

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2010

Master in Vocational Pedagogy

Dialog og refleksjon i et praksisfellesskap

Forbedring av egen yrkespraksis som kontaktlærer

Janca Molthe van Doorn

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



Forord

Tusen takk til alle sykepleiestudentene som har vært med i dette aksjonsforskningsprosjektet. Dere har lært meg mye. Jeg ønsker dere alle sammen lykke til videre med sykepleiestudiet og som dyktige reflekterte sykepleiere. Takk til hovedveiledere og kollegaer som har vært med, vist interesse og støttet.

Tusen takk til veilederne Kjartan Skogly Kversøy og Marit Hartviksen. Dere er gode rollemodeller som har sett meg, hørt på meg, tatt meg veldig på alvor og utfordret meg masse.

Tusen takk til alle medstudentene, veilederne og læringsgruppene på MAYP06 HiAk. En spesiell takk til Lucie for studiefølge og tre spennende samarbeidsprosjekter. Det har vært fire lærerike, krevende, utfordrende, slitsomme, engasjerende og givende år med dere masterstudenter. Takk for de gode samtalene, lunsjpausene, faglige diskusjonene og erfaringsdelingen. Jeg vet jeg vil savne *det* og ikke minst *dere*. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere. Ønsker dere alle lykke til videre som yrkespedagoger.

Takk til alle venner og familien som har oppmuntret, gitt omsorg, vist nysgjerrighet eller også lest korrektur. Spesielt en stor takk til mamma som hver torsdag i fire år har hentet barn på skolen og i barnehagen, laget middag og hjulpet med lekser. Det har gitt barna masse og meg litt mindre dårlig samvittighet. Tusen takk.

Mest av alt vil jeg takk min fantastiske mann, Einar, og våre tre tålmodige og flotte gutter; Carl Willem, Christopher og Caspar. Dette klarte vi sammen.

2. Mai 2010

Janca Molthe van Doorn

All education which develops power to share effectively in social life is moral (Dewey, 1997:360).

Sammendrag

Dette masterarbeidet er et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Problemstillingen har vært hvordan forbedre egen yrkespraksis som kontaktlærer, samtidig som jeg legger til rette for refleksjon slik at sykepleiestudentene forbedrer sin yrkespraksis. Prosjektet har hatt fire fokusområder:

1. Strukturere og systematisere veiledning i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv
2. Videreutvikle egen kompetanse som lærer
3. Vise eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres
4. Bidra til studentenes empowerment gjennom refleksjon og opplevelser av mestring

Hensikten har vært å legge til rette for refleksjon, slik at sykepleiestudentene oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis, blir ansvarliggjort og opplever mestring. Prosjektet følges over ett år, gjennom fire praksisperioder. For hver praksisperiode ble det etablert et praksisfellesskap med studentene og lærer. I praksisfellesskapet har dialogen vært sentral. Møtene har vært refleksjonstid på skolen eller i institusjonen.

Det har blitt jobbet systematisk og strukturert med ulike metoder relatert til problemstillingen og fokusområdene i prosjektet. I prosjektet er det brukt en forskningsmetode som er utviklet av Jack Whitehead og Jean McNiff i aksjonsforskningsmiljøet ved University of Bath. Metoden er en fremgangsmåte for å forbedre egen yrkespraksis. Tilretteleggingsstrategiene i prosjektet har vært postkortstrategi, samarbeidskontrakt jobbing, dele opplevelser og erfaringer, skrive og dele logg, skrive og dele pedagogiske soler og SØT- modellen som en gap analyse. Det har blitt lagt til rette for medvirkning og anerkjennelse ved at studentenes meninger, opplevelser og forståelse har blitt etterspurt. Kvalitative data har hovedsakelig blitt samlet inn gjennom de konfluente veiledningsstrategiene og verktøyene. Verktøyene ivaretar fenomenologisk respekt og egner seg særlig til å ivareta deltakernes egne perspektiver. Prosjektet har blitt presentert, analysert og drøftet med utgangspunkt i situasjoner og aksjoner som har grepet meg. Aksjonsforskning er en form for praktisk hermeneutikk som dreier seg om forståelse, læring og utvikling.

I prosjektet har det blitt investert i relasjons- og refleksjonsprosesser. Praksisfellesskapet har utviklet effektiv og god veiledningsstrategi sammen for å bli kjent og avklare forventinger.

Gjennom investeringer i relasjoner og refleksjonsarbeid, oppstod en tilhørighet i et meningsfylt praksisfellesskap, der studentene opplevde å bli sett, hørt og tatt på alvor. Studentene opplevde å være like, og utviklet sammen en begynnende identitet og kyndighet til sykepleieryrket. Veiledningsstrategiene utviklet, resulterte og hadde innflytelse på de pedagogiske prosessene. Individuelle og sosiale læringsprosesser ble utviklet i et samspill gjennom erfaringslæring i praksisfellesskapet. Gjennom systematisk refleksjonsarbeid i og over egen yrkespraksis, har praksisfellesskapet utviklet det etiske, personlige og faglige grunnlaget for egen yrkespraksis. Det har blitt utviklet fortrolig yrkest teori for både studenter og lærer. Å være i stand til å ta ansvar for egen læring, medvirke, vurdere og reflektere rundt eget arbeid, er en forutsetning for å utdanne reflekterte dyktige sykepleiere. Dialogen og verdien av å erfaringsdele i praksisfellesskapet har vært kjernen for å utvikle og forbedre egen yrkespraksis.

Abstract

This Master Thesis is the result of an educational project based on action research. The issue has been how to improve my vocational practice as a teacher, and facilitate reflection so that the nursing students will improve their vocational practice. The project has four focal areas:

1. To structure and systematise guidance in practice through a considered use of guidance strategies that facilitate self-discovery
2. To further develop my own competence as a teacher
3. To present examples of how systematic guidance works in practice
4. To contribute towards student empowerment through reflection and a sense of mastering a given situation

The purpose has been to facilitate reflection so that the nurse students may discover connections in their own professional practice, become responsible and mastering a given situation. The project covers four practice periods over the course of one year. For each period a community of practice was established with the students and the teacher. The dialogue has been a central part in the community of practice. Meetings have been in the shape of reflection time at the college or in the institution.

Different methods related to the question posed and the focal areas of the project have been addressed in a systematic and structured manner. The project has made use of an action research method developed by Jack Whitehead and Jean McNiff at the University of Bath, which is designed to help improve my own vocational practice. Facilitation strategies include postcard strategy, cooperative contract working, share experiences, writing and sharing logs, writing and sharing pedagogical notes and the SØT -model as a gap analysis. Participation, involvement and recognition have been made possible through asking the students for their opinions, experiences and understanding. The qualitative data was collected using confluent guidance strategies and tools. The tools ensure that phenomenological respect is upheld and are especially suitable for assuring the perspectives of the participants. The project has been presented, analysed and discussed on the basis of situations and actions that touched me. Action research represents a type of practical hermeneutics based on understanding, learning and development.

The project has invested in relation and reflection processes. In an effort to get to know each other and clarify goals and expectations, the community of practice has developed efficient and sound guidance strategies. Through investing in relations and reflection, a sense of belonging to a meaningful community of practice emerged, one in which the students felt that they were seen, heard and taken seriously. Furthermore, the students felt a kinship based on, and developed through, an emerging identity and growing confidence in their nursing vocation. The guidance strategies developed, resulted in and influenced the educational processes. Individual and social learning processes were developed in interplay through experiential learning in the community of practice. Through systematic reflection on their own vocational practice, the community of practice developed the ethical, personal and professional background needed in their work. Living educational theories have been developed for both the students and the teacher. Being able to engage in self-directed learning, become involved, assess and reflect on their own work, is a prerequisite for educating competent nurses. The dialog and the value of sharing experiences in a community of practice, has been of the essence for further developing and improving our own vocational practice.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	6
<u>1 INNLEDNING</u>	15
1.1 EN PROSJEKTSØKNAD.....	15
1.2 BAKGRUNNEN FOR DETTE PROSJEKTET - ET SAMFUNNSPERSPEKTIV	17
1.3 Å UTDANNE PROFESJONELLE SYKEPLEIERE	19
1.4 PROBLEMSTILLING	20
1.5 PRESENTASJON AV DELTAKERNE I PRAKSISFELLESSKAPENE	20
1.6 DISPOSISJON AV OPPGAVEN	22
<u>2 ERFARINGSLÆRING I PRAKSISFELLESSKAPET</u>	24
2.1 INNLEDNING.....	24
2.2 ERFARINGSLÆRING.....	24
2.3 ET PRAKSISFELLESSKAP	25
2.4 EN BESKRIVELSE AV EN GENERELL PRAKSISPERIODE.....	27
2.4.1 REFLEKSJONSTIDEN	29
<u>3 FORSKNINGSDSIGN</u>	30
3.1 INNLEDNING.....	30
3.2 FORSKNINGSMETODE.....	30
3.3 DATASAMLINGSMETODER	31
3.4 TILRETTELEGGINGSSTRATEGIER	32
3.5 ANALYSEMETODER.....	32
3.5.1 FENOMENOLOGISK RESPEKT.....	32
3.5.2 HERMENEUTIKK	32
3.5.3 FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	33
3.6 PROSJEKTETS TEORETISKE FORANKRING	34
<u>4 TILRETTELEGGINGSSTRATEGIER OG VERKTØY SOM IVARETAR FENOMENOLOGISK RESPEKT.....</u>	36
4.1 INNLEDNING.....	36
4.2 BLI KJENT - POSTKORTSTRATEGI	36

