene studentene hadde. Resultater: Det viser seg at flere studenter sammen gir økt trygghet og trivsel. Studentene opplever det å være i praksis som uttrykt og det å være i en presset situasjon. Det viser seg å være et språk mellom teori og praksis med henblikk på hvorvidt refleksjon finner sted, og det ser ikke ut til at studentene beveger seg på ulike nivåer slik litteraturen anbefaler. Konklusjon: Det viser seg at refleksjon ikke finner sted dersom spørsmål fra veileder uteblir. Det er en felleskonsensus å redusere antall veiledere per student samt at studentene er positive til å være flere studenter sammen i praksis. Samspillet mellom student og veileder er av betydning for om refleksjon finner sted, det ser imidlertid ut til at det uansett er vanskelig å komme inn i en refleksjonsprosess som	

beveger seg på ulike nivåer. Når studenten føler seg trygg og da blir utfordret med spørsmål vil det være et godt utgangspunkt for refleksjonsprosessen.

Nøkkelord: Studenttett post, medstudent, sykepleierstudent og veiledning, refleksjon



UNIVERSITETET I OSLO

DET MEDISINSKE FAKULTETET

Institutt for sykepleievitenskap og helsefag

Boks 1153 Blindern, 0318 Oslo

Name: Vibeke Elsmark	Date: 06.03.2012
Title and subtitle: Article: Clinical practice. A qualitative study on students' experiences. Reflection task: Reflection in theory and practice. Interaction between student and supervisor.	
Abstract: The master thesis consists of two parts, an article and a reflection task. In the study I chose a descriptive qualitative design with a hermeneutic approach. A focus group interview was performed, in which the goal was to obtain a deeper insight into and understanding of the experiences the students reported. The purpose of the study was to describe how it is experienced to be a nurse student in a ward using the Dedicated Education Unit (Studenttett post) model . Common to earlier studies performed, there is the clear goal of, and wish to strengthen the cooperation between the Nursing School and the hospital, as this may prove to increase the students' learning outcome. There are no Norwegian studies that have described focus group interviews involving nurse students and their experiences being students in a Dedicated Education Unit. My intention in the Reflection task is to discuss the topic reflection, in the light of empirical findings, and in the light of guidance theory, and take a closer look at how the interaction between student and supervisor can influence the student's reflection process. I have performed a wide search to find literature and studies in which reflection was discussed together with the interaction between student and supervisor. I have also chosen to use literature on pedagogy describing the education of teachers, as I have found this relevant. Results: It turns out that more students together at the same time increases the feeling of safety and comfort in the learning situation. Students experience the situation of being in clinical practice as unsafe and stressful. A discrepancy between theory and reality in practice regarding the question of whether reflection takes place or not, becomes clear, together with the seemingly absence of movement among the different levels of reflection, as recommended in the literature. Conclusion: It turns out that reflection does not take place if the supervisor's questions are absent. There is a common consensus that it is desirable to reduce the number of supervisors per student to a few, and that the students are positive to be in a group of many in the practice situation. The interaction between student and supervisor is of importance for reflection to take place, it turns out however that it is difficult to arrive at a reflection process that moves among different levels of reflection. When the student feels safe and then is challenged with a question, the situation would be a good starting point for the reflection process	
Key words: Dedicated Education Unit, peer learning, fellow student, nurse student and guidance, reflection	

Takk

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og krevende prosess, både faglig og personlig, og det er nå med en god følelse at jeg endelig kan si: Jeg har levert masteroppgaven!!

En stor takk til:

Min veileder Ida Torunn Bjørk, for å være konstruktiv, kunnskapsrik, tydelig og tålmodig.

Fokusgruppedeltagerne, som satt av tid og delte sine erfaringer og refleksjoner.

Line, uten deg hadde denne prosessen vært ensom og kjedelig! Takk for ditt engasjement, dine faglige innspill og et meget bra kontorfellesskap.

Kåre og Gerd for gjennomlesning, faglige refleksjoner, engasjement og språkvask.

Takk til min kjæreste for datahjelp, tålmodighet, og støtte underveis.

Takk til familie og venner for støtte og oppmuntring.

Til slutt en stor takk til Stine og Kristian som gjorde det mulig for meg å begynne på masteren.

Innholdsfortegnelse

Del 1: Artikkel

Abstract	1
Introduksjon	2
Litteraturgjennomgang	2
Hensikt	4
Metode.....	4
Design.....	4
Deltagere	4
Datainnsamling.....	4
Dataanalyse	5
Metodiske betraktninger.....	6
Etiske overveielser	7
Funn.....	7
Flere studenter på samme avdeling førte til økt trygghet og trivsel.....	7
Studentene erfarte å være i en utrygg og presset situasjon	7
Forutsetninger for gode læringssituasjoner	8
Studentene erfarte ulik nytteverdi av veiledningsformene som ble benyttet	8
Studentene erfarte behov for å forbedre kontinuitet og progresjon	9
Diskusjon.....	10
Konklusjon	11
Referanseliste	12

Vedlegg 1: Forfatter veileder Vård i Norden

Del 2: Refleksjonsoppgave

1 Innledning.....	1
2 Hvordan defineres refleksjon i litteraturen.....	3
2.1 Definisjon	3
2.2 Hva er hensikten med refleksjonen?.....	4
2.3 Refleksjonen bør føre til en endring	5
2.4 Stimulere til refleksjon	6
2.5 Refleksjonen i bevegelse	8
2.6 Refleksjonskompetanse	9
3 Diskusjon.....	11
3.1 Roller og rollefordeling	11
3.2 Bevegelse i prosessen	13
3.3 Spørsmålsstillingen.....	15
4 Konklusjon	17
5 Referanseliste	18

Vedlegg 2: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 4: Søknad om tilgang til forskningsfeltet

Vedlegg 5: Forespørsel, informasjon og samtykkeskjema til fokusgruppedeltakere

Tabell 1: Eksempel på analyseprosessen. Artikkel side.....	6
--	---

Klinisk praksis

En kvalitativ studie av studenters erfaring

Vibeke Elsmark

Masteroppgavens del 1: Artikkel



Klinisk praksis - en kvalitativ studie av studenters erfaring.

Clinical practice - a qualitative study on students' experiences.

Abstract

Aim:

To describe how it is experienced to be a nurse student in a ward utilizing the Dedicated Education Unit model.

Background:

Common in the studies is the clear goal and wish to strengthen the cooperation between the Nursing School and the hospital as this may prove to give an increased learning outcome. There are no Norwegian studies that have performed focus group interviews with students and their experience of being students in a Dedicated Education Unit.

Method:

In the study I chose a descriptive qualitative design with a hermeneutic approach.

Findings:

More students together result in increased safety and wellbeing. Students experience being in practice as unsafe, and as a stressful situation.

Conclusion:

This study shows that reflection does not take place if questions from supervisor are absent. Students experience an insecurity and a feeling that the supervisors aim, in posing questions up to the level where the students no longer are able to give an answer, is to nail them in that situation and expose their lack of knowledge. It could seem that test of knowledge is more emphasized than reflection. There is a common consensus to reduce the number of supervisors per student, and that the students are positive to be more students together.

Key words: Dedicated Education Unit, peer learning, nurse student and guidance

Introduksjon

Sykepleierutdanningen skal utdanne selvstendige og ansvarsbevisste yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning ved utøvelse av sykepleie (1, 2). I Rammeplan for sykepleierutdanninger kreves det at sykepleierstudenter har 50 prosent av sine studier i klinisk praksis (1, 2). Studier peker på behovet for å få flere praksisplasser samt å minske belastningen på sykepleierne (3, 4). Begrunnelser for oppstart av studenttett post har vært et ønske om selvstendige og reflekterte studenter og et ønske om et tettere samarbeid mellom høgskole og sykehus (3, 4, 5, 6). Studenttett post (STP) blir brukt i Norge, Australia (*Dedicated Education Unit - DEU*) (7, 8, 9, 10) og i Danmark (*Studie Unit*) (7, 8). Videre i artikkelen blir kun begrepet studenttett post (STP) benyttet. Organiseringen av studenttett post medfører at den faste veilederen i klinisk praksis blir erstattet av en daglig veileder. Det er en sykepleier som er hovedveileder og har det overordnede ansvaret for studentene. Det blir benyttet et evalueringsskjema som blir brukt av veileder hver dag, hvor de evaluerer studentens arbeid.

Så langt jeg har klart å finne, er det ikke publisert noen studie spesifikt på STP hvor studenter har blitt intervjuet her i Norge. I de utenlandske studier som ble funnet i forhold til STP (7, 9, 10) er det foretatt fokusgruppeintervju. I studier som er gjort i Norge (3,4,5), er studentenes erfaringer hentet gjennom logger studentene har skrevet, samt spørreskjemaer. Det er derfor behov for ytterligere forskning på STP-modellen som et viktig bidrag til kvalitetsutvikling av modellen og kvalitetsutvikling av læring i praksisfeltet.

Litteraturgjennomgang

Søk etter artikler ble gjort i CINAHL, PubMed, Medline, Idunn og SveMed. Søkord var: *Studenttett post, medstudent, sykepleierstudent og veiledning, Dedicated Education Unit, peer learning, guidance, instruction.*

Litteraturgjennomgangen viser at det er gjennomført mange studier som omhandler ulike måter å organisere praksis på (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). Samarbeidsprosjekter om STP mellom sykehus og høgskole foregår i Norge og Australia (3, 4, 5, 7). Konklusjonene er sammenfallende, studentene er positive til modellen, og de kan oppnå en tilfredsstillende utvikling til tross for at mange er sammen på en post. Det fremkommer i en studie at modellen vil hjelpe studentene med å utvikle et mer helhetlig bilde av pasientpleien (7, 8). En studie gjort over tre år konkluderte med at modellen gir den beste

praksisen til å undervise studenter i klinikken og å vurdere studentens kritiske tenkning (7). Det vises til at et tettere samarbeid mellom student, klinikere og akademikere har ført til et positivt læringsmiljø, og det bidrar til å maksimere studentens læringsutbytte (15). På de stedene der hver ansatt fikk mer tid til å møte de ulike individuelle læringsbehovene til studentene, viste det seg at kvaliteten på undervisningen ble forsterket under STP (16). Ranse og Grealish (7) viser til at det er verdifullt for studentene å oppleve et fellesskap i praksis hvor de møter engasjerte sykepleiere. I samme artikkel pekes det på at parlæring og støtte av medstudenter er en viktig faktor for læringsmiljøet, noe som også fremkommer i flere studier (3, 4, 7, 8). Potensielle fallgruver det pekes på med STP-modellen, kan være mindre kontinuitet i oppfølgingen av den enkelte student, og at tryggheten ved å gå sammen med en kontaktsykepleier faller vekk (3).

Flere studier (3, 4, 7, 8) argumenterer for behovet for å tenke nytt og frigjøre seg fra den tradisjonelle organiseringen hvor studentene har hver sin kontaktsykepleier. De ulike modellene har sentrale felles momenter, som benyttelsen av parlæring og medstudentveiledning. *Tospannmodellen* er et eksempel på en modell som ble benyttet i hjemmesykepleien (13). Hovedresultatet viser at både sykepleier og studenter var fornøyd med at studentene gikk to og to sammen og delte en veileder. I en annen studie hevdes det at medstudentveiledning bidro til et lærende fellesskap (12). Christiansen mfl. (20) peker på at aktiv støtte av medstudenter viste seg å redusere følelsen av isolasjon, og kunne bidra til økt selvtillit blant studentene. Tidligere forskning viser til at studentene selv peker på en ulempe ved å gå med en medstudent, fordi de da må vise hverandre sine svake sider (8). Forskning kan vise til at deltagelse i refleksjonsgruppe kan være en god arena for læring av sykepleie (17). En studie konkluderer med at det er en utfordring å gi all veiledning en form som stimulerer til refleksjon, og hvor kliniske situasjoner ses i sammenheng med teoretisk kunnskap (5). Bjerkvold mfl. er opptatt av at nyutdannede sykepleiere ikke har den nødvendige kompetansen for å møte kravene i dagens helsevesen, og ser derfor nødvendigheten av å se på alternative modeller (9). Flatland viser til viktigheten av å skape gode modeller, da det vil være av betydning for læringen i praksis og at de er tilpasset de endringene og omorganiseringene som skjer i helsevesenet (21).