4.3 PEDAGOGISK SOL	37
4.4 SØT	38
4.5 LOGG.....	38
4.5.1 EN EVALUERINGSLOGG	39
<u>5 EN DOKUMENTERT PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFT AV PROSJEKTFORLØPET</u>	<u>41</u>
5.1 INNLEDNING	41
5.2 FØRSTE PRAKSISPERIODE	42
5.2.1 DU MÅ IKKE UTSETTE STUDENTENE FOR NOE... ..	43
5.2.2 VI SKRIVER LOGG	45
5.2.3 ... DET HANDLER IKKE BARE OM Å FÅ TILBAKEMELDING OG BLI SETT... ..	47
5.2.4 HAR DU FÅTT BRUK FOR NOEN AV LOGGENE VÅRE?	49
5.3 REFLEKSJONER OVER DEN FØRSTE PRAKSISPERIODEN OG VEIEN VIDERE	50
5.4 ANDRE PRAKSISPERIODE	52
5.4.1 DE SKAL FÅ LOV TIL... ..	52
5.4.2 BLI KJENT – <i>POSTKORTSTRATEGIEN</i> –	54
5.4.3 VÅRE ØNSKER FOR PRAKSISPERIODEN	56
5.5 REFLEKSJONER OVER DEN ANDRE PRAKSISPERIODEN OG VEIEN VIDERE	59
5.6 TREDJE PRAKSISPERIODE	65
5.6.1 JEG VIL LEDE	65
5.6.2 JEG FØLTE DET SOM EN VIKTIG FØLELSE AV STUDENTROLLEN	69
5.6.3 ...DA FØLER DU DEG LITT MER SOM EN SYKEPLEIER LIKSOM... ..	72
5.6.4 FORTELLINGEN TIL STUDENTENE	76
5.6.5 PRAKSISFELLESSKAPET DELER LOGGENE	78
5.7 REFLEKSJON OVER TREDJE PRAKSISPERIODE OG VEIEN VIDERE	81
5.8 DEN FJERDE PRAKSISPERIODEN.....	84
5.8.1 DET FØRSTE MØTET SAMMEN MED VÅRE STUDENTER.....	85
5.8.2 HVA BETYR DET AT DU HAR ANSVAR FOR EN PASIENT?.....	88
5.8.3 JEG FORSTÅR IKKE HVA SOM ER HENSIKTENE MED Å DELE LOGGENE	91
5.9 REFLEKSJONER OVER DEN SISTE PRAKSISPERIODEN.....	93
<u>6 ERFARINGER FRA FORSKNINGSPROSESSEN</u>	<u>99</u>
6.1 INNLEDNING	99
6.2 WHAT WAS MY CONCERN?	99
6.3 WHY WAS I CONCERNED?	99
6.4 WHAT EXPERIENCES CAN I DESCRIBE TO SHOW WHY I WAS CONCERNED?.....	100
6.4.1 ERFARINGER MED FORSKNINGSMETODEN	100

6.4.2 Å VÆRE LÆRENDE	101
6.5 WHAT DID I DO ABOUT IT?	103
6.5.1 UTVALG AV STUDENTENE	104
6.5.2 INFORMASJON TIL STUDENTENE	104
6.5.3 SAMARBEIDSKONTRAKT	104
6.5.4 Å SKRIVE LOGG	106
6.5.5 Å DELE LOGG	108
6.5.6 REFLEKSJONSTIDEN	108
6.5.7 DELE OPPLEVELSER OG ERFARINGER	110
6.5.8 ENDRING AV RAMMER	110
6.5.9 DET SKRIFTLIGE SAMTYKKET	110
6.6 WHAT KIND OF DATA DID I GATHER TO SHOW THE SITUATION AS IT UNFOLDS?	111
6.7 HOW WILL I SHOW THAT ANY CONCLUSIONS I COME TO ARE REASONABLY FAIR AND ACCURATE?	112
6.7.1 REFLEKSJONSTIDEN SOM ET FORSKNINGSVERKSTED	112
6.7.2 AT NOE ER SAMMULIG	113
6.7.3 POSITIV FORSKNINGSEFFEKT	115
6.7.4 SOSIAL VALIDITET	116
6.8 HOW DO I EVALUATE THE EVIDENCE-BASED ACCOUNT FOR MY LEARNING?	117
6.8.1 NÅR NOE GRIPER MEG	117
6.8.2 Å VÆRE EN LEVENDE KONTRADIKSJON	118
<u>7 DEN YRKESPEDAGOGISKE UTVIKLINGEN, RESULTATER OG INNFLYTELSE I</u>	
<u>PRAKSISFELLESSKAPET</u>	<u>121</u>
7.1 INNLEDNING.....	121
7.2 STRUKTURERE OG SYSTEMISERE VEILEDNING I PRAKSIS GJENNOM BEVISST BRUK AV	
VEILEDNINGSSTRATEGIER SOM LEGGER TIL RETTE FOR Å OPPDAGE SELV	121
7.2.1 GRUNNLAGET I PRAKSISVEILEDNINGEN	121
7.2.2 VI ER SÅ LIKE.....	124
7.2.3 JEG VILLE VÆRT SOLSIKKEN SOM VOKSER	124
7.2.4 HVA HAR DERE GJORT MED STUDENTENE?	125
7.2.5 Å LÆRE ER OG UTVIKLE LEVENDE SYKEPLEIETEORI	126
7.3 VIDEREUTVIKLE EGEN KOMPETANSE SOM KONTAKTLÆRER.....	128
7.3.1 VEILEDERROLLEN	129
7.3.2 FORSKNINGSSTRATEGI BLIR YRKESPEDAGOGISK STRATEGI	130
7.4 VISE EKSEMPLER PÅ HVORDAN SYSTEMATISK VEILEDNING I PRAKSIS KAN GJØRES	131
7.4.1 LAGE COLLAGE	132
7.5 BIDRA TIL STUDENTENES EMPOWERMENT GJENNOM REFLEKSJON OG OPPLEVELSER AV MESTRING	133
7.5.1 HVORDAN MYNDIGGJØR DERE PASIENTENE?	134

7.5.2 ERFARINGER MED SØT.....	135
-------------------------------	-----

8 VEIEN VIDERE 137

8.1 INNLEDNING.....	137
---------------------	-----

8.2 FORTSETTE Å VÆRE FORSKENDE I EGEN YRKESPRAKSIS	137
--	-----

8.3 Å VÆRE PROFESJONELL ER Å DELE.	138
---	-----

8.4 VIDEREUTVIKLE PRAKSISVEILEDNINGEN	138
---	-----

8.5 LIVSLANG LÆRING	140
---------------------------	-----

8.6 PROSJEKTET OPPFORDRER TIL SUNN DEBATT	141
---	-----

LITTERATURLISTE..... 143

Liste over figurer

Figur 1 En beskrivelse av en generell praksisperiode

Figur 2 Pedagogisk sol

Figur 3 Første praksisperiode

Figur 4 Andre praksisperiode

Figur 5 Praksistrekanten

Figur 6 *The interrelationships between practice, values and logics*

Figur 7 Tredje praksisperiode

Figur 8 Fjerde praksisperiode

Liste over bilder

Bilde 1 Stoler i en ring – Et praksisfellesskap

Bilde 2 Bli kjent øvelse med postkort

Bilde 3 Ønsker jeg har for denne praksisperioden er...

Bilde 4 Kontrakt med kjøreregler

Bilde 5 Ønsker vi har for praksisperioden...

Bilde 6 Ansvar for meg betyr...

Bilde 7 Soler på veggen

Bilde 8 Preopdag i collage

Liste over vedlegg

Vedlegg 1 Prosjektsøknaden

Vedlegg 2 Loggskjema

Vedlegg 3 Evalueringslogg

Vedlegg 4 Videreutvikling av evalueringsloggen

Vedlegg 5 Fortellingen til studentene

Vedlegg 6 Skriftlig samtykke

Vedlegg 7 En systematisk oversikt over sitater fra logger som er brukt i oppgaven

Vedlegg 8 En mail fra student

1 INNLEDNING

Som en innledning har jeg valgt å bruke deler av prosjektsøknaden (Vedlegg 1) i dette prosjektet. Innledningen tar sikte på å vise min for forståelse, grovplan og utgangspunkt for dette prosjektet.

1.1 En prosjektsøknad

Janca M van Doorn

/ seksjon sykepleie

FORESPØRSEL OM TILLATELSE TIL Å INNHENTE OPPLYSNINGER AV ANSATTE / STUDENTER i forbindelse med FOU-arbeid

Jeg ønsker å systematisere veiledningspraksis i møte med sykepleiestudentene jeg følger i praksis i Bachelorutdanningen i sykepleie. Dette skal jeg gjøre ved å gripe fatt i min egen veiledningspraksis. En av grunnene til at jeg vil jobbe med dette, er fordi jeg har erfart dette som utfordrende, interessant og jeg ønsker å lære mer. Jeg finner det også nyttig som nyansatt og som grunnlag for refleksjon og diskusjon blant kollegaer.

Jeg har tenkt å anvende strategier fra pedagogisk aksjonsforskning. Min egen praksis skal være fokus. I pedagogisk aksjonsforskning er det underliggende spørsmålet å forbedre egen praksis¹. Hensikten er å utvikle strategier og eksempler som både jeg, andre kollegaer og lærere på ulike nivåer kan lære av. Jeg er opptatt av å forbedre min praksis, samtidig som jeg er opptatt av å legge til rette for at studentene forbedrer og utvikler seg i sin praksis. Ønske er å ivareta prinsippene om samarbeid og demokratisk medvirkning for alle involverte parter i størst mulig grad. I oppgaven ønsker jeg å prøve ut en forskningsmetode som er hentet fra boken *All you need to know about Action Research*². Metoden er en systematisk strategi for å forbedre egen praksis. Den er utviklet av anerkjente forskere i aksjonsforskningsmiljøet ved University of Bath.

Jeg ønsker å bruke pedagogiske metoder, der jeg legger til rette for det å lære er å oppdage selv³. Som kontaktlærer er jeg opptatt av å legge til rette for at studentene deltar i læringsprosessen, med fokus på å oppdage selv. Veiledning er en pedagogisk metode basert

¹ McNiff J. & Whitehead J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications

² McNiff J. & Whitehead J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications

³ Grenstad, Nils Magnar 1986, 9. Opptrykk 2008. *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

på dialog. Den legger tilrette for medvirkning og anerkjennelse. Hensikten er at mestringskompetansen styrkes gjennom oppdagelse og læring. Medvirkning innebærer her å etterspørre studentens syn, meninger, opplevelse og forståelse⁴.