Hensikt

Hensikten med studien har vært å utforske hvordan det er å være sykepleierstudent på en avdeling som benytter seg av studenttett post-modellen.

Metode

Design

I studien valgte jeg en beskrivende kvalitativ design med en hermeneutisk tilnærming. Det ble gjennomført et fokusgruppeintervju hvor målet var å oppnå en dypere innsikt og forståelse av de erfaringene studentene hadde.

Hermeneutikken fokuserer på hvordan individer fortolker sin verden med utgangspunkt i den konteksten mennesker befinner seg i sosialt og historisk betinget (22). Fordommer og førforståelse er to sentrale begreper for å forstå Gadammers hermeneutikk, som var min tilnærming (23). En av hensiktene med studien var å ta hensyn til konteksten når studentene ble spurt etter erfaringene de hadde med studenttett post.

Deltagere

Utvalget i denne studien var sykepleierstudenter i 2. studieenhet som var i klinisk praksis på sykehus underlagt studenttett post-modellen. Utvalget var et strategisk utvalg av en homogen gruppe (24). For å oppnå en bredde i erfaringsgrunnlaget ble det rekruttert studenter fra fire ulike avdelinger på sykehuset; det er en hensiktsmessig utvalgsstrategi for å få gode data (25). Til sammen ga ti studenter skriftlig samtykke til å delta, ni kvinner og én mann.

Datainnsamling

Studien omfatter to fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppe som metode egner seg godt for å få vite noe om enigheter eller uenigheter i en gruppe, og det egner seg godt når man er ute etter å få tak i synspunkter på erfaring om noe spesifikt (26). Hvert intervju varte i cirka 60 minutter og ble tatt opp på lydbånd. Det er benyttet en halvstrukturert intervjuguide i forbindelse med intervjuene. Intervjuguiden bestod av sentrale momenter om studenttett post, hentet fra forskningslitteraturen og egen erfaring. Temaene i intervjuguiden var hva studentene erfarte angående veiledning, det å ha flere veiledere, felleskap på avdelingen, hvordan er det å være mange studenter sammen på en avdeling, vurderingsformer, kontinuitet og læringsmiljø. Intervjuguiden bestod videre av flere oppfølgings spørsmål som ble ofte benyttet: *Vil du fortelle mer om det? Hva gjorde at du/dere synes det var bra/dårlig? Kan du utdype det*

ytterligere? Målet var å oppnå en helhet med varierte data og et rikt datamateriale ved å stille åpne spørsmål. Det første spørsmålet som ble stilt til deltagerne, var *hva slags erfaring de hadde med å være studenter i studenttett post*. Hensikten var å få frem deltagerne erfaringer uten å avbryte deres fortellinger.

Dataanalyse

Utfordringen var å ha evne til å balansere mellom nærhet og distanse under intervjuene og i analysedelen (27). Som bakteppe for dataanalysen har jeg benyttet fire ulike analysetrinn som beskrevet av Malterud (28). Analysetrinnene går i hovedsak ut på at materialet skal reduseres ved å finne temaer som går igjen, og finne meningsbærende enheter som knyttes opp mot temaene (28). Det første trinnet i analysen er å få et helhetsbilde av materialet. Det ble oppnådd ved at lydbåndene ble hørt på flere ganger, og ved at transkripsjonen ble lest igjennom flere ganger i sin helhet. Intervjuene ble transkribert ordrett. Temaer som intuitivt vekket oppmerksomheten min, ble skrevet ned og gitt midlertidig navn. Materialet abstraheres igjennom analysen og blir så rekontekstualisert. Kun temaer med bred dekning i teksten ble tatt med videre i studien (se tabell 1). Det vil være et mål i analysen med en hermeneutisk tilnærming å få rike og fyldige data, det vil si å få frem de ulike meninger og la de som blir intervjuet, få mulighet til å utdype sine erfaringer og meninger (22). Målet med det videre arbeidet av teksten var å tolke deler og helhet opp mot hverandre, det gjorde jeg ved hjelp av den hermeneutiske sirkel. Det var en utfordring å bevisstgjøre seg sin egen forforståelse og klargjøre hvilken innvirkning dette kunne ha for arbeidet med å oppnå forståelse (29). Det var viktig at jeg ikke antok at jeg skjønnte hva de snakket om under intervjuene selv om jeg kjente feltet fra før, og jeg fokuserte på å ikke styre dem i en retning der jeg antok at svarene ville komme. Jeg hadde stor nytte av å bruke en observatør under intervjuene som ikke kjente til STP.

Sammenfatningen av materialet skal formidles på en måte som er lojal mot informantens stemmer, og det skal gi leseren en innsikt (28). Det ble laget en sammenhengende tekst av de meningsbærende enhetene som ble valgt ut, og bruk av utvalgte sitater skal gi et mest mulig treffende bilde av det som omtales.

Tabell 1: Eksempel på analyseprosessen		
Transkriberte data	Tema	Meningsbærende enheter
Jeg føler at sykepleieren tenker mer sånn; åh skulle ønske jeg slapp den studenten i dag. Da lærer man ikke så mye. Det kommer nok an på humøret til sykepleieren, og det er mye stress på posten. Når vi har en samtale med henne læreren, så føler jeg at jeg må forsvare meg selv hele tiden. Jeg får ikke pratet ferdig før hun avbryter, så når det gjelder kommunikasjon så er det vanskelig.	Studentene erfarer å være i en utrygg og presset situasjon.	Følger etter sykepleier som tenker at hun/han skulle ønske hun slapp å ha student i dag. Kommer an på humøret og om det er mye stress på posten hvordan veileder er. Føler de må forsvare seg overfor læreren hele tiden.

Metodiske betraktninger

Det ble foretatt et pilotintervju, og intervju spørsmålene ble da testet, og de nødvendige endringer ble utført før fokusgruppeintervjuene. Det ble ikke tilført flere spørsmål etter pilotintervjuet, men det ble lagt til flere oppfølgingsspørsmål. Jeg erfarte viktigheten av å stille åpne spørsmål for å få et rikt datamateriale, og for å oppnå en forståelse av hva deltageren snakket om. Det er av betydning for studiens pålitelighet at forsker og informant har en felles mening om hva samtalen har dreid seg om (29). Påliteligheten ble testet ut ved at jeg som forsker med hjelp fra observatør oppsummerte underveis for å sjekke ut med deltagerne om det jeg hadde oppfattet, stemte med deres opplevelse av hva som hadde blitt sagt. Intervjudeltagerne var representative for problemstillingen, da alle hadde erfaring fra studenttett post. Pålitelighet og gyldighet ble tilstrebet ved at teksten ble lest flere ganger i sin helhet før temaer ble trukket ut, og kun temaer som hadde stor dekning i teksten, ble tatt med. Ti sykepleierstudenter kan ikke representere alle studenter, og funnene kan ikke generaliseres. Studiens gyldighet kan allikevel betraktes som høy dersom andre kan kjenne seg igjen i de erfaringene som blir formidlet.

Etiske overveielser

Studien ble godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (NSD). Ledelsen ved en norsk sykepleierhøgskole ga tillatelse til å gjennomføre studien på deres høgskole. Det ble informert om frivillig deltakelse, og om muligheten for å trekke seg fra studien på alle tidspunkt. For å ivareta informantenes anonymitet ble lydfilene oppbevart i henhold til retningslinjer fra NSD. Lydopptakene ble slettet ved studiens slutt.

Funn

I analysen kom det frem fem sentrale temaer som studentene snakket om som sine erfaringer fra å være student på en studenttett post:

Flere studenter på samme avdeling førte til økt trygghet og trivsel

Det som ga trygghet og støtte, var medstudenter og den funksjonen de hadde for hverandre som samtalepartnere om faglige temaer, men vel så mye som en venn. Det å være flere studenter sammen i praksis, var som å få utdelt en ny venninne. *”Det er godt å ha noen der ute” som bryr seg uavhengig av mine faglige prestasjoner.* De hjalp hverandre mye og prøvde å gjøre det best mulig for hverandre. Viktigheten av å tilhøre et fellesskap kom tydelig frem, og det viste seg at det ikke alltid er så lett å komme inn i fellesskapet med kollegiet i løpet av praksisperioden. Det fremkom at det var viktig for studentene å ha noen å spise lunsj med. Når det var flere studenter på en avdeling, så opplevde de et fellesskap med sine studentkollegaer. De gav også uttrykk for at mange refleksjoner og samtaler i uformelle former var av betydning for trivsel og læring. *”Jeg har et positivt inntrykk av å gå med en annen student, jeg opplever det som oppløftende.”* Det var stor forskjell på å være én student på en avdeling og det å være flere studenter sammen. *”Er man alene på en avdeling, føler man seg bortgjemt.”*

Studentene erfarte å være i en utrygg og presset situasjon

Det er beskrevet i forrige avsnitt hva som bidro til studentenes opplevelse av trygghet og trivsel. Under intervjuene kom det frem flere fortellinger om hva de opplevde som utrygge situasjoner og hvor de følte seg presset. De var meget vare på veilederens adferd, og ble påvirket av det. *”Jeg blir fort stresset, og ansiktsuttrykket har mye å si.”* Kroppsspråk og generell adferd hos veiledere ble vektlagt som sentralt for hvorvidt studentene kunne konsentrere seg og dermed prestere best mulig i de ulike praksissituasjonene. Noen kunne

fortelle at de ble passive når de følte seg utrygge. Utryggheten ble ofte fremkalt dersom veileder så stresset ut eller virket uinteressert. Situasjoner ble beskrevet hvor de opplevde at veiledere var ute etter å ta dem, og måten de opplevde det på, var at de ble stilt spørsmål helt til de ikke kunne svare lenger. *”Det går absolutt ikke inn på meg, men du svetter på vekten da ...”* Uttalelser som *”muntlig eksamen du ikke er forberedt på i det hele tatt”*, blir brukt fra veiledning med lærer. Det opplevdes som om de måtte forsvare seg hele tiden. Kunne ikke alle spørsmål besvares, ble det husket resten av praksisperioden: *”Når jeg ikke klarte svare på noen spørsmål i begynnelsen av praksis, så ser de nedverdige på meg resten av praksisen.”* Det ble påpekt at de følte seg som om de var en pest og en plage for noen av sykepleierne. *”Morten minstemann”* og *”trå på eggskal”* var metaforer som ble benyttet når de beskrev hvordan de kunne føle det å være sykepleierstudent ute i praksis. En student uttalte: *”Det er lettere å trække på studentene hvis man først er en sånn person da.”*

Forutsetninger for gode lærings situasjoner

Det motsatte av det å være i en presset situasjon er situasjoner som gir god læring. Studentene hadde meninger om hva som kunne gi god læring. Det var spesielt tre momenter som kom frem: det å få demonstrert prosedyren som skulle utføres før de selv skulle utføre den; og få utføre handlingen selv (den ”ordentlige” læringen ifølge studentene); og det at veileder stilte spørsmål til studentene. Det å stille spørsmål kan bidra til å stimulere læringsprosessen. *”Jeg liker at folk spør meg om ting. Så svarer jeg på det, og kan jeg ikke, så lærer jeg av det.”* Det er ikke uten betydning hva slags spørsmål som blir stilt. Det kom frem konkrete eksempler på spørsmål som opplevdes som gode: *”Hva er viktig med disse to pasientene? Hva må du passe ekstra godt på?”* Studentene fortalte at de da forklarte og begrunnet hvorfor de la vekt på det de gjorde, noe de var usikre på om de hadde gjort dersom ingen hadde spurt. Det var konsensus blant studentene om at de veilederne som var flinke til å lære bort, var de som var interessert i studenten, og som lot studenten slippe til uten at de selv hang over som en hauk. *”Dersom veileder er rolig og oppfører seg på en behagelig måte, tør jeg å pushe meg mer og ta styringen.”*

Studentene erfarte ulik nytteverdi av veiledningsformene som ble benyttet

Det at læreren generelt var mer til stede og kunne ha mer veiledning når det var flere studenter på et praksissted, gav ikke nødvendigvis mer fornøyde studenter. De som hadde hatt opptil en veiledningstime i uka, påpekte at det hadde vært i overkant mye, mens motstridende utsagn viste at generelt sett var de mer fornøyd når lærer var mer til stede. For at studentene skulle

bli mer fornøyd med å ha lærer mer til stede, var det av betydning at studentene følte seg sett, og at de opplevde veiledningen som nyttig. Enkelte studenter syntes det var bortkastet tid med veiledningstimen med lærer, og de var usikre på hva innholdet skulle være, og hva hensikten var.