Innholdet i veiledningen støtter jeg meg til kjent veiledningslitteratur. I boka⁵ *Veiledning - mer enn ord...*, definerer Sidsel Tveiten veiledning som: *en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog.* Jeg ønsker å se om det er mulig å gjøre min praksisveiledning enda bedre, i tråd med Tveitens beskrivelser, slik at studentene får best mulig veiledningstilbud fra meg. Det skal brukes gapanalyser i veiledningen for å finne ut hva studentene vil og hva de kan gjøre med de utfordringene de står overfor i sin praksisperiode. Jeg skal bruke en gapanalyse som er utviklet av Marit Hartviksen⁶. Gapanalysen heter SØT-modellen, og består i sin grunnform av tre spørsmål: Hva er *situasjonen* for deg her og nå? Hva *ønsker* du deg? Hva kan du gjøre (*tiltak*) for å komme deg fra situasjonen slik den er nå og til ønsket situasjon?

Hvordan innhentes informert samtykke?

Jeg vil informere studentene muntlig om prosjektet og bed om skriftlig samtykke. Samtykke til å bruke data fra soler og logger som viser studentenes stemme. På det første veiledningsmøte sammen med studentene, vil de gjøres oppmerksomme på at jeg ønsker å tegne noen pedagogiske soler og bruke noen logger i praksisveiledningen. Det skal presiseres at jeg ønsker tilbakemelding fra studentene på hvordan de opplever det. På samme tid er det viktig å bli enige om kjøreregler, bli enige om hva vi skal jobbe med og hvordan. Jeg opptatt av å ta hensyn til studentenes opplevelser og oppdagelser av veiledningen. I alminnelig praksisveiledning deler vi naturlig våre oppdagelser og opplevelser. Medvirkning og samarbeid er en viktig del for å få til en gjensidig pedagogisk prosess.

Informert samtykke innhentes fra studentene, da jeg trenger tillatelse til å bruke data fra prosessen. Dersom studentene ikke gir tillatelse til å bruke deres logger, har det ingen

⁴ Tveiten, Sidsel. 2. Utg. 2008. *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget

⁵ Tveiten, Sidsel 2. Utg. 2002: 24. *Veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget

⁶ Hartviksen M. og Kversøy K. S. 2008. *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget

betydning for praksisveiledningen. De vil følge praksisveiledningen som vanlig. Alle studentene som jeg følger i praksis skal få fullverdig veiledningstilbud.

Prosjektet følger studentenes praksisperiode. Den første av fire praksisperioder starter i januar 2009, den siste skal være avsluttet desember 2009.

Arbeidet vil foregå under veiledning av førstelektor og filosof Kjartan Skogly Kversøy ved Høgskolen i Akershus. Jeg kommer til å bruke en biveileder med spesialkompetanse i veiledning. Hun heter Marit Hartviksen.

1.2 Bakgrunnen for dette prosjektet - et samfunnsperspektiv

Behovet for arbeidskraft i helsesektoren vil øke mye i årene fremover. En sykepleier utgjør en viktig funksjon i samfunnet. Utviklingen av en god utdanning bidrar til kvalitet i yrkesutøvelsen. Kompetanseutvikling og livslang læring er føringer i norsk utdanningspolitikk (NOU 2000:14, 2000; St.meld. nr.27 (2000-2001), 2001; St.meld. nr. 30 (2000-2001)). Gjennom praksis i sykepleieutdanningen utvikler studenten denne kompetansen (Tveiten, 2008). Bachelorutdanningen i sykepleie er en profesjonsutdanning som skal utdanne:

..selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning ved utøvelse av sykepleie. Utdanningen skal kvalifisere for et yrke og en yrkespraksis som er i stadig utvikling og endring. Læring må derfor ses i et livslangt perspektiv der både yrkesutøver og arbeidsgiver har ansvar (2008:5).

Det skal utdannes selvstendige tenkende mennesker som er i stand til å tilegne seg nye kunnskaper, møte nye utfordringer og forestillinger (NOU 2000:14, 2000). Praksisveiledningen er her en viktig arena. Hensikten er at studenten skal oppnå optimal yrkeskompetanse for å kunne møte pasientens og samfunnets behov (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). Studentene skal utvikle både handlingsberedskap og handlingskompetanse. Handlingskompetanse der sykepleieren ivaretar og utøver oppgaver som er sentrale i yrkesfunksjonen. Handlingsberedskap er kunnskaper om feltet, men sykepleieren mangler nødvendig erfaring og spesialisert opplæring (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). Kvalitetsreformen har som mål at studentene skal lykkes med dette (St.meld. nr.27 (2000-2001), 2001).

Undervisningsmetoder i høyere utdanning må være mangfoldig og anvende relevante metoder som styrker læringsprosessen. Fremtidens sykepleiestudenter kommer fra en grunnskole og videregående opplæring som bygger på et læringssyn der den studerende er aktiv, medbestemmende og er i fokus (St.meld. nr.27 (2000-2001), 2001). Studiet skal derfor organiseres med varierte pedagogiske virkemidler som stimulerer studentenes egenaktivitet og samhandling i praksisveiledningen. Studentene skal tilegne seg teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter og utvikle god personlig kompetanse. Dette er også i tråd med rammeplanen (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008).

Utdanningen skal legge til rette for at studentene lærer seg å tenke kritisk og stille spørsmål til egen og andres yrkespraksis. Studenten skal ikke bare reprodusere eller anvende teori, men reflektere i og over egen yrkespraksis. Kunnskap må forstås i en sammenheng. Profesjonsutøvere må utvikle et personlig, reflektert og kritisk forhold til egen yrkespraksis. I innstillingen fra Dannelsesutvalget (2009:38) påpekes det at i *akademiske fag er det en lang vei å gå før studentene kan ha et personlig, samtidig kritisk og fundert forhold til faget*. Faget er på en måte hevet over studentenes egne erfaringer. Lindseth (2009) stiller spørsmålsteget ved hvorfor lærere ikke oftere oppmuntrer sykepleierstudentene til å ta utgangspunkt i egne erfaringer. Dette for å konkretisere og levende gjøre en faglig drøftelse og diskusjon. Å lære gjennom erfaring og refleksjon vil bidra til å utvikle tilhørighet, identitet og mening.

Utdanning på bachelornivå også skal fungere som en utdanning som gir tilstrekkelig og relevant kompetanse i yrkeslivet (St.meld. nr.7 (2007-2008), 2007). Nærhet til praksis er også viktig. Praksisveiledningen er en arena der skolen og arbeidsliv kan møtes, og forhold legges til rette for samarbeid og fagutvikling. Profesjonsbasert forskning er viktig for å utvikle selve profesjonen (Hiim, 2009). I denne oppgaven vises en forskende tilnærming på lærerens yrkespraksis. Dette vil også kunne gjøre sykepleieutdanningen bedre. En av styrkene i pedagogisk aksjonsforskning er at den starter i egen yrkespraksis. Folk genererer sine egne teorier ut av denne (McNiff, 2002). Egen yrkespraksis blir selvevaluerende for å fungere bedre sammen med praksisfellesskapet. Å ha fokus på min yrkespraksis vil samtidig være med på å styrke relasjonene mellom alle partene i praksisfellesskapet. På den måten også bidra til å utvikle en bedre sykepleieutdanning.

Evalueringer fra NOKUT⁷ viser at kontakten mellom utdanning og praksisfeltet i mange tilfeller er for svak (NOU 2008:3). Høgskolene risikerer å fjerne seg fra praksisfeltet, gjennom en akademisering. Tilpasning av akademiske normer definert av universitetene, hvor utdanningen primært gir grunnlag for videre studier.

I 2005 ble Bachelorutdanningen i sykepleie i Norge reakkreditert av NOKUT. Bare ett bachelorstudium i sykepleie ble godkjent. NOKUT påpekte at FOU arbeid var lite prioritert og at studentene hadde lite kjennskap til lærerens forskning. Dessuten hadde forskning lite relevans for utdanning og praksis, lærere i praksis var ikke alltid oppdaterte og kontakten med praksisstedet kunne være svak (NOU 2008:3, 2008).

1.3 Å utdanne profesjonelle sykepleiere

Praksisveiledningen er den arenaen hvor sykepleiestudentene lærer av de mangfoldige arbeidsoppgavene i praksisfeltet (Ekelund, 2007). Studentene utvikler helhetlig yrkeskompetanse i samarbeid med pasienter, pårørende, annet helsepersonell, medstudenter og veiledere. Praksisveiledningen er en arena der jeg opplever mening med å legge til rette for gode samtaler. Studentene opplevelser og erfaringer gjøres til gjenstand for refleksjon i veiledningssamtaler med kontaktlærer, veiledere og medstudenter. Studentene reflekterer over sammenhenger i sine opplevelser og erfaringer i egen yrkespraksis. Samtalene legger til rette for refleksjon over yrkesutøvelsen og er med på å utvikle yrkeskompetanse og identitet. Studentene skal bli sosialisert inn i en yrkesrolle og utvikle yrkesidentitet via kritisk refleksjon og bevisstgjøring i veiledning (Tveiten, 2002). Å kunne reflektere er en forutsetning for å bli en dyktig profesjonell yrkesutøver. En dyktig profesjonell yrkesutøver reflekterer både i og over egen og andres yrkespraksis. Gjennom systematisk veiledning utvikler studentene seg til reflekterende individer med utviklingsorientert og forskende holdning til eget og andres arbeid (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). På den måten viser yrkesutøveren profesjonalitet ved å være i en kontinuerlig læreprosess.