”Dersom vi skulle fått mer ut av veiledningen, så kunne hun læreren utfordret oss mer individuelt, ved å stille oss spørsmål, sånn som hva synes du er mest utfordrende i praksis? Hva er du best på? Hva sliter du med? Jeg synes vi kunne brukt mer tid på å reflektere rundt våre egne handlinger.”

Det ble uttrykt et ønske om at lærer skal ta styring over innholdet i veiledningstimen. Det kom frem tydelige meninger om at veiledningstimen kunne vært mer effektive. Det var konsensus i gruppen om at det å skrive refleksjonsnotat var et moment som stjal mer tid enn det gav læring. Studentene var opptatt av evalueringsskjemaene som er i bruk i STP-modellen, og som er utarbeidet med den hensikt å kunne gi en vurdering av studenten samt å gi rom for veiledning når studenten får en tilbakemelding. Det ble påpekt at det er lite nyttig dersom det kun står en gradering uten noen kommentarer.

Studentene erfarte behov for å forbedre kontinuitet og progresjon

Det er to sentrale funn når det gjelder hva studentene mente kunne bidra til å bedre kontinuiteten og progresjonen i praksis. Det er færre praksisveiledere per student og at evalueringsskjema er i bruk daglig. Det kan gå utover kontinuiteten når de går med så mange forskjellige veiledere.

”Hun hovedveilederen vår har vi gått sammen med to dager i løpet av de 7 ukene, og hun andre har vi gått sammen med i 95 % av vaktene våre, og hun er ikke med på evalueringen. Det er én ting å skrive det ned på et papir, men hovedveileder kan jo tolke det annerledes.”

”Det er stor variasjon i hvordan skjemaer blir fylt ut, men det sikrer en tilbakemelding. Jeg tror en del av veilederne har følt at det har vært diffust hva de skal skrive på de skjemaene.”

Det ble erfart at det optimale var når sykepleier beskrev hva studenten hadde gjort, og evaluerte arbeidet samt hadde en samtale med studenten. Når det blir gjort hver dag, vil det sikre en kontinuitet i læringen selv om studenten har ulike veiledere. Det kom tydelig frem at

det beste var å ikke ha flere enn 3-4 veiledere totalt sett under praksisperioden. Det opplevdes som viktig at veileder kjente til de sterke og svake sidene til studenten for å kunne bidra til en positiv progresjon i læringen. Studentene savnet retningslinjer for hvordan veilederrollen skal fylles, veiledningen de fikk både fra sykepleier og lærer, opplevdes som personavhengig.

Diskusjon

Hva er det som skaper følelsen av utrygghet, og hvilke premisser må legges for at trygghet skal oppstå? Det er legitime og interessante spørsmål å stille, da trygghet versus utrygghet er to momenter som kommer tydelig frem i denne studien. Utrygghet blir erfart i praksisperioden når studentene opplever å være i en presset situasjon. I en rapport (3) pekes det på at tap av kontaktsykepleier kan skape en utrygg situasjon. Følelsen av å ikke bli sett og ivaretatt kommer frem i en annen studie (11). I mine funn blir væremåten til praksisveileder trukket frem som et moment som påvirker følelsen av utrygghet. Bakke-Erichsen og Øvrebø (30) hevder at når studentene fikk lov å være nye og usikre, så opplevde de lite stress. En studie peker på at trygge rammer er en viktig faktor for at læring skal finne sted, og det kan skje igjennom et støttende fellesskap i praksisperioden (11).

Tidligere forskning (7) viser at det er meget verdifullt for studentene å oppleve et fellesskap i praksisperioden hvor de møter engasjerte og deltagende sykepleiere på avdelingen. Studentene jeg intervjuet, trakk frem viktigheten av å tilhøre et fellesskap. Dette var det studentene selv som sto for, da de opplevde at det ikke var lett å komme inn i fellesskapet med de andre på avdelingen. Tidligere forskning kan også vise til at det å ha flere studenter på samme avdeling medfører en faglig gevinst (7, 8, 12). I mine funn er det ikke den direkte faglige gevinsten som studentene trekker frem som det viktigste ved å være flere studenter sammen, det er i første rekke den sosiale delen. Roberts (31) hevder at jo bedre relasjon studentene har til hverandre, jo mer og bedre lærer de av hverandre. Det fremkommer intet negativt i mine funn med henblikk på nytten av medstudenter, det fremstilles av informantene som utelukkende positivt. Det finnes imidlertid annen forskning som viser til at studentene synes det er en ulempe å gå to sammen, fordi de da må vise sine svake sider for hverandre (8). Det sentrale i mine funn i den sammenheng er betydningen av vennskap som en del av medstudentveiledningen. Andre studier (30, 31) viser til det samme. Flere studier påpeker den viktige faktoren medstudenter utgjør for læringsmiljø (3, 4, 7, 8). Slettebø mfl. viser til at både sykepleier og studenter var generelt fornøyd med at studentene gikk to og to sammen og

delte en veileder (13). I mine funn fremkommer det at det optimale for kontinuiteten og progresjonen under praksis vil være dersom de hadde 3-4 veiledere per student. En rapport viser til at STP-modellen kan føre til mindre kontinuitet i oppfølgingen av den enkelte student (3), samme rapport peker også i motsatt retning, det hevdes at veiledning av så mange studenter er mulig å ivareta. Det kan gå utover kontinuiteten dersom det blir for mange veiledere, viser mine funn.

Det fremkommer av min studie at dersom veileder ikke stiller spørsmål til studentene, er det lite refleksjon som finner sted. De kom med et ønske om at lærer/ veileder skal effektivisere veiledningen bedre. Så kan man jo stille seg spørsmålet om studentene ønsket mer tid til refleksjon, men at innholdet i veiledningen ikke var av en slik karakter at det stimulerte til refleksjon. En forskningsstudie hevder at studentene ønsker mer tid til refleksjon (11). Annen forskning (17) viser at deltagelse i en refleksjonsgruppe er en god læringsarena for sykepleie, og en studie peker på at refleksjon kan være et viktig bidrag i utviklingen av selvstendighet. I litteraturen pekes det på at det er en viktig del av den profesjonelle yrkesutøvende kompetansen å kunne reflektere over sin praksis for å få ny innsikt til best praksis videre (32). Et tankekors er da at studentene jeg intervjuet, følte at noen veiledere var ute etter å ta dem når de stilte spørsmål, og for at refleksjon skal finne sted, må de bli stilt spørsmål.

Konklusjon

Denne studien viser at refleksjon ikke finner sted dersom spørsmål fra veileder uteblir. Studentene opplever på en annen side en utrygghet og en følelse av at veileder er ute etter å ta dem når veileder stiller spørsmål helt til de ikke kan svare lenger. Det kan se ut til at kunnskapstesting vektlegges i større grad enn refleksjon. Det er konsensus om å redusere antall veiledere per student, og det er også enighet om at det å være flere studenter sammen, er positivt. Implikasjoner for praksis vil da være å begrense antall veiledere per student. Veileder bør være seg bevisst studentenes reaksjoner og tenke igjennom i hvilken hensikt spørsmål stilles. Ser vi på implikasjoner for videre forskning, så kan det være å se på hva veiledningstimer og refleksjonsnotater faktisk inneholder. Et annet interessant spørsmål er hvorvidt veiledere opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å kunne veilede

Referanseliste

1. Rammeplan og forskrift for 3-årig sykepleierutdanning. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF); 2004.
2. Rapport 99. Tiltak for å styrke sykepleierutdanningen. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF); 1999.
3. Irgens, V., Devold, K., Notevarp, J.O. Rapport om studenttett post med fokusbaserte praksisstudier ved Diakonhjemmet Sykehus, Kirurgisk avdeling 9. Upublisert materiale; 2007.
4. Fonstad Kleiven, I., Jøndal, S., Snilsberg, L.M. Studenttett post med fokus på kunnskapsbasert praksis, videreutvikling av modellen "Studenttett post". Høgskolen i Gjøvik, rapportserie nr. 1. Upublisert materiale; 2010.
5. Halse, K., Hage, A.M. "Studenttett post" - En veiledningsmodell for kliniske studier i sykepleierutdanningen. HiO nr. 13. Upublisert; 2004.
6. Moscato, R.S., Miller, J., Logsdon, K., Weinberg, S., Chorpenning, L. Dedicated education unit: An innovative clinical partner education model. *Nurse Outlook*. 2007;55:31-37
7. Ranse, K., Grealish, L. Nursing students' perceptions of learning in the clinical setting of the Dedicated Education Unit. *Journal of Advanced Nursing*. 2007;58(2),171-179
8. Gonda, J., Wotton, K., Edgecombe, K. og Mason, P. Dedicated Education Units: 2. An Evaluation. *Contemporary Nurse*. 1999; Volum 8, Issue 4.
9. Bjerkvold, Mari P., Myhren, Anne B. og Sørli, Kristin. - Alternativ praksismodell. *Sykepleien*. 2003; 91(17):39-42.
10. Boge, M. Markhus, G. Moe, R. Ødegaard, E.E. Læring gjennom veiledning. *Meningsskapende grupper*. Bergen: Fagbokforlaget; 2009.
11. Holmsen, Tove Lisbeth. Hva påvirker sykepleierstudentenes trygghet og læring i klinisk praksis? *Vård i Norden*. 2010; Publ. no. 95 vol. 30 no. 1 (pp. 24-28).

12. Hessevaagbakke, Elisabeth. Christiansen, Bjørg. Aaseth, Trude. Johansen, Anne Grethe. Bjørk, Ida Torunn og Havnes, Anton. Medstudentveiledning i praksisstudiene. Idunn.no - tidsskrift på nett. Norsk pedagogisk tidsskrift. 2010; Nr. 5.
13. Slettebø, Åshild. Bryn, Vigdis. Veitsle, Kine Cecilie. Syvertsen, Anne Lisbeth. Hjemmesykepleien: Praksisstudier i tospann. Sykepleien Forskning. 2009;1.4,44-50.
14. Christiansen, Bjørg. Den gode, profesjonelle samtalen - hvordan lærer sykepleierstudenter av og med hverandre? Idunn.no - tidsskrift på nett. Norsk pedagogisk tidsskrift. 2006; Nr. 1
15. Edgecombe, K. Wotton, K. Gonda, J. Madson, P. Dedicated education units: 1. A new concept for clinical teaching and learning. Contemporary Nurse. 1999;8(4):166-71.
16. Miller, Terry W. Dedicated Education Unit. Nursing Leadership Forum. New York. 2005; vol 9, ISS, 4 pg. 169, 5 pgs.
17. Flateland, Sylvi. Kristiansen, Aslaug. Söderhamn, Ulrika. Sykepleierstudenters læring - Læring i praksis gjennom deltagelse i refleksjonsgruppe. Idunn. No - tidsskrift på nett. Nordisk sykepleieforskning. 2011; Nr. 01.
18. Nordhagen, Siv Sønsteby. Engelién, Ragna Ingeborg. Johansson, Inger Signe. Veiledningsmodell for sykepleierstudenter i sykehjem - en evalueringsstudie. Vård i Norden. 2008; Publ. No. 89 vol. 28 no. 3 pp. 42-45.
19. Halse, K. & Hage, A.M. An acute Hospital Ward, Densely Populated with Students During a 12-Week Clinical Study Period. I J. Nurs. Educ. 2006; nr. 4, s. 133-136.
20. Christiansen, Angela og Bell, Amelia. Peer learning partnerships: exploring the experience of pre-registration nursing students. Journal of Clinical Nursing. 2010;19,803-810.
21. Flateland, Sylvi og Kristiansen, Aslaug. Læring og fagutvikling i en praksiskontekst. Utvikling av en modell for læring innenfor sykepleieryrket. Vård i Norden. 2008; Publ. no. 90 vol. 28 no. 4 pp. 42-45.

22. Polit, D.F. og Beck, C.T. Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice. Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins. 2008; Eighth edition.
23. Gadamer, H.G. Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Oslo: Bokklubben; 2010.
24. Tjora, A. Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag; 2010.
25. Patton, M.Q. Qualitative Research and Evolution Methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications; 2002.
26. Jacobsen D.I. Hvordan gjennomføre undersøkelser? En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2. utgave. Norge/Oslo/Kristiansand: Høgskoleforlaget; 2005.
27. Repstad, P. Mellom nærhet og distanse. Oslo: Universitetsforlaget. AS; 1987. Kvale S. og Brinkmann S. Det kvalitative forskningsintervjuet. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag; 2009.
28. Malterud, Kirsti. Kvalitative metoder i medisinsk forskning. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget; 2003.
29. Eilertsen, G. Forståelse i et hermeneutisk perspektiv. Norsk Tidsskrift For Sykepleieforskning. 2000; 3 ss. 136-159.
30. Bakke-Erichsen, A. og Øvrebø, R. Fra observatør til aktiv deltager - arbeidsfellesskapets betydning for sykepleierstudenters kunnskapsutvikling i praksis. Vård i Norden. 2004; Publ. no. 71 vol. 24 no. 1 pp. 36–41.
31. Roberts, Deborah. Learning in clinical practice: the importance of peers. Nursing Standard. 2008; Nov. 26: vol. 23 no. 12.
32. Lauvås, P. og Handal, G. Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelens Forlag AS; 2000.

Vård i Norden – Guidelines

Nordic Journal of Nursing Research and Clinical Studies

Guidelines for empirical research papers

Vård i Norden/Nordic Journal of Nursing Research and Clinical Studies encourage authors to submit empirical research papers in line with the following guidelines:

- Article length maximum 5000 words, including abstract, tables, figures and references
- Abstract no longer than 200 words and including the following headings; Aim, Background, Methods, Findings and Conclusion

The following organisation of the manuscript is required:

- Introduction that includes rationale, context and relevance of researched topic
- Background that includes a substantial and critical review of relevant literature, critical view of theory, concepts or conceptual model used and a conclusion that summarises the review in order to show the status of knowledge development in the chosen field/topic
- The Study organised preferably in the following order: Aim/s, Design/methodology, Sample/participants, Data collection, Reliability and validity issues, Data analysis and Ethical considerations
- Results/Findings should include findings on all research questions/hypothesis. In qualitative studies Findings and Discussion may be integrated.
- Discussion must be related to research questions, literature and theory. It is important to draw attention to new knowledge developed through the study. Discussion should include limitations if applicable.
- Conclusions are made on the basis of findings and adequacy of theoretical framework. Recommendations for practice and/or further research should be included. The Conclusion should not be a summary

Guidelines for Systematic Reviews

Vård i Norden encourage authors to submit systematic reviews in line with the following guidelines:

- Article length maximum 5000 words, including tables, figures, abstract and references.

- Abstract no longer than 200 words and including the following headings; Aim, Background, Methods, Findings and Conclusion.

The following key components in the review process should be clearly stated:

- Purpose and review question
- Search strategies and criteria for inclusion
- Critically appraising of all included studies
- Methods used to combine studies
- Summary of findings

Recommendations supported by the data

Guidelines for short papers

Vård i Norden encourage authors to submit manuscripts to be reviewed as shorter papers. These papers are characterised by:

- Article length maximum 2.500 words, including abstract, tables, figures and references (10–15)
- One or two figures and/or tables
- Abstract shorter than 200 words with a maximum of four key words

This type of manuscripts should be used for reporting for example:

- Small scale studies/pilot studies/feasibility studies
- Case studies
- Quality improvement studies
- Implementation of research in clinical practice
- Testing of an intervention
- Methodological manuscripts

The following recommendations are required for the organisation of the manuscript (when applicable):

- Introduction with a brief summary of the literature
- Aim, methods, ethical considerations
- Results/findings
- A discussion relating the results to previous research
- Conclusions
- References

Praktisk veiledning for publisering i *Vård i Norden*

Innledning

Alle har adgang til å publisere i *Vård i Norden* dersom manuskriptets innhold er relevant for *Vård i Norden*'s formål som er å fremme sykepleievitenskap og omvårdnadsforskning.

Vård i Norden publiserer to typer artikler.

- Vitenskapelige artikler som referebedømmes
- Andre artikler som pilotstudier, metodeartikler og artikler om evidensbasert sykepleie (tidligere benevnt utviklingsartikler) som vurderes av redaktør/redaksjonskomité.

Lengde og lay out:

Vitenskapelige artikler skal ikke overskride 5.000 ord inkludert abstract, referanser, figurer og tabeller.

Short papers skal ikke overskride 2.500 ord inkludert abstract, figurer, tabeller og referanser (maksimum 10–15 referanser).

For artikler som inneholder omfattende tabeller og/eller figurer kan redaksjonen fastsette lavere grenser for antall ord.

Artikler skal skrives med dobbelt linjeavstand og skal pagineres.

Alle artikler referebedømmes anonymt og skal derfor ikke inneholde informasjon som kan identifisere forfatter(ne). Slik informasjon skrives på separat ark.

Tabeller bør markeres i «roman numerals», figurer i «arabic numerals». Figurer og tabeller skal settes inn i teksten. Dersom dette ikke er mulig skal plassering i artikkelen angis.

Tvungen linjeskift skal bare brukes ved avsnitt/rubrik og mellom litteraturreferansene. Bruk ikke ordskiller for å skape avstand eller andre effekter. Ved eventuelle innrykk av avsnitt eksempelvis ved sitater skal tabulator brukes. Unngå orddeling.

Abstract: Engelskspråklig abstract skal foreligge. Dette skal ikke overstige ca. 200 ord. Det skal også angis 3–5 søkeord (key words).

Overskrifter: Artikkelens hovedtittel bør være kort i uthevet skrift. Undertitler skal angis med mindre skrift. Dersom tittelen er på et skandinavisk språk skal engelsk tittel angis.

Referanser: Referanser angis etter Vancouversystemet, d.v.s. de gis fortløpende nummer i parentes og føres fortløpende i litteraturhenvisningen.

Eksempel

I tekst:

Nilsson m.fl. (1) anså at

I en svensk studie¹

I referanselisten:

1. Nilsson Kajermo K, Nordström G, Krusebrant Å, Björvell H. Barriers to and facilitators of research utilization, as perceived by a group of registered nurses in Sweden. *Journal of Advanced Nursing* 1998;27:798–807.

Mer informasjon om Vancouversystemet kan finnes på Internet: <http://www.icmje.org/index.html>

Forkortelser: Forkortelser som brukes må enten være generelt kjente i nordisk sammenheng (eks. WHO) eller angis i full tekst med forkortelse i parentes, denne kan da anvendes i resten av artikkelen (eks. Norsk Institutt for Sykehusforskning (NIS)).

Oversending av artikler

Artikler skal sendes elektronisk via hjemmesiden

www.vardinorden.org eller til

marit.helgerud@sykepleierforbundet.no

Artikler skal sendes som ett dokument altså selve artikkelen inklusive abstract, figurer, tabeller o.a.

Medforfatterskap: *Vård i Norden* følger Vancouver-reglene som har tre hovedkrav til medforfatterskap.

Medforfattere skal ha bidratt til:

- a) idé og design, eller analyse og tolkning av data
- b) utarbeidelse av tekst eller revisjon av tekst med hensyn til viktig intellektuelt innhold
- c) endelig godkjenning av artikkel for publisering.

Eksklusivitet: Manuskripter som innsendes skal ikke være publisert tidligere eller være sendt til publisering i annet tidsskrift. Oversettelse av en artikkel ansees ikke som en ny artikkel.

Eierskap: Dersom artikkelen er akseptert for publisering eller er publisert i *Vård i Norden* anses artikkelen som eiet av *Vård i Norden*. Senere publisering av artikkelen i annet tidsskrift må derfor godkjennes av *Vård i Norden*.

Korrektur: Artikkelen vil etter å være satt i trykkeriet bli sendt til forfatter til korrektur. Som en hovedregel vil korrekturen bli sendt via redaksjonen for gjennomgang for å sikre at de oppsatte retningslinjer overholdes, men det er forfatteren selv som er endelig ansvarlig for å kontrollere at de nødvendige rettelser er foretatt av trykkeriet.

Kopier: Forfatteren mottar vanligvis gratis to eksemplarer av det nummer av *Vård i Norden* hvor artikkelen er publisert. Medforfattere får vanligvis tilsendt 1–2 eksemplarer.

J.fr. *Vård i Norden*'s Guidelines på hjemmesiden www.vardinorden.org.

Refleksjon i teori og praksis

Samspillet mellom student og veileder

Masteroppgavens del 2: Refleksjonsoppgave



UNIVERSITETET I OSLO

06.03.2012

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Hvordan defineres refleksjon i litteraturen.....	3
2.1	Definisjon	3
2.2	Hva er hensikten med refleksjonen?.....	4
2.3	Refleksjonen bør føre til en endring	5
2.4	Stimulere til refleksjon	6
2.5	Refleksjonen i bevegelse	8
2.6	Refleksjonskompetanse	9
3	Diskusjon.....	11
3.1	Roller og rollefordeling	11
3.2	Bevegelse i prosessen	13
3.3	Spørsmålsstillingen.....	15
4	Konklusjon	17
5	Referanseliste	18

1 Innledning

Det foreligger en nasjonal føring fra Kunnskapsdepartementet (KUF, 2004) som definerer faglig forsvarlighet og igjennom det tydeliggjør helsepersonells ansvar. Lærer, student og praksis har et fellesansvar for å nå målet om faglig forsvarlighet. Studenten har her et selvstendig ansvar for å nå de mål som er tydeliggjort igjennom læringsmålene. I rammeplanen for sykepleierutdannelsen (2008) er det et mål at studenten skal kunne identifisere etiske dilemmaer og reflektere over etiske problemstillinger, samt over utøvelse av sykepleie. Det hviler et spesielt ansvar på lærer for å tilrettelegge og stimulere studenten til refleksjon, men studenten har et selvstendig ansvar for selv å være aktiv når det tilrettelegges for refleksjon. En studie viser at deltagelse i refleksjonsgrupper er en god arena for læring av sykepleie og utvikling av faget (Flatland mfl. 2011). Gjennom refleksjon kan studenten bli klokere og mer erfaren (Poulsen og Bendix, 2009). Refleksjon setter studentens erfaringer og opplevelse i en sammenheng slik at den kan overføres til andre lignende situasjoner (ibid.). Alle parter har et felles ansvar for å bedrive en yrkesvirksomhet som er faglig forsvarlig, og slik jeg ser det, vil utvikling av faget kreve en kontinuerlig reflekterende prosess, og selve refleksjonen har mange sider og er kompleks.

Evnen til å kunne reflektere er spesielt viktig med tanke på den rollen studentene skal inn i som sykepleiere, da det kan ligge mye makt i denne rollen som det er viktig å være seg bevisst (Aakre, 2011). Slik jeg ser det, vil det da være essensielt at veileder stimulerer og bidrar til å fremme refleksjon blant studentene. Det er en tilbakevendende utfordring å få all veiledning til å ha en form som stimulerer til refleksjon (Halse og Haga, 2004). Refleksjon under selve utøvelsen av ferdigheten kan være nyttig i ferdighetstrening, men studentenes behov for refleksjon over praksissituasjoner i ettertid, viser en studie (Holmsen, 2010). Studentene fra min studie peker på at refleksjon som skjer i de uformelle rom, har betydning for læringen, samt at veileder stilte spørsmål.

Problemstilling

Hensikten med refleksjonsoppgaven er å diskutere problemstillingen i lys av empiriske funn samt i lys av veiledningsteori.