I dette prosjektet systematiseres og struktureres veiledningen i praksis sammen med sykepleiestudentene jeg er kontaktlærer for. Møtene med studentene tar utgangspunkt i deres erfaringer og opplevelser i ulike situasjoner. På den måten oppleves relevans, mening og sammenheng mellom teori - praksis på en induktiv måte. For å utdanne reflekterte, dyktige

⁷ Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Et uavhengig, statlig organ som skal bidra til å utvikle og kontrollere kvaliteten på høyere utdanning.

sykepleiere, er det nødvendig å legge til rette for refleksjon. Det tar tid og øvelse å lære seg dette. Å reflektere er en aktiv og forskende prosess, ikke et mål i seg selv. Refleksjon er viktig for å bli bevisst og for å sette ord på erfaringer og kunnskap i praksis. I dette prosjektet ønsker jeg som Ekelund (2007) at sykepleiestudentene skal bruke hele yrkeskompetansen sin i arbeidet med pasienter, pårørende og kollegaer og utvikling av yrkesfaget, ikke bare gli inn å gjøre som alle andre.

I praksis er det ofte veldig travelt, og jeg hører studentene fortelle at det ikke er tid til å sette seg ned og reflektere sammen med veilederne. Dette oppleves frustrerende. Studentene får så mange spørsmål og ser også ulik praksis. Det er ofte her studenter først oppdager og kobler sammenhengen mellom teorien de leser på skolen og hvordan det virkelig er. Ved å forske og reflektere over egen yrkespraksis, utvikles egen levende yrkesteori (Whitehead & McNiff, 2006). Gjennom å reflektere levendegjøres teorien, ved å se sammenheng med egne erfaringer. På den måten utvikles yrkesidentitet og profesjonell kompetanse. Veiledere og lærere i praksis skal legge til rette for dette. I dette prosjektet har jeg ønsket å gjøre dette sammen med studentene i et praksisfellesskap.

1.4 Problemstilling

Arbeidsproblemstilling i dette prosjektet er:

Hvordan forbedre min yrkespraksis som kontaktlærer i praksisveiledningen, samtidig som jeg legger til rette for refleksjon slik at sykepleiestudentene forbedrer sin yrkespraksis?

Oppgaven har fire fokusområder:

1. Strukturere og systematisere veiledningen i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv
2. Videreutvikle egen kompetanse som kontaktlærer
3. Vise eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres
4. Bidra til studentenes empowerment gjennom refleksjon og opplevelser av mestring i praksis

1.5 Presentasjon av deltakerne i praksisfellesskapene

Min yrkesbakgrunn er sykepleier. Jeg har erfaring som yrkesfaglærer i utdanning av hjelpepleiere i helse og sosialfag. Etter det har jeg jobbet som høgskolelærer i

Bachelorutdanningen i sykepleie. En av de arenaene jeg har blitt best kjent med gjennom mitt arbeid som lærer er praksisveiledning. Jeg har vært kontaktlærer for mellom fem og ti studenter i hver av de fire praksisperiodene gjennom prosjektperioden. Etter prosjektperioden har ytterligere fem sykepleiestudenter vært med. Til sammen har 43 studenter vært med i masterarbeidet. Studentene har hatt praksis i både kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten. Det har vært stor aldersspredning i studentgruppen, og begge kjønn er representert. En praksisperiode representerer et praksisfelleskap. Ytterligere tre hovedveiledere og en kollega har vært i berøring og involvert i de demokratiske prosessene i prosjektet.

Det er praksiskoordinator på høgskolen i samarbeid med studieprogramansvarlig som fordeler sykepleiestudentene på forskjellige praksisplasser. Bachelorstudentene i sykepleie har praksis i både kommune og spesialisthelsetjenesten gjennom studieløpet (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). Kontaktlærerne og praksisplassene får tilsendt informasjon om navn og hvor mange studenter ca en måned før praksisoppstart. Lærer fra høgskolen benevnes kontaktlærer, og har blant annet ansvar for⁸:

- Dialog og samarbeid før og under praksisperioden
- Tilrettelegge læresituasjoner sammen med hovedveileder
- Gjennomføre refleksjonstid evt. utenfor praksisplass

Hovedveileder og daglig veileder er sykepleiere på avdelingen studentene har praksisperioden sin. Det er disse som har ansvar for den daglige veiledningen og oppfølgingen av studentene i praksis⁹ Retningslinjer for veiledning av sykepleiestudentene er kontraktfestet gjennom gjensidige forpliktende samarbeidsavtaler mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, på både lokalt og sentralt nivå¹⁰ (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008).

Mange læresituasjoner i praksis tilsier at veiledningen må foregå i situasjoner med pasienter (Tveiten, 2008). Hovedveileder er hovedkontakten på avdelingen, og den personen kontaktlærer samarbeider mest med. Det er ikke alle praksissteder som har integrert disse funksjonsbenevnelsene. Begrepet kontaktsykepleier kan også komme tilsyne i praksisfelleskapets stemmer, i logger og pedagogiske soler.

⁸ Praktisk Håndbok, interne styringsdokumenter.

⁹ Jf Rammeplan for sykepleieutdanningen 2008 og interne styringsdokumenter

¹⁰ Samarbeidsavtalen. Link legges ikke ved av hensyn til anonymisering.

1.6 Disposisjon av oppgaven

Denne oppgaven baserer seg på Jean McNiff og Jack Whitehead sine kriterier og beskrivelser for *Writing an Action Research Master Dissertation* (2009:120). Oppgaven er bygd opp etter ti forskningsspørsmål, og er delt inn i 8 kapitler.

I innledningskapittelet er de tre første forskningsspørsmålene til Whitehead og McNiff (2006) besvart. Hva er jeg opptatt av? Hvorfor er jeg opptatt av dette? Hvilke erfaringer er utgangspunktet? Innledningen har gitt en bakgrunn for oppgaven i et samfunnsperspektiv. Arbeidsproblemstillingen og fire fokusområder er presentert og utdypet. Det er gitt nærmere presentasjon av deltakerne i prosjektet som en del av et praksisfellesskap.

I kapittel 2 utdypes læringsperspektivet i oppgaven. Erfaringslæring i praksisfellesskapet og praksisfellesskap som begrep presenteres og diskuteres. Det gis en beskrivelse av en generell praksisperiode. Refleksjonstiden som praksisfellesskapets møtearena utdypes.

I kapittel 3 beskrives forskningsdesignet. Forskningsmetode, datasamlingsmetoder, tilretteleggingsstrategier og analysemetoder i prosjektet gjøres det kort rede for.

I kapittel 4 presenteres tilretteleggingsstrategier som er ment å ivareta den enkeltes perspektiv. Postkortstrategien, pedagogiske soler, logger og SØT-modellen som verktøy i prosjektet utdypes.

Kapittel 5 er en dokumentert presentasjon, analyse og drøft av prosjektets hendelsesforløp gjennom fire praksisperioder. Empirien blir presentert, analysert og drøftet gjennom mindre fortellinger og aksjoner. Min yrkespedagogiske utvikling, resultater og innflytelse diskuteres.

Kapittel 6 oppsummeres og drøftes erfaringer fra forskningsprosessen med utgangspunkt i forskningsmetodene som ble brukt i prosjektet.

Kapittel 7 handler om den yrkespedagogiske utviklingen, resultater og innflytelse for praksisfellesskapet i prosjektet. De fire underproblemstillingene drøftes opp mot problemstillingen.

Kapittel 8 vurderes verdien av hva praksisfellesskapet beviselig har oppnådd i dette prosjektet og veien videre for oss som praksisfellesskap og meg som yrkespedagog.

Stemmer fra praksisfellesskapet, som sitater fra logger og pedagogiske soler vi har arbeidet med i dette prosjektet, presenteres der det passer inn i en sammenheng som beskrives eller forklares. Det betyr at fra neste kapittel og utover i oppgaven vil det dukke opp sitater fra studentene. Hiim og Hippe (2009; 1998, 2001) anbefaler å ikke bare snakke om, men også vise hvordan.

2 ERFARINGSLÆRING I PRAKSISFELLESSHAPET

2.1 Innledning

I dette kapitlet gjøres det rede for læringsperspektivet i prosjektet. Erfaringslæring og praksisfelleskap som begreper forklares. Det gis en generell beskrivelse av en praksisperiode. Refleksjonstiden som konteksten i prosjektet presenteres.

2.2 Erfaringslæring

Læring er både en individuell prosess som foregår inni individet og en prosess i samspill med omgivelsene. Læring utvikler kyndighet i et praktisk perspektiv og i et teoretisk perspektiv (som refleksjon) (Inglar, 2009). Knowledge på engelsk oversettes¹¹ til norsk både som kunnskap og erfaring. Inglar viser til kunnskapsbegrepet vi benytter på norsk som ensidig, knyttet til det kognitive. *Kyndighet er praktisk – teoretisk kompetanse til å gjøre et arbeid, til å håndtere en oppgave... Kyndighet ved yrkes eller profesjonsutøvelse er å utføre et yrke* (Inglar, 2009:223). På lærerværelset sier vi gjerne at studenten må få kunnskap, tilegne seg kunnskap, utvikle kunnskap, jobbe kunnskapsbasert. Erfaringsbegrepet brukes i mindre grad. Kanskje anerkjennes heller ikke erfaring som kunnskap i samme omfang som begrepet kunnskap i seg selv? Teori sammenlignes med kunnskap og erfaring med praksis. McNiff og Whitehead (2009) skriver at folk ofte kan bli urolige over begrepet teori. Når man teoretisk vet noe, betyr det at sammenhengen kan forklares. Begrepene likestilles og er avhengige av hverandre. *”Practice” and ”theory” become ”practice-theory”, two sides of the same coin and in a dynamic relationship with each other* (J. McNiff & Whitehead, 2009:10).