Problemstilling: *Hvordan påvirker samspillet mellom student og veileder studentens refleksjonsprosess?*

Refleksjon er nyttig for læring i klinisk praksis, og veiledning i forkant av en situasjon gir størst potensial for refleksjon og læring (Lauvås og Lauvås, 2004). Studentene jeg intervjuet, kunne fortelle at veiledning med lærer opplevdes som å være oppe til en muntlig eksamen de ikke var forberedt på, eller det opplevdes som lite effektiv tid, og til tider unyttig. Studentene kunne fortelle at enkelte veiledere stilte spørsmål helt til de ikke kan svare lenger, og når det skjedde, opplevde studentene at veileder var ute etter å ta dem, det fikk studentene til å føle seg utrygge.

Jeg mener det er viktig at veileder stiller spørsmål til studenten, da det å stille gode spørsmål kan være nyttig for å finne ut ”hvor studenten er”, slik Bjerknes og Bjørk (1994) påpeker. Er det så mulig å endre den utrygge situasjon til noe positivt, hvor studentene kan akseptere å bli spurt om ting de ikke kan svare på, uten at de tenker at veiledere gjør det for at de er ”ute etter dem”? Slik jeg ser det, er det nødvendig for kunnskapsutviklingen til studentene at de våger å sjekke ut hva de ikke kan, og har mot til å gjøre noe med det.

2 Hvordan defineres refleksjon i litteraturen

2.1 Definisjon

Det eksisterer flere definisjoner av begrepet refleksjon. Dersom man slår opp i ordboken på ordet *refleksjon*, finner man følgende ord: tenke, fundere, kaste tilbake, gjenspeile og vurdere. Refleksjon kommer av det franske ordet *flechir*, som betyr snu/bøye tilbake seg selv (Askeland, 2006). Refleksjonsbegrepet ble introdusert i moderne pedagogikk av John Dewey på 1930-tallet, hvor han beskrev refleksjon som aktiv og grundig overveielse over en antagelse og over hvilke begrunnelser som støttet antagelsen (Brataas mfl. 2011). Tveiten (2005) benytter et vidt begrep av ordet *refleksjon*, hvor hun mener at både følelsene, tankene og kroppslige prosesser må vektlegges i refleksjonsprosessen. Tveiten (2005) begrunner sitt syn med at i utøvelsen av profesjonell omsorg er studenten selv sentral, og det handler om møter mellom mennesker.

Poulsen og Bendix (2009:51) definerer refleksjon som:

”En (mer eller mindre) bevidst og (en mer eller mindre) omfattende overvejelse over og analyse af sammenhængen mellem handlinger og deres konsekvenser.”

Ser vi på Schön (2001) og hans definisjon av refleksjon, så snakker han om at refleksjon over handling og refleksjon i handlingen er viktig, da det er her læring og analyse foregår. Schön (2001) mener at det er først i etterkant av en situasjon at man kan jobbe med å analysere situasjonen og stille spørsmål ved hendelsen. Schön gir ingen klar definisjon av refleksjon. Refleksjon blir sett på som et pedagogisk slagord, hevder Lauvås og Handal (2000). I likhet med Tveiten (2005) sier Aalberg (2002) at refleksjonen skal/bør inneholde både tanker, følelser, erfaringer og opplevelser, og at disse ulike komponentene så settes i en sammenheng eller et mønster, for at vi skal kunne kalle det å reflektere. I litteraturen finner vi noen teoretiske forutsetninger for at refleksjon skal være en intellektuell læring og prosess. Dersom vi tar utgangspunkt i en student, som oppgaven handler om, så må studenten klare å knytte hendelsen/situasjonen, som da er erfaringen, opp mot det å lære i relasjoner og til følelsene. Gustafsson mfl. (2008) mener følelsene har en avgjørende rolle i den intellektuelle refleksjonen.

Et felles trekk ved de ovennevnte definisjoner er at refleksjon er å vende og se tilbake på situasjonen man har vært i. Og flere teoretikere peker på viktigheten av at både tankene, følelsene og erfaringene er med i refleksjonsprosessen. Det er imidlertid bare én teoretiker (Tveiten, 2005) som snakker om betydningen av de kroppslige prosessene i refleksjonen. Det er ellers en konsensus i litteraturen om at det å reflektere handler om å sette en handling, en erfaring, inn i et mønster eller en sammenheng for så å kunne se tilbake på situasjonen og analysere den. Refleksjon blir sett på som en prosess uten noen bestemt fasit.

2.2 Hva er hensikten med refleksjonen?

En viktig hensikt med refleksjon er at den er av betydning for studentens læring, noe som har blitt fremhevet i sykepleierutdannelsen de senere år (Beverly og Worsley, 2007; Brataas mfl, 2011). Som sykepleier jobber man mye i team, og for å være et godt teammedlem vil det kreves at den enkelte reflekterer over egen praksis (Karlsson og Oterholt, 2010). Min studie viser at studentene likte veldig godt å jobbe i team med sine studentkollegaer, og at de reflekterte sammen utenom veiledningstimene. Gjennom å reflektere over ulike erfaringer sammen, vil studenter kunne oppnå en utvidet forståelse og være bedre rustet til å kunne møte lignende situasjoner i praksis (Brataas mfl., 2011). Refleksjon vil også kunne hjelpe studenten med å utvikle sykepleieferdigheter (Hansebo og Kihlgren, 2001). Mulighetene til å utvikle sykepleieferdigheter ligger i refleksjonen ved at den åpner opp for en bevisstgjøring av ens egen adferd når man rekonstruerer situasjonen og evaluerer den. Dette vil jeg hevde er viktig for å unngå å gjøre de samme feilene om igjen og for å finne ut hva som fungerte, hva som var bra i situasjonen. En studie (Gustafsson mfl., 2008) utført blant sykepleiere viser at de har en felles oppfatning av at refleksjon er en tilnærming til læring. Det kom frem i samme studie at sykepleierne følte at de økte sine kunnskaper og utviklet seg profesjonelt igjennom å reflektere over sine erfaringer. Det er en viktig del av en profesjonell yrkesutøvers kompetanse å kunne reflektere over egen praksis (Poulsen og Bendix, 2009). Bjerknes og Bjørk (1994) påpeker at refleksjonen er en prosess og ikke et mål i seg selv, andre igjen viser til at det er et mål at denne prosessen skal være spennende for studenten (Karlsson og Oterholt, 2010).

2.3 Refleksjonen bør føre til en endring

Studenter blir oppfordret fra utdanningsinstitusjonen til både å være kritiske og selvstendige i sin tilnærming til praksis, hvor refleksjon vil kunne være et redskap for å nå disse målene. Dersom studenten oppdager i en handling at det skjer noe overraskende, så kan en reaksjon være å *reflektere i handlingen* (Schøn, 2001). Det er denne her-og-nå-situasjonen som kan avdekke manglende kunnskap og føre til at studenten kan oppdage nye sammenhenger som kan danne grunnlag for fremtidig kunnskap (Tveiten, 2005). Den typen refleksjon som tar sikte på å øke vår bevissthet, kaller Lauvås og Handal (2000) *handlingsrefleksjon*, og den er ofte spontan og taus. Dersom studenten oppdager manglende eller feilaktig kunnskap i praksisfeltet og reflekterer over det kun for seg selv, altså at refleksjonen forblir taus, kan man tenke at det vil være en fare for at det ikke vil skje en endring.

Den typen refleksjon som potensielt kan være med å skape en endring, er ifølge litteraturen den refleksjonen som ser tilbake på situasjonen med et granskende blikk. Refleksjon med et såkalt granskende blikk og som setter spørsmålsteget ved gyldigheten til ”tatt for gitt”-situasjoner, blir omtalt i litteraturen under ulike navn. Poulsen og Bendix (2009) kaller det premissrefleksjon, mens andre kaller det kritisk refleksjon (Askeland, 2006). Poulsen og Bendix (2009) mener at studentene ikke skal begynne med denne typen refleksjon i begynnelsen av utdanningen, da det regnes som en avansert form for refleksjon, men at de bør bli kjent med formen og viktigheten av den i løpet av utdanningen. Studentene fra min studie er studenter ved 2-års studieenhet, og det vil kunne være aktuelt for dem å bruke denne formen for refleksjon. Kritisk refleksjon kan hjelpe til å avdekke uakseptable forhold, og kunne gi ny kunnskap om praksis samt inspirere til holdnings- og handlingsendring (Askeland, 2006). Aakre (2011) peker på noe interessant i forhold til holdnings- og handlingsendring, nemlig betydningen av kulturen på arbeidetsstedet, om det er en tilbakemeldingskultur. Hun hevder at dersom det er det, vil det være en større sjanse for at refleksjonen kan føre til en endring. Det er vel en allmenn konsensus om at det er viktig at alle er åpne for forandring når det er til det bedre, og at vi alle ønsker tilbakemelding, men det skal vise seg at det ikke alltid er tilfelle. For å kunne forbedre den eksisterende praksis er det viktig at studentene tør å ta opp uakseptable forhold. Det vil imidlertid da kunne være en fare for at studentene kan bli oppfattet som problemskapende. Personer som stiller kritiske spørsmål, kan bli oppfattet som personer som skaper uro og problemer (Poulsen og Bendix, 2009). Mange vil også kunne ha negative assosiasjoner knyttet til ordet kritisk, men i en

vitenskapelig sammenheng betyr kritikk å vurdere, eller det betyr en dømmende granskning (Askeland, 2006). Refleksjon sett fra kritisk teori vil hevde at refleksjonen ikke er fullstendig om den ikke har konsekvenser for videre handling, (Habermas, 1974; Lauvås og Handal, 2000). Gjennom kritisk refleksjon stilles det spørsmål ved handlinger som blir utført, eller like viktig, hvorfor handlinger ikke blir utført (Bjerknes og Bjørk, 1994).

2.4 Stimulere til refleksjon

En viktig forutsetning for at refleksjonen skal finne sted, er at studenten får tid til å tenke igjennom situasjonen. Dersom man skal reflektere over en handling, er det avgjørende å skape en avstand til situasjonen (Poulsen og Bendix, 2009). I litteraturen vises det til viktigheten av at student og veileder arbeider sammen for å sikre at studenten får tid til å reflektere i praksis (Bjerknes og Bjørk, 1994). Betydningen av tidsfenomenet blir løftet frem av flere (Poulsen og Bendix, 2009; Bjerknes og Bjørk, 1994) som et viktig element for at refleksjonen skal finne sted. Dersom tiden er tilstrekkelig, er det allikevel ingen selvfølge at refleksjon finner sted. Ifølge Poulsen og Bendix (2009) vil det være avhengig av flere faktorer, blant annet at veileder får studenten inn i en reflekterende prosess. Flere teoretikere (Aalberg, 2002; Bjerknes og Bjørk, 1994) støtter Poulsen og Bendix (2009) i synet på at veileder har en sentral rolle når det gjelder å hjelpe studenten inn i en refleksjonsprosess ved å stille spørsmål til studenten. En god måte å sette i gang studentens refleksjon på kan være å stille beskrivende spørsmål. Spørsmålsstillingen kan være avgjørende for om veiledningssituasjonen åpner eller lukker opp for en refleksjonsprosess (Aalberg, 2002). Både studentene fra min studie og fra litteraturen (Aalberg 2002, Poulsen og Bendix 2009) viser til betydningen av hvilke spørsmål som blir stilt, og i hvilket tonefall de blir stilt, for at studentene skal begynne å reflektere. Det å stille spørsmål er også en nyttig metode for å finne ut "hvor studenten er" (Bjerknes og Bjørk, 1994).

Studentene jeg intervjuet, kunne fortelle at de opplevde det som utrygt, og at de ble passive dersom veileder stilte spørsmålet i en krass tone. Det vil også kunne være en fare for at studentene kan innta en forsvarsposisjon dersom de blir stilt et spørsmål som inneholder *hvorfor*, fordi det kan oppfattes som bebreidende (Aalberg, 2002). For at studentene skal oppleve en trygghet, og for at refleksjon skal skje, bør det også legges minst mulig bedømmelse i samtalen, og det bør være en maktfri samtale mellom veileder og student (Boge, 2005). Hvilken kontekst spørsmålene stilles i, er også av betydning for refleksjonen. I

lys av mine funn ser det ut til at mye av refleksjonen som foregikk, skjedde i de uformelle rom som i matpausen, på vaktrommet eller i lignende uformelle settinger. Det viste seg at det kunne være vanskeligere i de planlagte settingene som for eksempel i veiledningstimen med læreren.