John Dewey, professor i pedagogikk og filosofi, og regnes som en av grunnleggerne av pragmatismen og satte navn på erfaringslæringen. Pragmatisk, praktisk, i den forstand handlingsorientert som gir mening, virker (effektivt) i praksis og konstruktivt personlig og sosialt for individ og samfunn (Dewey, 2005). Dewey knytter teori og praksis sammen til det til å få erfaring med noe. Det er i erfaringen at teorien gir mening. Han la stor vekt på refleksjon over egen praksis og kalte dette erfaringslæring. Dewey var svært produktiv, og ett av hans hovedverker er *Democracy and Education* utgitt i 1916¹². I dette prosjektet har jeg blitt inspirert av hans tanker. Jeg har brukt og støttet meg mye til hans hovedverk for å

¹¹ Google engelsk /norsk ordbok

¹² Boken viser sin solidhet, med at den er like aktuell i dag, nesten 100 år etter at den ble utgitt

beskrive og begrunne hvordan jeg forstår læring. Læringsbegrepet til Dewey består av tre begreper. Det handler om å være i aktivitet i et praksisfellesskap, gjøre seg erfaringer og rekonstruere erfaringene ved å reflektere. Utdannelse blir ifølge Dewey sett på som en livsnødvendighet. Det er en forutsetning for mennesket og samfunnets overlevelse. Det handler om å gi det sosiale liv ernæring. Mennesket lever i samfunn eller praksisfellesskap, og utvikler seg i dialog med praksisfellesskapet. Dette er noe av kjernen ved den demokratiske tanken til Dewey.

Som pedagog var Dewey også opptatt av læring som individuelle og personlige prosesser (Inglar, 2009). Dewey (Dewey, 1997:335) beskrev det slik: *Learning means something which the individual does when he studies. It is an active, personally conducted affair.* To logger og utsagn fra studentene viste også at læring er en aktiv individuell prosess: *Når vi deler erfaringer må du repetere det du selv driver med.* Gjennom å dele erfaringer, settes det i gang en individuell refleksjonsprosess, der den enkelte reflekterer over sin yrkespraksis. En student skrev i loggen sin: *Oppdaget at det ble lettere å sette ord på ting når en snakker om situasjoner/opplevelser med andre og får deres meninger og syn.* Ved å snakke sammen oppnås bekreftelser og andre perspektiver som gjør at det er lettere å reflektere og sette ord på egen praksis. Som stemmene sier er alle avhengig av en dialog og samhandle med andre for å utvikle oss som profesjonelle yrkesutøvere.

2.3 Et praksisfellesskap

I følge Wenger i (Illeris, 2000) er alle en del av sosiale praksisfellesskaper, som man skaper identitet i forhold til. Deltagelse i et praksisfellesskap er både en form for handling og en form for tilhørighet. Deltakelse former ikke kun hva man gjør, men også hvem man er og hvordan man fortolker det man gjør. Alle tilhører ulike praksisfellesskaper på et hvilket som helst tidspunkt, gjennom hele livet. Jeg har tro på å legge til rette for å skape et praksisfellesskap. Sammen kan det utvikles yrkesfaglig identitet, enten som sykepleiere, sykepleiestudenter eller yrkespedagog. Studentene skal bli sykepleiere. I en refleksjonstid kom identitetsfølelsen til uttrykk hos en student. Mestringsfølelsen gjorde at studenten følte seg mer som en sykepleier.

Praksisfellesskapet kan illustreres med stoler i en ring (Bilde 1). Dette er fellesskap hvor vi kan forbedre vår yrkespraksis i dialog og gjennom refleksjon over opplevelser og erfaringer. På den måten kan deltakerne oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis, bli ansvarliggjort og opplever mestring.



Bilde 1 Stoler i ring - Et praksisfellesskap

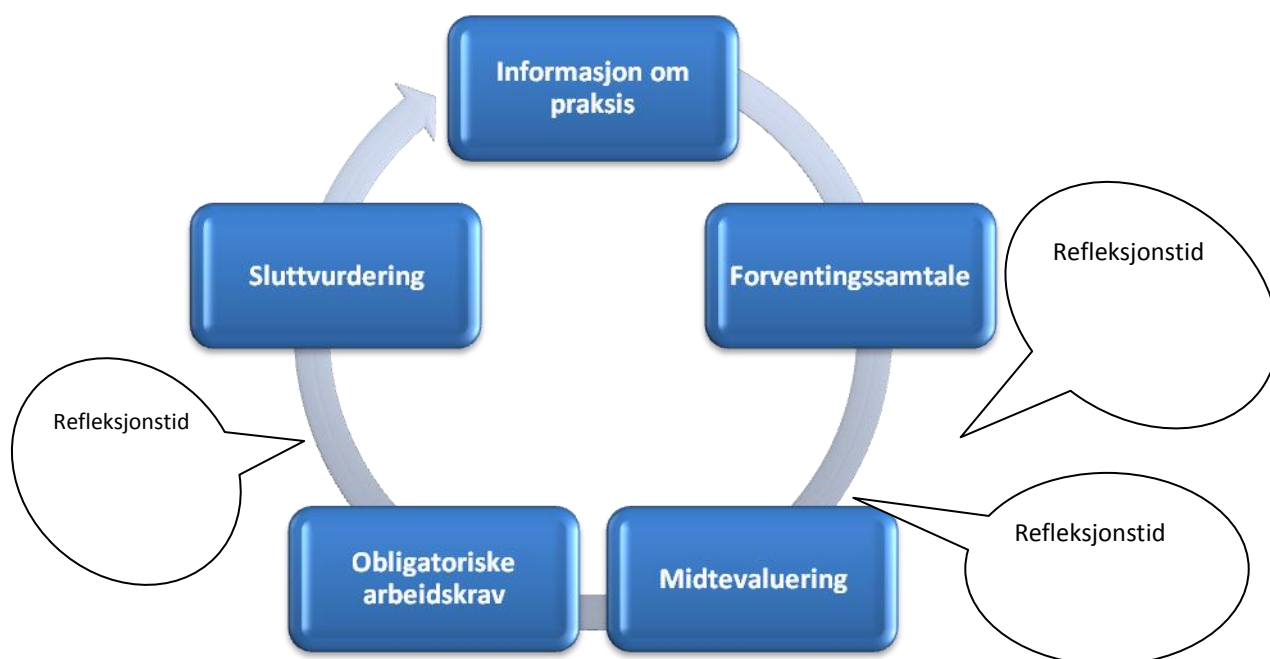
Praksisfellesskapet er ikke noe som bare oppstår av seg selv, fordi det oppleves meningsfylt for deltakerne, slik Wenger (Illeris, 2000) bruker begrepet. Det vi skaper sammen blir meningsfylt når det utvikles i dialog sammen med alle involverte parter. Alle kan erfaringslære gjennom egen yrkespraksis. En student skriver dette i loggen sin: *Jeg har oppdaget at ved at vi diskuterer sammen og reflekterer blir vi bedre og lærer mer.* Studentene lærer i dialog sammen i praksisfellesskapet. Men også sammen med andre medstudenter, veilederne på avdelingen, pasienter og pårørende. På den måten gir læringen en sosial dimensjon. Utdannelse som sosialt fellesskap vil variere alt ettersom hvilke ”liv” som hersker i gruppen (Dewey, 2005). En student skriver i loggen sin: *Lurt å fortsatt ha åpenhet, fordi da er vi til hjelp for hverandre og kan gi og få støtte av hverandre.* Sitatet viser mye omsorg. Medbestemmelse og demokrati har sammenheng med at studentene også tar ansvar for og har medvirkning i det som skal skje i refleksjonstiden.

Vygotsky beskriver den proksimale utviklingssonen til barnet (Imsen, 1998). Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet blir vi kjent og avklarer forventninger til oss selv og hverandre. Den proksimale utviklingszone utvides i samhandling med et praksisfellesskap. Det betyr mer muligheter for læring og utvikling. En student skriver dette i loggen sin: *Jeg lærer utrolig mye av andre sine erfaringer og opplevelser.* Dette viser at dialogen i fellesskapet gir mulighet for utvikling og utvides i samarbeid med andre. Den proksimale utviklingssonen er ikke endelig (Imsen, 1998). Praksisfellesskapet blir sterkere sammen. For mitt vedkommende som kontaktlærer handler det om å kjenne studentene, slik at jeg kan utfordre på en måte som gagnar studentene, praksisfellesskapet og profesjonen. På den andre siden handler det om at

studentene skal bli bedre kjent med seg selv, blir kjent med meg og andre medstudenter. Dette for å tåle og bli utfordret, fordi praksisfellesskapet vil vel. Det skapes et miljø der læring kan skje. En student skriver det slik i loggen sin: *I denne praksisperioden har jeg oppdaget at jeg må stole mer på meg selv og tørre å vise hva jeg kan, for jeg kan mer enn jeg tror.*

2.4 En beskrivelse av en generell praksisperiode

Praksisstudier er fellesbegrepet for de undervisnings- og læringsituasjoner hvor studentene arbeider med sykepleiefaglige problemer og utfordringer i sine praksisperioder. Praksisstudiet og ferdighetstrening er obligatorisk og utgjør 90 av studiets totale 180 studiepoeng (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). Praksis skal knyttes til alle hovedemner i sykepleiens faglige og vitenskapelige grunnlag, sykepleiefaget og yrkesgrunnlaget, medisinske og naturvitenskapelige emner, samt samfunnsvitenskapelige emner. Praksisstudier i samarbeid med pårørende og pasienter utgjør 270 til 300 timer, avhengig av emnebeskrivelsen i fagplan. Dette tilsier en praksisperiode på et omfang på ca 9-12 uker. Hvert studentkull har sin egen fagplan og undervisningsplan. Hver praksisperiode er i vår fagplan beskrevet som et emne med en emneansvarlig. En praksisperiode utgjør et emne. Studentene har fem praksisperioder i løpet av utdanningen på høyskolen der jeg arbeider, i henholdsvis kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten. I figur 1 illustreres milepæler som elementer og begreper i praksisveiledningen.



Figur 1 En beskrivelse av en generell praksisperiode

Informasjon om praksis: Informasjon om praksis er timeplanstyrt for studentene, og foregår ofte tre-fire uker før praksisoppstart. Kontaktlærer på den respektive praksisplassen gir informasjon til ”de nye” studentene som kommer.

Forventningssamtale: Forventningssamtalen er en individuell ½ times samtale som foregår mellom sykepleierstudenten, hovedveilederen og kontaktlærer i løpet av de første ukene i praksis. Studenten forbereder seg ved å skrive et veiledningsgrunnlag (Tveiten, 2008). Et av spørsmålene er å gi en kort presentasjon av seg selv og egen bakgrunn og faglig ståsted. Veiledningsgrunnlaget gir studenten et grunnlag for læring, gjennom å reflektere over egen forberedthet og egne læringsbehov (Tveiten, 2008). På forventningssamtalen blir kontaktlæreren, sykepleiestudenten og hovedveilederen litt bedre kjent. Det avklares forventninger til hverandre. Fokus er på studentenes tanker og ønsker om læringsutbytte i praksisperioden.

Midtevaluering og sluttvurdering: Midtveisevalueringssamtalen finner sted midtveis i praksisperioden. Studenten, hovedveileder og kontaktlærer er til stede. I sykepleieutdanningen er det viktig å kontrollere at studenten oppnår de mål/ kriterier som rammeplanen for sykepleierutdanningen/ emnebeskrivelsen tilsier (Tveiten, 2008). Høgskolen har eget evalueringsskjema. Evalueringen skal legge til rette for at studenten skal lære og utvikle seg videre. Sluttvurderingssamtalen finner sted på slutten av praksisperioden sammen med student, hovedveileder og kontaktlærer. Karakteren bestått/ ikke bestått benyttes (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). På samtalen skisserer status og veien videre.

Obligatoriske arbeidskrav: Studenten kan ha flere skriftlige obligatoriske arbeidskrav i løpet av en praksisperiode. Dette er ytterligere beskrevet i emnebeskrivelsen og undervisningsplanen. De ulike praksisperiodene har tilknyttet ulike obligatoriske arbeidskrav til studentene. Det har medført at vi også i refleksjonstiden har diskutert og reflektert over erfaringer rundt disse kravene. Dette kan komme frem der aksjonene eller fortellinger som presenteres og i pedagogiske soler eller logger som representerer en del av empirien. Dette betyr at vi kan ha snakket om skriftlige obligatoriske arbeidskrav i refleksjonstiden, der dette var naturlig og studentene ønsket dette. En student skriver i loggen sin og nevner pleieplanen: *Jeg oppdaget at det var lettere å forstå hvordan jeg skulle arbeide med pleieplanen når vi pratet høyt om forskjellige eksempler og erfaringer.* Studentene skal skrive dagsplan/ ukeplan, der hensikten er å planlegge og strukturere og reflektere over dagene sine i praksisperioden.

Dette arbeidet kan sammenlignes med en logg/ dagbok der studenten reflekterer over dagen sin i praksis (Tveiten, 2002). Refleksjonstiden var nyttig for den skriftlige dagsplan arbeidet også. En student skriver i loggen sin:

Hender det er lettere å reflektere høyt for å se hva man egentlig har gjort og hva som er lurt å gjøre videre. Dette gjør det også enklere å se hva man kan skrive om på dagsplanene

Studenten får et utgangspunkt for tilbakemelding, dialog og veiledningssamtaler med daglig veileder, hovedveileder, kontaktlærer og medstudenter. Loggen har også studentene benyttet som refleksjonsspørsmål og etterspurt når de har skrevet dagsplan. Det var enklere å svare på spørsmålene i loggen.

2.4.1 Refleksjonstiden

Refleksjonstiden er beskrevet i interne styringsdokumenter som *tid* der sykepleiestudentene ikke er i ”direkte” pasientkontakt. Dette er tid sykepleiestudentene og kontaktlærer reflekterer sammen med utgangspunkt i studentenes opplevelser og erfaringer i praksis. Rammeplan for sykepleieutdanningen (2008) skiller på hvordan praksis er organisert. Organisering av praksis er delt mellom ferdighetstrening, forberedelser og refleksjon over praksis (15 studiepoeng) og praksisstudier i samarbeid med pasienter og pårørende (75 studiepoeng). Dette utgjør 30 timer gjennomsnittlig pr uke. Refleksjonstiden er organisert som en del av disse 30 timene, er obligatorisk og kan gjennomføres på praksisstedet eller på høgskolens lokaler. Tiden illustreres som bobler i figur 2. Refleksjonstid har vært hele dager på høgskolen eller kortere sekvenser på et studentrom i de respektive avdelingene på praksisplassene.

3 FORSKNINGSDESIGN

3.1 Innledning

Jeg vil gjerne gjenta min problemstilling, og vise hvordan jeg har tenkt at den skal utforskes. Min problemstilling er: Hvordan kan jeg forbedre min yrkespraksis som kontaktlærer i praksisveiledningen, samtidig som jeg legger til rette for refleksjon slik at sykepleiestudentene forbedrer sin yrkespraksis? Spørsmålet er inspirert etter det grunnleggende spørsmålet til Whitehead og McNiff. De spør (2006:19): *How do I improve my practice?*

Jeg vil ta utgangspunkt i egen yrkespraksis som kontaktlærer i praksisveiledningen i Bachelorutdanningen i sykepleie, og ta initiativ til et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har som kjent følgende fokusområder for prosjektet:

1. Strukturere og systematisere veiledning i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv
2. Videreutvikle egen kompetanse som kontaktlærer
3. Vise eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres
4. Bidra til studentenes empowerment gjennom refleksjon og opplevelser av mestring i praksis.

Prosjektet følges over fire praksisperioder. Deltakerne i prosjektet er studentene jeg er kontaktlærer for i kommune- og spesialisthelsetjenesten. En praksisperiode representerer i oppgaven det jeg omtaler som et praksisfelleskap. Møtene våre er refleksjonstiden inne på skolen eller på institusjonen i løpet av praksisperioden.

For å studere og jobbe systematisk med fokusområdene, har jeg valgt å bruke en rekke ulike metoder.

3.2 Forskningsmetode

Jeg skal arbeide systematisk og strukturert med problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene stilt av Whitehead og McNiff. Fremgangsmåten kan skisseres grovt gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *What is my concern?*
2. *Why am I concerned?*
3. *What experiences can I describe to show why I am concerned?*
4. *What can I do about it?*
5. *What will I do about it?*
6. *What kind of data will I gather to show the situation as it unfolds?*
7. *How will I explain my educational influences in learning?*
8. *How will I show that any conclusions I come to are reasonably fair and accurate?*
9. *How do I evaluate the evidence-based account for my learning?*
10. *How do I modify my concerns, ideas and practices in the light of my evaluations?*

(J. McNiff & Whitehead, 2006:89)

Whitehead og McNiff hevder disse ti forskningsspørsmålene på en systematisk og grundig måte, kan brukes til å arbeide med og dokumentere forbedring av min egen yrkespraksis. De kommer samtidig til å bli brukt til å dokumentere forbedring av studentenes yrkespraksis. Spørsmålene kommenteres kort under.

Spørsmålet om hvordan jeg kan forbedre min yrkespraksis identifiserer forskningens kjerne eller utgangspunkt. Dette formuleres som et forskningsspørsmål og kan være problemstillingen, slik det er for meg. Deretter forklares hva jeg er opptatt av i relasjon til hvordan jeg kan leve ut mine verdier i større grad i egen yrkespraksis. Data samles for å frembringe beskrivelser av hva som skjer i situasjonen. Forbedringer foretas. Data samles for å synliggjøre hva som skjer. Dette inkluderer mangfoldet, og ikke bare data som bekrefter situasjonen. For å vise at det som skjer er rimelig og nøyaktig fremvises datamaterialet. Det kaster lys over den yrkespedagogiske innflytelsen, utviklingen og resultater. Dette diskuteres opp mot verdier av personlig og sosial validitet i situasjonen. Den yrkespedagogiske innflytelsen, utviklingen og resultater overføres i egen yrkespraksis på bakgrunn av evalueringer. Forbedringer i egen yrkespedagogisk innflytelse, utvikling og resultat forklares. Veien videre beskriver yrkesdidaktikk, gjennom en systematisk og kritisk analyse av egen yrkespraksis.

3.3 Datasamlingsmetoder

De kvalitative dataene blir hovedsakelig innsamlet gjennom pedagogiske soler og logger. Disse verktøyene vil bli beskrevet ytterligere i kapittel 4. I tillegg vil egne observasjoner og logger med kommentarer og innspill fra deltakerne i prosjektet, også utgjøre data i prosjektet. Logger og soler egner seg særlig til å ivareta deltakernes egne perspektiver. Gjennom den

enkeltes perspektiv, vil jeg forsøke å dokumentere det som kommer tilsyne i praksisfellesskapet.

3.4 Tilretteleggingsstrategier

Tilretteleggingsstrategier er veiledningsverktøy. De beskrives nærmere i kapitlene 4, 5 og 6.

Dette er redskaper jeg bruker for å bidra til endring. Tilretteleggingsstrategiene jeg bruker er som følger:

1. Bli kjent – postkortstrategien
2. Samarbeidskontakt
3. Dele opplevelser og erfaring
4. Skrive og dele logg
5. Skrive og dele pedagogiske soler
6. SØT- som gap analyse

3.5 Analysemetoder

Her redegjøres for analysemetoder i prosjektet.

3.5.1 Fenomenologisk respekt

Fenomenologisk respekt er en holdning til det jeg skal analysere. Det er å vise respekt for hvordan noe fremstår for den enkelte. Det er et ideal i fortolkningsprosessen av prosjektet. Gjennom å vise denne respekten fremvises data på en måte som ivaretar den enkeltes forståelse i situasjonen. Den enkelte deltakers perspektiv skal tas på alvor. Alle som saken gjelder skal spørres (Hartviksen & Kversøy, 2008).