Et annet virkemiddel veileder kan bruke for å stimulere til refleksjon, er å stille uventede spørsmål slik at studenten blir overrasket. Dette vil kunne åpne opp for nye og flere spørsmål gjennom refleksjon (Aalberg 2002). Refleksjon som oppstår gjennom slike overraskelsesmomenter, blir kalt problemutløst refleksjon. Dette blir sett på som den vanligste formen for refleksjon, og minner oss på at refleksjon kan hjelpe oss med å finne mening i det som skjer (Dewey, 1938; Lauvås og Handal, 2000). Det å bruke spørsmål som mottaker er vant med, kan føre til lite utvikling (Aalberg, 2002), og utvikling og læring er et mål ved refleksjonen (Tveiten, 2005). I tillegg til å stille spørsmål kan aktiv lytting brukes for å høre etter hva studenten sier, og det kan være nyttig å bruke for å hjelpe studenten til å reflektere (Aalberg, 2002). Det å bruke *du* eller *deg* i spørsmålsstillingen vil være viktig for at studenten skal komme med sine tanker og meninger (Aalberg, 2002). De veilederne som studentene jeg intervjuet, omtalte som de flinkeste, og som de lærte mest av, var de som lot studenten først fortelle hva de kunne, før de sa noe selv. Litteraturen viser til at læringsutbyttet av refleksjonen kan øke dersom veileder er aktiv og medreflekterende, for da vil studentene kunne få tak i veilederens tause kunnskap (Poulsen og Bendix, 2009). Det er imidlertid ulike syn på hvorvidt refleksjonsprosessen kan bidra til at studentens tause kunnskap vil kunne bli verbalisert gjennom en refleksjonsprosess. Poulsen og Bendix (2009) sier at det er mulig å verbalisere den tause kunnskapen, mens Bjercknes og Bjørk (1994) stiller spørsmål om hvor mye av den tause kunnskapen som egentlig kan verbaliseres. Studentene jeg intervjuet, mente at dersom veileder skal kunne være medreflekterende, kreves det at veileder ser dem i praksis. For å kunne oppnå en målrettet og systematisk refleksjon bør det øves gjentagende ganger i praksis, påpeker Poulsen og Bendix (2009). På bakgrunn av det studentene selv sier i min studie, kan det se ut til at det ofte forblir på det diskuterende plan, og at det sjeldnere genereres ny læring. Hvorvidt refleksjonen i praksis når det siste leddet i refleksjonen, nemlig analysen, er usikkert. Det er en forutsetning at studenten kommer inn i en reflekterende prosess før den analyserende fasen kan finne sted, og som nevnt tidligere vil spørsmålsstillingen være avgjørende for om veiledningssituasjonen åpner eller lukker opp for en refleksjonsprosess (Aalberg, 2002).

2.5 Refleksjonen i bevegelse

Som påpekt i forrige avsnitt er det et mål at studentene kommer inn i en analyserende prosess for at ny læring skal skje. For at studenten skal kunne analysere en handling, må refleksjonen først finne sted, vi kan kalle dette en refleksjon i bevegelse (Aalberg, 2002). Vi kan si at refleksjonen er i bevegelse når det reflekteres på ulike nivåer, både på det følelsesmessige plan og det kognitive (Poulsen og Bendix, 2009). Dersom det skjer, vil det kunne være med og øke vår bevissthet (Poulsen og Bendix, 2009; Lauvås og Handal, 2000). I litteraturen finnes det ulike modeller som kan være til hjelp for å få studenten til å ”bevege seg” i refleksjonen. Brataas mfl. (2011) og Lauvås og Handal (2000) presenterer to ulike modeller som viser en strukturert form for veiledning som har til hensikt å hjelpe studenten til å reflektere på ulike nivåer. Den ene modellen (Lauvås og Handal, 2000) viser hvordan veiledningen og refleksjonen kan skje gjennom tre analytiske faser. Modell nummer to (Brataas mfl., 2011) blir eksemplifisert gjennom å vise at refleksjonen er som et tog, det bør gå fremover, og studentene skal innom fem ulike læringsløyper, ”togstasjoner”. Felles for de to modellene er at studenten skal vende tilbake til situasjonen og rekonstruere det som har skjedd, studenten skal revurdere opplevelsen og erfaringene. Lauvås og Handal (2000) sine analytiske faser tar ikke for seg hvordan studenten faktisk kan anvende den erfaringen de tilegner seg. I modellen til Brataas mfl. (2011) blir den ovennevnte problemstillingen tatt opp, ved at på den siste ”stasjonen” kommer spørsmålet opp om hvordan studenten kan anvende det de har lært. Begge modellene er en type refleksjon som vil være en målrettet og systematisk form for veiledning. For å kunne oppnå denne typen refleksjon må det øves gjentagende ganger i praksis, og det trengs øvelse både blant studenter og veiledere for å få det til (Poulsen og Bendix, 2009).

Det finnes flere teoretikere som beskriver hvordan refleksjon kan være i bevegelse gjennom ulike nivåer. Schøn (2001) skiller mellom tre ulike nivåer: Knowing-in-action, reflection-in-action og reflection-on-action, og Poulsen og Bendix (2009) har fire ulike nivåer av refleksjon å vise til. Både Schøn (2001) og Poulsen og Bendix (2009) har lagt vekt på viktigheten av refleksjon i handlingen og etter handlingen. Refleksjon i handlingen er når man står i praksissituasjonen, og etter handlingen reflekterer man over hva som er erfart. Refleksjon i handlingen vil være hvordan studenten vurderer de beste handlingsalternativene i en situasjon, og hvorvidt det eventuelt blir gjort korreksjoner underveis i handlingen (Poulsen og Bendix, 2009). Refleksjon i handlingen vil ofte være spontan og taus, hevder Schøn (2001). Poulsen

og Bendix (2009) tar opp viktigheten av å reflektere allerede i planleggings- og forberedelsesfasen, og så etter handlingen å reflektere på et overordnet nivå over praksis og profesjonen. De elementene nevner ikke Schön (2001) spesifikt, men påpeker allikevel viktigheten av refleksjon etter at handlingen er utført, da det er her potensialet til kritisk tenkning ligger dersom det stilles spørsmål til tidligere kunnskap. Bjerknes og Bjørk (1994) støtter de tidligere teoretikernes syn om at refleksjon i etterkant av en handling er viktig, de hevder det er ekstra viktig fordi det er her mulighetene ligger for å få mer erfaring ut av de ulike situasjonene. Som en motsetning til å vektlegge refleksjon etter handlingen påpeker Tveiten (2005) nytten av her-og-nå-situasjonen som grunnlag for refleksjon, og at det kan knyttes til fremtidig kunnskap i lignende situasjoner.

2.6 Refleksjonskompetanse

For at veileder skal kunne hjelpe studenten inn i en reflekterende prosess, har det som tidligere vist gjennom litteraturen (Poulsen og Bendix, 2009; Bjerknes og Bjørk, 1994), betydning at det er nok tid til rådighet for at refleksjon skal skje. Dersom tiden er knapp, er refleksjonen en av de første tingene som uteblir, ser det ut til på bakgrunn av det studentene fortalte meg i intervjuene. Konsekvensene av for dårlig tid kan være ureflektert læring (Poulsen og Bendix, 2009). Ureflektert læring kan også skyldes veileders manglende kompetanse. Denne kompetansen er en absolutt nødvendighet i det pedagogiske arbeidet (ibid.). Kompetanse til å veilede sykepleierstudenter er meget viktig, da sykepleie, slik Aakre (2011) påpeker det, er livsviktig og livsfarlig. Ureflekterte handlinger i vårt yrke kan få fatale konsekvenser. Ansatte er inkompetente til å reflektere over utfordrende situasjoner, viser en studie utført på et sykehjem (Aakre, 2011). Man kan tenke seg at det vil være vanskelig for de ansatte å hjelpe studenten til å reflektere dersom de ikke mestrer det selv.

Aakre (2011) sine funn er ikke unike i sin art. På ICNs sykepleiekongress i mai 2011 la Ann Callagher frem funn fra sykepleiekulturen fra flere land, hvor det blir reist følgende spørsmål: *"Hvor står sykepleiere i moralsk praksis?"* Callenger peker på en moralsk inkompetanse og en moralsk blindhet blant sykepleieierne. De er fornøyd i jobben, men forstår ikke hva de ikke forstår, sier hun. En start for at fremtidige sykepleiere skal bli dyktigere til å reflektere, er at det begynner allerede i studietiden, og det er viktig at studentene er bevisst på at de skal reflektere i "jeg"- form, ikke som "man", "vi" og "de" (Sundli 2002). Dersom det kan

opparbeides en refleksjonskultur på arbeidssedet, vil det kunne fremme arbeidsglede og føre til en moralsk praksis (Aakre, 2011).

3 Diskusjon

I sykepleierutdannelsen foregår mye av utdannelsen ute i praksis. Studentene har mange veiledere å forholde seg til som skal vurdere deres prestasjoner. Teorien viser til at refleksjon kan være et redskap for å skape en god sykepleier. Refleksjonen kan føre til at sykepleier får et aktivt og åpent forhold til sin kunnskap, både den som er der og det som mangler. En bevissthet over sitt kunnskapsnivå vil kunne bidra til en god og trygg yrkesutøvelse, vil jeg hevde.

Noe av begrunnelsen ligger i at refleksjonen viser seg å ha en stor betydning for studentens læring og forståelse (Beverly og Worsley, 2007), samt at det hjelper studenten til å utvikle sykepleieferdigheter (Hansebo og Kihlgren, 2011). Det er tre hovedmomenter som har vist seg å være sentrale for refleksjonsprosessen og dens påvirkning av samspillet mellom student og veileder, og det er *roller og rollefordeling, bevegelse i prosessen og selve spørsmålsstillingen*.

3.1 Roller og rollefordeling

Rollene og rollefordelingen som her omtales, er studentrollen og veilederrollen og de ulike forventningene til hvordan rollene skal fylles. I lys av mine funn kommer det tydelig frem at studentene gir veilederen hovedrollen i refleksjonsprosessen, og sier at dersom veileder ikke begynner prosessen med å stimulere til refleksjon, så vil ikke refleksjon finne sted. Ser vi på teorien, så viser det seg at både Poulsen og Bendix (2009), Bjerknes og Bjørk (1994) og Boge (2005) i likhet med studentene gir veileder hovedrollen og ansvaret for at refleksjonen skal finne sted. Det finnes ikke store uenigheter i litteraturen på dette punktet, men Aalberg (2002) og Tveiten (2005) gir studenten selv et ansvar og viser til at de har en sentral rolle, da mye av refleksjonen ligger i å bevisstgjøre seg sin egen adferd. Studentene snakker ikke om sin rolle og ansvar for at refleksjon skal finne sted. Det er kjent at refleksjon fremmer læring, og det er da oppsiktsvekkende at studentene ikke i større grad erkjenner ansvaret de har for egen læring. Studentene kan fortelle at de blir passive og beskriver en tilbaketrekning dersom veileder ikke fyller rollen på den måten studenten forventer.