3.5.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om hva det vil si å være fortolker. Hermeneutikk er en strategi som fortolker. Aksjonsforskning er en form for praktisk hermeneutikk som dreier seg om forståelse, læring og videreutvikling. Dette er en uavsluttbar prosess (Hartviksen & Kversøy, 2008). Forskerens forforståelse er utgangspunktet og preges av tradisjoner, vaner og holdninger. En grunnleggende åpen holdning for det dataene sier til meg, er en forutsetning for å kunne utvikle seg. Jeg må anstrenge meg for ikke å la meg hindre av rutiner og dogmatisk tenkning. Det søkes koherens (harmoni) mellom deler og helheten i materialet. Delene kan være aksjoner og situasjoner i praksisveiledningen. Felles forståelse i alle fasene av prosjektet bidrar til størst mulig demokratisering. Dette gir større grad av legitimitet i prosjektet.

3.5.3 Forskningsspørsmålene

Spørsmålene til Whitehead og McNiff kan også fungere som analytiske spørsmål i forskningsprosessen. Jeg kommer særlig til å anvende forskningsspørsmålene 7 til 10 som analyseredskaper.

7. *How will I explain my educational influences in learning?*

Jeg vil ta utgangspunkt i situasjoner, aksjoner og hendelser som har grepet meg. Disse vil bli presentert, analysert og drøftet i det dokumenterte prosjektforløpet (kapittel 5). Mine refleksjoner støttes og underbygges med mangfold av stemmer fra studentenes logger og soler. Dette drøftes og diskuteres med annen teori og forskning. Ulike stemmer og perspektiver er med på å oppnå kvalitet i aksjonsforskningsprosjekter (J. McNiff & Whitehead, 2009). Dette viser min yrkespedagogiske utvikling, resultater og innflytelse underveis i prosjektet. Fokus i dette kapittelet er å analysere forbedringen av min yrkespraksis. I kapittel 7 drøftes den pedagogiske utviklingen, resultater og innflytelse i problemstillingen i lys av de fire fokusområdene.

8. *How will I ensure that any conclusions I reach are reasonably fair and accurate?*

Det skal legges til rette for å dele loggene og de pedagogiske solene med hverandre i praksisfellesskapet. Det for å få til en sosial validitet. I dialogen samsnakkes det og skapes felles forståelse av det som skjer på veiledningen. Det stilles spørsmål om veiledningsprosessene og dokumentasjonen er gjenkjennelige for alle. Dette blir en form for kvalitetssikring og validering, der hensikten er å få frem det som er gyldig for praksisfellesskapet (Hartviksen & Kversøy, 2008; Whitehead & McNiff, 2006)¹³.

9. *How will I evaluate the validity of the evidence-based account for my learning?*

I samfunnsvitenskapen har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som *en hellig vitenskapelig treenighet* (Kvale, 1997:158). Generaliserbarhet er det som er blitt utviklet og oppdaget i praksisfellesskapet, og kan være gyldig for flere og i andre sammenhenger. I dette prosjektet kan generaliserbarhet diskuteres. Det kan være mer naturlig å snakke om overførbarhet. Reliabilitet er pålitelighet, forutsigbarhet og handler ofte om gjentakelse. I aksjonsforskningsprosjekter er dette en utfordring. Ingen

¹³ Jack Whitehead og Jean McNiff viser til Habermas kriterier for sosial validitet. Kriteriene er at noe er forståelig, sannferdig, oppriktig og aktuell.

aksjonsforskningsprosjekter er like (J. McNiff & Whitehead, 2009). Validitet knyttes til gyldighet eller sannhet (Inglar, 2009). Personlig og sosial validitet er to måter å tenke validitet i en større sammenheng i pedagogisk aksjonsforskning (J. McNiff & Whitehead, 2009). Validitet er noe som kan vises, forklares og begrunnes fra innsiden av mennesket. Jeg ønsker med tanke på personlig validitet, å bli vurdert på om jeg lever opp til mine verdier. Tre verdier er særlig fremtredende:

- Å lære er å oppdage selv
- Å lære er å forstå sammenhenger i egen yrkespraksis
- Studenten skal bli sett, hørt og tatt på alvor

Om jeg klarer dette, så vises den personlige validiteten.

Fra utsiden i en sosial kontekst som i et praksisfellesskap vises den sosiale validiteten. Det betyr at jeg skal vise at jeg er systematisk, nøyaktig, åpen og ærlig. Veiledningen i praksis skal være gjengkjennelig, fungere og gagne den enkelte, praksisfellesskapet og praksisveiledningen. Det som kommer til syne gjennom alle stemmer, er det som er gyldig for praksisfellesskapet, og kan betraktes som sosial validitet.

10. How will I modify my concern, ideas an practice in the light of my evaluations?

Underveis i prosjektet er det viktig å legge til rette for dialog i veiledningen, slik at praksisfellesskapet sammen kan medvirke i hvordan veiledningen i praksis foregår. En slik demokratisering skjer gjennom dialogen for å avklare og bevege oss i retning av felles forståelse (Hartviksen & Kversøy, 2008). Jeg skal vurdere om prosjektet har vært meningsfylt og relevant. Veiledningsstrategiene skal også vurderes om de fungerer i praksisveiledningen. Dette viser den pragmatiske dimensjonen. Jeg skal som en tredje dimensjon vurdere om veiledningen gagnar praksisfellesskapet. Kjennetegn vil være at jeg legger til rette for refleksjon, slik at studentene oppdager sammenhenger, blir ansvarliggjort og opplever mestring. Dette kan sies å være en slags etisk dimensjon i prosjektet.

3.6 Prosjektets teoretiske forankring

Teoretikere som har støttet og inspirert i dette prosjektet er John Dewey, Jean McNiff, Jack Whitehead, Sidsel Tveiten, Donald Schön, Kjartan S. Kversøy, Marit Hartviksen, Kristin Støten, Torill Ekelund, Hans- Georg Gadamer, Hilde Hiim. Else Hippe, Nils Magnar

Grenstad, Per Lauvås, Gunnar Handal, Paulo Friere, Unn Stålsett og Tron Ingar. I tillegg finnes det flere andre yrkesutøvere og forskere som jeg ikke nevner her, men som jeg også viser til, støtter meg til og diskuterer med i dette prosjektet. Pedagogisk aksjonsforskning handler om å bli bevisst og integrere egne teorier, verdier og holdninger i egen yrkespraksis, ikke om å tilføre andres teorier (Whitehead og McNiff 2009).

4 TILRETTELEGGINGSSTRATEGIER OG VERKTØY SOM IVARETAR FENOMENOLOGISK RESPEKT

4.1 Innledning

I dette kapittelet beskrives ulike verktøy som er brukt. Verktøyene ivaretar fenomenologisk respekt. Det jeg tenker, føler, opplever og oppdager er mine tanker, følelser, opplevelser og oppdagelser. Den enkelte deltaker i praksisfellesskapets beskrivelser av sine følelser, tanker, opplevelser, oppdagelser skal respekteres, selv om det er annerledes enn slik jeg ser det. Det er å vise fenomenologisk respekt. En student viser dette i loggen sin:

Jeg har oppdaget at mange har samme opplevelsen, mens noen kanskje synes noe helt annet. Dette viser bare hvor individuelle vi mennesker er og igjen hvorfor noen opplever ting slik og andre slik. Jeg tenker det er viktig å vise respekt for den andre mener, selv om en ikke opplever det slik selv.

Fenomenologi er læren om det som viser seg for meg eller det som griper meg (Gadamer, 2004; Kversøy, 2004). Edmund Husserl (1859-1936) regnes som grunnleggeren av fenomenologien (Tollefsen, Syse, Nicolaisen, & Egeland, 1998). Det er teorien om at mine opplevelser er noe jeg vet best om selv. Fenomenologi gir oss grunner til å ha respekt for det den saken gjelder (Hartviksen & Kversøy, 2008). Logger og pedagogiske soler er fenomenologiske data i dette prosjektet. Det som står i loggene og solene er den som skriver sin opplevelse. Det tas på alvor gjennom riktig sitering og korrekt anvendelse i den sammenhengen som gir mening. Å ta på alvor, er å ville vel og ha respekt for alle i praksisfellesskapet. Jeg kommer ikke til å bruke og sitere alle logger og soler, men vise biter og utdrag av denne empirien som er relevant for dette prosjektet.

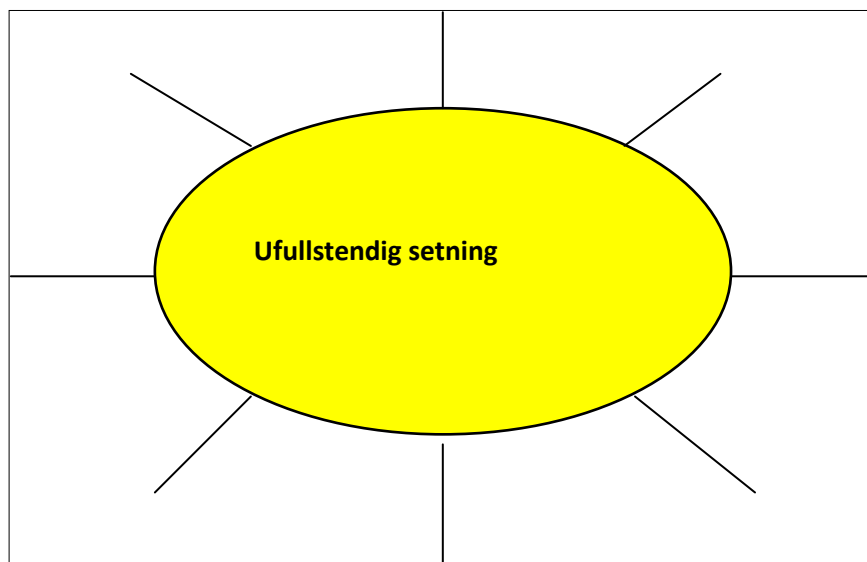
4.2 Bli kjent - postkortstrategi

Kreative metoder i praksisveiledningen kan bety at kontaktlærer legger til rette for refleksjon, dialog og erkjennelse ved for eksempel bruk av postkort. Postkortene kan stimulere og motivere til refleksjon, og brukes som symbol eller uttrykk for noe. Bildene på postkortene er forskjellig. De er lagt utover med bildesiden opp. Deltakerne velger seg postkort på bakgrunn av en utfordring. Hensikten kan være å uttrykke opplevelser, bevisstgjøre egne verdier og verdier relatert til yrkesfunksjonen. Kortene kan stimulere til assosiasjoner både i fornuften, følelsene og handlingene. Dette er også grunntanken i konfluent pedagogikk og veiledning. Postkort som metode kan brukes i alle veiledningens faser (Tveiten, 2002). Bli kjent øvelsen

er med på å skape et trygt og læringsfremmende miljø der praksisfellesskapet tør å delta aktivt og gjøre seg erfaringer (Hiim & Hippe, 1998).