I lys av mine funn viser det seg at tilbaketrekningen skyldes en usikkerhet som bunner i studentenes opplevelse av at veileder er ute etter å ta dem. Det skjer gjennom at studenten blir

stilt mange spørsmål, også flere spørsmål de ikke kan svare på. Det å være i en studentrolle vil innebære at man ikke kan og vet alt, og studenten må da kanskje også tåle å leve med sin egen usikkerhet. Samtidig bør veileder være klar over studentens usikkerhet og den sårbarheten det kan medføre for studenten. Man kan tenke seg at studenten ville hatt et større læringsutbytte ved at den enkelte spurte seg selv om *hva de ikke kan*, for så å gjøre noe med det, i motsetning til å trekke seg tilbake. Fra skolens side forventes det at studenten skal reflektere (Bjerknes og Bjørk, 1994), og i rammeplanen for sykepleieutdannelsen (2008) er det et mål å utdanne reflekterte studenter. I lys av mine funn kan det se ut til at vi hadde oppnådd mer reflekterte og selvstendige studenter hvis de hadde følt seg trygge. Ifølge Paulsen og Bendix (2009) er det veileders ansvar å skape de trygge rammene. Dersom studentene velger en tilbaketrekkende og passiv rolle, vil det kunne vanskeliggjøre målet om selvstendige og reflekterte nyutdannede sykepleier. En studie (Aakre, 2011) viser et tydelig eksempel på at målet om selvstendige og reflekterte sykepleiere ikke er nådd. De ansatte viste her gjennom det de skrev at det eksisterte en rekke etiske problemstillinger på arbeidsplassen, men de var ute av stand til å snakke om det. Det viser seg at enkelte sykepleiere ikke i stand til å forstå hva de ikke forstår (Callenger, 2011). Det Callenger (2011) her viser til, er en manglende kompetanse blant sykepleierne til å reflektere. Ureflekterte handlinger vil kunne gå utover pasientsikkerheten, og dersom det skjer, vil sykepleierne også begå et lovbrudd. Slik Aakre (2011) har påpekt, er sykepleie både livsviktig og livsfarlig. Det er viktig at studenten tør å forstå hva de ikke forstår, og veileder har en viktig rolle med å utfordre og provosere studenten, selv om studenten skulle oppleve det som utrygt, da det er en del av prosessen å forberede studenten på det virkelige arbeidslivet som venter der ute. Det å tørre å forstå det vi ikke forstår, er også viktig for å kunne tilby pasienten den beste sykepleie.

Veileders syn kommer ikke frem av denne oppgaven, ei heller deres forventninger, men det viser seg at studentene har høye forventninger til veilederrollen. Veileder skal stille spørsmål, gode spørsmål, og ikke gjøre det i en krass tone. Veileder har ikke bare et stort ansvar for at studenten skal reflektere, men refleksjonen skal også bevege seg i form av en prosess på ulike nivåer. Veileder skal dele av sin kunnskap, være medreflekterende og provoserende, ifølge litteraturen, men unngå en ren kunnskapstest, da det kan hindre refleksjonen ifølge mine funn. Veileder skal dele av sin kunnskap, men det er viktig å la studenten snakke først, da det er de veilederne som gjør det, som studentene omtaler som de flinke. Er det bare et forventet minimum at en veileder kan klare de ovennevnte momentene, eller vil det kreves ekstra kompetanse og ikke minst tid? Det er ikke tvil om at komponenter som tid og kompetanse vil

spille inn i forhold til forutsetningene for å være en god veileder. Det kreves at man vet hvilke spørsmål som er hensiktsmessige å stille dersom målet er å få studenten til å reflektere, og at det ikke nødvendigvis er samme type spørsmål som stilles dersom veileder bare er ute etter å vite om studenten vet hvilke bivirkninger et bestemt medikament kan gi for eksempel. Det er viktig at det gis rom for spørsmål som etterspør både studentens kunnskaper og refleksjon. Om alle kan bli gode veiledere eller ikke, kan man tenke seg beror på ulike faktorer som personlig egnethet, engasjement, grad av frivillighet til oppgaven og motivasjon.

3.2 Bevegelse i prosessen

Mine funn viser at det i liten eller ingen grad er noen strukturert form for veiledning i praksis. Veiledning med læreren er en formell setting, og den er planlagt, men etter det studentene forteller, så er ikke innholdet av en slik karakter som det litteraturen beskriver som en strukturert veiledning. Litteraturen peker på at dersom veiledning mangler en struktur, er det mindre sjans for at refleksjonen vil være som en prosess. Studenten trenger hjelp av veileder for at refleksjonen skal bevege seg (Brataas mfl., 2011). En strukturert form for veiledning er når refleksjonen beveger seg på ulike nivåer, og veileder skal hjelpe studenten til å fordype seg i et tema for så å kunne rekonstruere situasjoner og finne ut hvordan ny lærdom kan anvendes i neste situasjon (ibid.). Poulsen og Bendix (2009) hevder at dersom refleksjonen skal bevege seg på ulike nivåer, må det reflekteres både på det kognitive og det følelsesmessige plan. Studentene jeg intervjuet, fortalte at de opplevde veiledningstimen enten som en muntlig eksamen eller så var det stille, og da savnet de noe å ”ta tak i”. Studentene sa de syntes veiledningen med læreren var unyttig, og et tankekors er at studentene sa de ikke forsto hensikten med veiledningstimen. Dersom studenten hadde beveget seg på ulike nivåer i refleksjonsprosessen ved hjelp av veileder, kan man tenke at studenten lettere ville forstått hensikten med veiledningen, da veiledningen ville hatt en mer strukturert form. Brataas mfl. (2011) beskriver de ulike nivåene som læringsløyper eller togstasjoner hvor toget (refleksjonen og studenten) skal bevege seg mot nye stasjoner med guiding fra veileder.

Et argument for at refleksjonen bør ”bevege” seg, er som nevnt ovenfor at studentene øker sitt bevissthetsnivå. La oss gå tilbake og se på rammeplanen (2008), hvor det står *kritiske og reflekterte studenter*, det er altså et mål å få studenter og likeså nyutdannende sykepleiere som er både kritiske og reflekterte. Om studentene kun reflekterer på ett nivå, vil de ikke komme

til det punktet hvor de utvikler kritisk refleksjon. Schön (2001) mener at evnen til kritisk refleksjon kommer først etter at handlingen er gjort. Kritisk refleksjon eller premissrefleksjon er slik Poulsen og Bendix (2009) sier, en avansert form for refleksjon som krever gjentatte øvelser både fra veileder og student. I lys av mine funn fremkommer det at refleksjonen ofte uteblir, og studentene får da heller ikke anledning til å opparbeide seg evnen til en mer ”avansert” refleksjon, ifølge Poulsen og Bendix (2009). Avansert form for refleksjon handler blant annet om det å stille spørsmål til egen og andres praksis som en del av en kritisk refleksjon (ibid.).

Noe av grunnen til at refleksjonen kan utebli, ifølge litteraturen (Bjerknes og Bjørk, 1994), er dersom den samtalen som foregår, ikke er maktfri eller den inneholder en bedømmelse. Mine funn peker på at studentene opplevde samtalene som å være i en het eksamenssituasjon. Kombinasjonen av studentenes opplevelse av utrygghet og en følelse av å være oppe til eksamen, kan ha vanskeliggjort refleksjonen for studentene, især terskelen til å stille kritiske spørsmål. Noe av grunnen til at studentene kan ha unnlatt å stille kritiske spørsmål, kan være slik litteraturen påpeker, at personer som stiller kritiske spørsmål, kan bli oppfattet som problemskapende (Poulsen og Bendix, 2009). Vi kan tenke oss at det siste studentene vil, er å bli oppfattet som problemskapende. Et tydelig eksempel på at studentene ikke ønsket å bli oppfattet slik, er uttalelser de kom med under intervjuene, hvor de sa at de følte seg som *Morten minstemann* eller at det å være i praksis, var som *å trå rundt på eggesskall*. Satt på spissen kan det se ut til at det er viktigere å bli likt på praksisstedet enn å utføre et korrekt arbeid. At refleksjon uteblir og ikke beveger seg på ulike nivåer, kan skyldes flere ulike faktorer. En faktor som kommer tydelig frem, er studentenes avventende holdning, de venter på å bli ”satt i gang” av veileder. En slik holdning kan tolkes som et manglende ansvar for egen læring. Det er påpekt at veileder har en sentral rolle i refleksjonen, men det fritar ikke studentene fra å ta et selvstendig ansvar. En annen forklaring for en manglende bevegelse i refleksjonen kan være manglende kompetanse fra veileders side og/eller fra studenten. Når studentene reflekterer sammen, er det ikke å forvente at de har den kompetanse som skal til for å kunne føre hverandre inn i de ulike nivåer av refleksjonen, da det ifølge Poulsen og Bendix (2009) ligger på et høyere og mer avansert plan av refleksjonen.

3.3 Spørsmålsstillingen

Funnene fra min studie viser at måten veileder stiller spørsmålene på, og hvilke spørsmål som stilles, har stor innvirkning på relasjonen mellom veileder og student og på selve refleksjonsprosessen. Den følelsen av utrygghet som tidligere er formidlet fra studentenes side, viser seg å bli forsterket dersom studentene opplevde at veileder stilte spørsmålet i en krass tone. Hva som oppleves som en krass tone, kan man jo tenke seg kan være individuelt, men det teorien sier noe om, er at dersom veileder stiller spørsmål som kan oppleves som bebreidende, vil det kunne føre til at studenten går i forsvar (Aalberg, 2002). Et eksempel på spørsmål som kan oppfattes som bebreidende, er spørsmålet som inneholder ordet *hvorfor* (ibid.).

I lys av mine funn ser det ut til at det å stille spørsmål er det som avgjør om studenten begynner å reflektere eller ikke, spørsmål som oppfattes som ren kunnskapstest, ser ikke ut til å gi rom for refleksjon. Studentene jeg intervjuet, sa de fikk en følelse av at veileder var ute etter å ta dem når de ble stilt spørsmål helt til de ikke kunne svare lenger, og da ble de utrygge. En frykktkultur der studentene er så redde for å dumme seg ut ved å ikke vite svaret på alt, kan være et stort hinder for læringen og korreksjonen, og dermed kan det være et hinder for forsvarlig yrkesutøvelse. Det å stille spørsmål kan være et argument for å finne ut ”hvor studenten er” (Bjerknes og Bjørk, 1994), det kan være vanskelig å få tak i kunnskapsnivået til studenten dersom veileder ikke kan stille spørsmål. Spørsmålet blir om kunnskapstesting går på bekostning av refleksjonsprosessen og samspillet mellom veileder og student. Man kan tenke seg at det er måten spørsmålet stilles på, som er avgjørende for om det ødelegger for et godt samspill og for refleksjonen eller ikke. Det kommer frem at studentene liker å bli stilt spørsmål så lenge de er gode og ikke blir stilt i en krass tone. Aalberg (2002) påpeker at de gode spørsmålene er de som etterspør beskrivelser. Studentene sier videre at de veilederne som de synes var flinke, var de som lot studenten snakke først før de selv tok ordet. Mye kan tyde på at studentene liker å bli stilt spørsmål og fortelle om sin kunnskap så lenge veileder ikke kommer inn på et område der de ikke har kunnskaper. Det er viktig at studenten godtar og erkjenner at man kan komme opp i situasjoner der man ikke kan alt, uten at det er noen skam, men det er langt verre å ikke gjøre noe med det når man møter situasjonen.

Trygghet i utdanningsprosessen er viktig, det betinger også trygge veiledere, for utdanning er ikke en enveisprosess. Poulsen og Bendix (2009) mener at en god refleksjonsprosess

avhenger av mer enn det å stille spørsmål, de peker på viktigheten av at veileder deltar aktivt med å være medreflekterende og støttende. Det som her blir påpekt, er det som handler om samspillet mellom veileder og student, at begge parter er engasjerte og tar et ansvar for at læring skal finne sted i praksis, samt at begge parter tør å erkjenne det de ikke har svaret på. I min studie ble ikke veilederne intervjuet, men det kan tenkes at veilederne følte at de burde ha svaret på alt, og kunne alt studenten spurte om, hvilket jeg vil påstå er umulig og ei heller meningen.

4 Konklusjon

Samspeilet mellom student og veileder er av betydning for om refleksjon finner sted. Det ser imidlertid ut til at det er vanskelig å komme inn i en refleksjonsprosess som beveger seg på ulike nivåer. Alle parter har et felles ansvar for å bedrive en yrkesvirksomhet som er faglig forsvarlig, og slik jeg ser det, vil utvikling av faget kreve en kontinuerlig reflekterende prosess, og selve refleksjonen har mange sider og er kompleks. Det finnes mange ulike veier og måter å være i en reflekterende prosess på og komme videre i prosessen. Med min studie som bakteppe vil jeg hevde at det er et stykke igjen før målet er nådd med selvstendige, kritiske og reflekterte studenter. Det kan se ut til at det mangler en kompetanse og mulig noe vilje fra alle parter for at refleksjon skal finne sted, og ikke minst for å bringe refleksjonen opp på et analyserende nivå. Den beste forutsetningen for at refleksjonsprosessen skal finne sted, ser ut til å være dersom veileder stiller spørsmål på en slik måte at det ikke virker truende eller klandrende på studenten. Når studenten føler seg trygg, og da blir utfordret med spørsmål, vil det være et godt utgangspunkt for refleksjonsprosessen.