4.3 Pedagogisk sol

Pedagogisk sol er et eksempel på et veiledningsverktøy (Figur 2).



Figur 2 Pedagogisk sol

Pedagogisk sol er en tegnet sirkel med en ufullstendig setning inni (Tveiten, 2002). Strålene rundt gir muligheten til å fullføre setningen. Vi har et behov for å fullføre setningen. Det betyr å lukke gestalten (Stålsett, 2006; Tveiten, 2002). Gestaltveiledning eller konfluent pedagogikk handler om det samme. Det er jeg som kontaktlærer som definerer den ufullstendige setningen inne i den pedagogiske sola. Hensikten er å lede den enkelte i praksisfellesskapet mot det aktuelle tema, slik at den enkelte kan oppdage nye sammenhenger i egen yrkespraksis, oppleve mestring eller bli ansvarliggjort. Holdninger, assosiasjoner, følelser og relasjoner som har betydning for den enkelt bevisstgjøres (Tveiten, 2002). Det som betyr noe for den enkelte i praksisfellesskapet og egen yrkespraksis, blir mer bevisst. Oppmerksomheten blir ledet. Den enkelte kan oppdage noe som er viktig for seg. Gjennom dialogen i praksisfellesskapet deles innholdet vi skrev ned med hverandre. Nye oppdagelser kan skje. Den pedagogiske sola kan brukes i alle veiledningens faser (Tveiten, 2002). Å dele i dialogen er også med på å ivareta reliabiliteten i dette prosjektet.

Under refleksjonstiden har det blitt lagt til rette for å dele egen situasjon, egne ønsker og tiltak i praksisfellesskapet. Det innebærer at tanker, følelser, reaksjoner, skriftlige og muntlige refleksjoner deles med hverandre i praksisfellesskapet (Tveiten, 2002). Å dele logg eller å dele erfaringer og opplevelser i egen yrkespraksis kan være eksempler. Å dele er ikke å diskutere (Stålsett, 2006). Det er viktig å vise respekt for den enkelte i praksisfellesskapet. Den som deler skal oppleve å få praksisfellesskapets oppmerksomhet. Alle skal oppleve å bli sett, hørt og tatt på alvor. Deling er det viktig å legge til rette for i alle veiledningens faser (Tveiten, 2002).

4.4 SØT

SØT er et eksempel på et annet veiledningsverktøy. Jeg legger til rette for refleksjon i praksisfellesskapet ved å anvende SØT modellen (Hartviksen & Kversøy, 2008). Det handler om mitt ønske om å utfordre den enkelte i praksisfellesskapet til å tenke over følgende:

Hva er situasjonen for deg nå? (S)

Hva ønsker du deg i denne praksisperioden? (Ø)

Hvilke tiltak vil du gjøre for å komme dit du ønsker deg? (T)

Svaret er det riktige for den enkelte. Den enkelte må forplikte seg til tiltak. S, Ø og T kan i utgangspunktet formuleres som en ufullstendig setning; (S) Situasjonen for meg nå er..., (Ø) ønsker jeg har for denne praksisperioden er... og (T) tiltak jeg vil iverksette for å nå ønskene mine for praksis er... Hensikten med ufullstendige setninger er på samme måte som den ufullstendige setningen i pedagogiske soler; å stimulere til oppmerksomhet og oppdagelse. SØT er et veiledningsverktøy bestående av flere pedagogiske soler. SØT legger til rette for refleksjon slik at den enkelte kan oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis. SØT legger til rette for refleksjon slik at den enkelte kan bli ansvarliggjort og forplikte seg til handling.

4.5 Logg

Loggene vi bruker i dette prosjektet er også veiledningsverktøy. Loggen skal ivareta fenomenologisk respekt. Skrivningen stimulerer både tankevirksomhet og læring (Ekelund, 2007). Gjennom læringsgruppen på HiAk ble loggen introdusert for meg første gang. Det har blitt mange erfaringer med logg, med følgende spørsmål som beskrevet nedenfor (Vedlegg 2):

Hva gjorde du? Jeg har...

Hva tenkte du? Jeg tenkte...

Hva følte du? Jeg følte...

Hvordan opplevde du det? Jeg opplevde...

Hva har du oppdaget? Jeg oppdaget...

Hva er det lurt å gjøre? I fremtiden mener jeg det vil være lurt å...

Hvert spørsmål kan forstås som en kategori (Hartviksen & Kversøy, 2008). Spørsmålene er konfluente da de ivaretar hode, hender og hjerte. Loggen utfordrer hele sykepleiestudenten. Det handler om at sykepleiestudentene også skal ta vare på og se hele pasienten. Det fordrer både hode, hender og hjerte. En student skriver: *En pasient (dame) skulle ha kateter (engangs). Jeg hadde sett det før, prøvd å gjøre det for mange år tilbake. Det var fint å kjenne at det fortsatt satt i fingrene.* I en konfluent praksisveiledning handler det om å legge vekt på at studentene skal lære seg selv å kjenne (Grendstad, 1986). Loggen i seg selv er en del av metoden for å stimulere til refleksjon. Spørsmålene eller de ufullstendige setningene som er skrevet under, stimulerer til refleksjon over egen yrkespraksis.

4.5.1 En evalueringslogg

En annen logg som har blitt brukt i prosjektet er en evalueringslogg (Vedlegg 3). Denne loggen har blitt brukt helt til slutt i praksisperioden. Studentene skriver denne som en evaluering av egen praksis. Loggen deles i praksisfellesskapet. Hensikten er å forbedre praksisveiledningen.

Kontaktlærer har ansvar for å legge til rette for at studentene evaluerer praksisperioden sin. Hensikten med evaluering er vekst for alle involverte. Gjennom å evaluere setter studenten en verdi på praksisveiledningen og praksisperioden sin (Tveiten, 2008). Det blir en prosessevaluering, der studenten evaluerer sin læreprosess og samarbeidet med medstudenter, lærer og veiledere i praksis. Vekst er ikke noe som gjøres ved studentene, det er noe som de selv gjør (Dewey, 2005). Å legge til rette for at studenten evaluerer praksisperioden sin, gjør at studenten er med på å sette ord på egen utvikling og vekst. Dette legger til rette for refleksjon, slik at studenten blir ansvarliggjort for egen læring og utvikling. Studentene er med på å forbedre praksisveiledningen. Den er også med på å gjøre sykepleiestudentens

analyse av egen yrkespraksis klargjørende. Loggen inneholder følgende ufullstendige setninger:

Denne praksisperioden har jeg opplevd som...

Gi eksempler på hvordan du har medvirket i din praksisperiode:

Jeg lærer best...

I denne praksisperioden har jeg oppdaget...

Refleksjonstiden har jeg opplevd...

Gi ett eksempel på en episode i praksisperioden hvor du opplevde mestring:

Jeg kunne tenkt meg mer av...

Jeg kunne tenkt meg mindre av...

Det som ville være lurt å jobbe videre med..(for meg, for kontaktlærer, for hoved/daglig veileder...)

Evalueringsloggen har blitt utviklet etter prosjektet med hovedveiledere og en lærerkollega. Denne loggen legges ved (Vedlegg 4).

5 EN DOKUMENTERT PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFT AV PROSJEKTFORLØPET

5.1 Innledning

Data presenteres gjennom små fortellinger fra prosjektet. Fortellingene er beskrivelser av det vi gjorde når vi gjennomførte en praktisk handling. Det er dette som er aksjonene (Hartviksen & Kversøy, 2008). Aksjoner er milepæler fra praksisveiledningen som har grepet meg, hatt betydning for meg, mine oppdagelser og utvikling. Det er dette som utgjør aksjonsforskningen. Ved å presentere små utsnitt eller glimt fra praksisfeltet, bidrar dette til å kaste lys over ulike yrkesdidaktiske utfordringer (Hiim & Hippe, 2001). *As we practice, we observe what we do and reflect on it. We make sense of what we are doing through researching it* (Whitehead & McNiff, 2006:32). Glimt og utsnitt kan være deler i en aksjon.

Fokuset i begynnelsen av dette prosjektet handler om meg, mine opplevelser, erfaringer og ønsker. Det har foregått mange prosesser underveis. I et mastergradsarbeid foregår det både et forskerspor og et utviklingsspor¹⁴. Jeg har hatt behov for å synliggjøre utviklingsprosessene, i tillegg til forskersporet. Det har vært spørsmål og hendelser som har grepet meg, og som har hatt betydning for refleksjoner over egen yrkespraksis underveis. Ny forståelse påvirket forskersporet, og har hatt betydning for retningen prosjektet tok. Det kan være nyttig å tenke på praksis som noe vi gjør og som er påvirket av verdier og hvordan vi tenker. *Values, logics and practice are mutually influenced* (J. McNiff & Whitehead, 2009:8). Det betyr at mine verdier og hvordan jeg tenker vil prege min yrkespraksis.