5 Referanseliste

- Aakre, Marit (2011). *Veien til erfaringsklokskap*. Sykepleien 8:2011.
- Aalberg, Thore K. (2002). *Individuell veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, A. Gurid (2006). *Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere*. Idunn.no – tidsskrift på nett/nordisk sosialt arbeid/2006/Nr 02 (lest: 21.09.11).
- Brataas, Hildfrid (red.) (2011). *Sykepleie – pedagogisk praksis. Pasientsentrert sykepleie på ulike arenaer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerknes, Mari Skancke & Bjørk, Ida Torunn (1994). *Praktiske studier – perspektiver på refleksjon og læring*. Sverige: TANO.
- Boge, Margun & Markhus, Gunvor & Moe, Randi & Ødegaard, Elin E. (2005). *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flateland, Sylvi & Kristiansen, Aslaug & Soderhamn, Ulrika (2011). *Sykepleierstudenters læring – Læring i praksis gjennom deltagelse i refleksjonsgruppe*. Idunn. No – tidsskrift på nett/Nordisk sykepleieforskning/2011/Nr 01.
- Halse, K. & Hage, A.M. (2004). ”Studenttett post” En veiledningsmodell for kliniske studier i sykepleierutdanningen. HiO nr 13. Upublisert.
- Holmsen, Tove Elisabeth (2010 el. 2009?). *Hva påvirker sykepleierstudentenes trygghet og læring i klinisk praksis? Vård i Norden 1/2010*. Publ. no. 95 vol. 30 no. 1 pp. 24–28.
- Karlsson, Bengt & Frank Oterholt (red.) (2010). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås K. & Lauvås P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Poulsen, S. & Bendix, H. (2009) *Den reflekterende praktikvejleder*. 2. utgave. Fredrikshavn: Dafolo.
- Ranse, K. & Grealish, L. (2007). *Nursing students’ perceptions of learning in the clinical setting of the Dedicated Education Unit*. Journal of Advanced Nursing 58 (2), 171–179.
- Tveit, Sidsel (2005). *Veiledning – mer enn ord ...* 3 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schøn, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Danmark: Forlaget Klim.

Sundli, Liv. (2002). *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenten*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

<http://decentius.hit.uib.no/lexin.html?ui-lang=nbo&dict=nbo-maxi&search=reflektere&checked-languages=E&checked-languages=N> (lest: 21.09.11)

http://www.idunn.no/ts/nsa/2006/02/kritisk_reflekterende_mer_enn_a_reflektere_og_kritisere?mode=print&skipDecorating=true&textSize= (lest: 07.10.11)

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf (lest: 07.09.11)

https://www.sykepleierforbundet.no/Content/143292/Yrkesetiske_retningslinjer.PDF
(lest: 09.10.11)

<http://www.lovdata.no/all/hl-19990702-064.html> (lest: 10.10.11)

Vedlegg 2:

MELDESKJEMA

Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

1. Prosjektittel		
Tittel:	Studenter i klinisk praksis	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon:	Universitetet i Oslo	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom din institusjon ikke finnes på listen, ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet:	Det medisinske fakultet	
Institutt:	Institutt for helse og samfunn	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder)		
Fornavn:	Ida Torun	Før opp navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekt er daglig ansvarlig vanligvis veileder. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være i tilknytning til behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir korrekt e-postadresse. Det bør være en adresse som du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.
Etternavn:	Bjørk	
Akademisk grad:	Doktorgrad	
Stilling:	Professor	
Arbeidssted:	Universitet i Oslo	
Adresse (arb.sted):	Postboks 1153 Blindern	
Postnr/sted (arb.sted):	0318 Oslo	
Telefon/mobil (arb.sted):	22850577 /	
E-post:	I.t.bjork@medisin.uio.no	
4. Student		
Studentprosjekt:	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir en korrekt e-postadresse. Det bør videre være en adresse du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.
Fornavn:	Vibeke	
Etternavn:	Elsmark	
Akademisk grad:	Høyere grad	
Privatadresse:	Furuveien 35	
Postnr/sted (privatadresse):	0678 Oslo	
Telefon/mobil:	91850914 /	
E-post:	vibeke.elsmark@diakonhjemmet.no	
5. Formålet med prosjektet		
Prosjektets formål	Tema for min mastergradsoppgave er veiledning av studenter i praksis, under læringsmodellen studenttett post. Fokus er på studenten og han/hun sine erfaringer med veiledning. Formål: Bidrag til kvalitetsutvikling i praksis nærmere bestemt av studenttett post modellen.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 1500 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="radio"/> Internasjonal multisenterstudie 	Med multisenterstudier forstås her forskningsprosjekter som gjennomføres ved flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor det utveksles/deles personopplysninger mellom
Oppgi øvrige institusjoner		

Hvordan foregår samarbeidet mellom institusjonene? Hvem har tilgang til personopplysninger og hvordan reguleres tilgangen?		deltakende institusjoner. Les mer om hva personopplysninger er
7. Utvalgsbeskrivelse		
Beskrivelse av utvalget	De som er representative for min problemstilling er sykepleiestudenter som er på studenttett post i klinisk praksis.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F. eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg sender en søknad om å benytte studentene ved en høgskole som deltakere i mitt masterprosjekt. Rekruttering vil skje ved at jeg informerer om forskningsprosjektet mitt på en fellessamling med studentene på skolen. Lærer deler ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema til de som melder sin interesse. Studentene skriver seg opp på en liste dersom de er interessert, deretter kontakter jeg de interesserte per telefon.	Beskriv hvordan utvalget trekkes/rekrutteres. Utvalget kan trekkes fra registre, f. eks. folkeregisteret, NAV, pasientregistre, eller rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk. Oppgi hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.
Førstegangskontakt	Som nevnt ovenfor er det lærer på høgskolen som har førstegangskontakt med de som selv-selekterer seg til prosjektet.	Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget og beskriv hvordan den opprettes. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	Ca 16 deltagere	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Redegjør for hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, beskriv		Les mer om inklusjon av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte og/eller fra ulike journaler (NAV, PPT, sykehus, bofellesskap og lignende) eller eksisterende registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, Kreftregisteret).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger		
9. Datamaterialets innhold		
Gjør rede for hvilke opplysninger som samles inn	Intervjuguide ligger ved, det er en semistrukturert intervjuguide. Som dere vil se går jeg åpent ut i min spørsmålstilling. Jeg er ute etter erfaringer studenter har som angår veiledning.	Spørreskjema, intervjuguide/temaliste, m.m. legges ved meldeskjemaet til slutt.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om hva personopplysninger er

Skal det innherles godkjenning/tillatelse fra andre instanser?	Ja • Nei ○	Det kan f. eks. være aktuelt å søke tillatelse fra registreier for tilgang til data, ledelsen for tilgang til forskning i firma, etc.
Hvis ja, hvilke?	Høgskole må jeg få godkjenning av, for å få tilgang til feltet.	
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:25/10/2010 Prosjektstutt:01/01/2012	Prosjektstart Tidspunkt for når førstegangskontakt opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektstutt Tidspunkt for når datamaterialet skal anonymiseres, slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier. Dette sammenfaller gjerne med publisering og ferdigstilling av oppgave, avhandling eller rapport.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Jeg vil slette/makulere navnelister, og gi de jeg intervjuer fiktive navn i rådata materiell og igjennom hele studien. I lydopptaket vil det ikke nevnes navn, lydopptakene vil slettes ved prosjektet stutt.	Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være konkrete oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan lagres ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les mer om arkivering
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Dette er en mastergradsoppgave. Ingen finansiering utenfra.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	3	

Vedlegg 3:

Forespørsel om deltagelse i et mastergradsprosjekt

Studentene sine erfaringer med veiledning i praksis, underlagt studenttett post modellen.

Bakgrunn

Jeg er nyansatt ved Diakonhjemmet høyskole som høyskolelærer og er tilknyttet 1 studieenhet. Jeg tar en master i sykepleievitenskap ved universitetet i Oslo. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et intervju i forbindelse med mastergradsstudie for å undersøke hvilke erfaringer studenter har med veiledning i praksis på avdelinger som er organisert under læringsmodellen studenttett post.

Hva innebærer studien?

For å fremskaffe informasjon om erfaringer studenter har med veiledning i praksis ønsker jeg å gjøre fokusgruppeintervju med deg som deltager. Fokusgruppeintervju er et intervju hvor 5-8 deltagere intervjues samtidig i samme gruppe. Undertegnede vil intervju deg og det vil være en observatør tilstede under intervjuet som tar notater og eventuelt stiller tilleggsspørsmål. Intervjuet vil ta 1-1,5 time og det vil bli tatt opp på lydbånd. Du vil bli kontaktet nærmere for avtale om tid og sted for intervjuet.

Mulig fordeler og ulemper?

Du vil ikke ha noen spesielle fordeler av studien, men resultatene fra studien kan bidra til kvalitetsutvikling i praksis, nærmere bestemt av studenttett post modellen.

Hva skjer med lydbåndopptakene om deg?

Lydbånd som tas opp av fokusgruppen skal kun brukes slik som beskrevet med hensikten til studien. Stemmene i lydbåndopptaket kan gjenkjennes. Det er kun masterstudenten selv som har tilgang til å lytte til lydbåndopptakene. Det vil ikke være mulig å kunne identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Dersom du sier ja til å delta i studien vil du ha rett til innsyn i lydbåndopptakene. Dersom du trekker deg fra studien, har du rett til å få slettet innsamlede opplysninger om deg. Du vil muligens kunne kjenne igjen det du selv har sagt, men undertegnede vil anonymisere opplysningene slik at andre ikke vil kunne knytte det som er sagt til noen person.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ikke ønsker å delta i studien trenger du ikke oppgi noen grunn. Om du skulle bestemme deg for å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke. Dersom du har spørsmål kan du kontakte Vibeke Elsmark, mail: vibeke.elsmark@studmed.uio.no, tlf, 91850914 eller veileder ved Universitet i Oslo, professor Ida Torunn Bjørk, mail: i.t.bjork@medisin.uio.no, tlf: 22850577.

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter at jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studien og at jeg ønsker å delta i studien.

Vedlegg 4:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ida Torunn Bjørk
Institutt for helse og samfunn
Universitetet i Oslo
Postboks 1130 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 17.11.2010

Vår ref: 25381 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.10.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 15.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25381	<i>Studenter i klinisk praksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ida Torunn Bjørk</i>
Student	<i>Vibeke Elsmark</i>

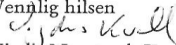
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Vibeke Elsmark, Furuveien 35, 0678 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektets formål er å undersøke sykepleierstudenters eraringer med veiledning. Prosjektnr: 25381

Utvalget består av 16 sykepleierstudenter.

Det gis muntlig og skriftlig informasjon om studien. Personvernombudet finner at det reviderte informasjonsskrivet (mottatt 15.11.2010) er tilfredsstillende utført. Det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse.

Det registreres direkte personidentifiserende som kobles til det øvrige datamaterialet via en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Senest ved prosjektslutt 01.01.2012 vil datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak, koblingsnøkkel og eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger slettes.

Vedlegg 5



Vibeke Elsmark

Vår ref: 2010/687

Deres ref:

Dato: 16.11.2010

Svar på søknad om å benytte studentene ved Diakonhjemmet høgskole til å delta i et intervju.

Vi viser til din søknad om å benytte studenter ved Diakonhjemmet Høgskole til å delta i et intervju i forbindelse med din mastergradsstudie ved Universitetet i Oslo.

Søknaden er innvilget, så fremt studentene har samtykket til å delta i undersøkelsen, på grunnlag av kjennskap til hva undersøkelsen går ut på (informert samtykke).

Resultatene skal publiseres på en måte som bevarer studentenes anonymitet (jf. Personvern) og hindrer at enkeltpersoner skal kunne kjennes igjen, med mindre noe annet er avtalt.

Vennlig hilsen

Liv Thorhild Undheim
Instituttleder

Linda Novak
Seniorkonsulent
Institutt for sykepleie og helse
Telefon: +47 22451948
E-post: novak@diakonhjemmet.no

Kopi: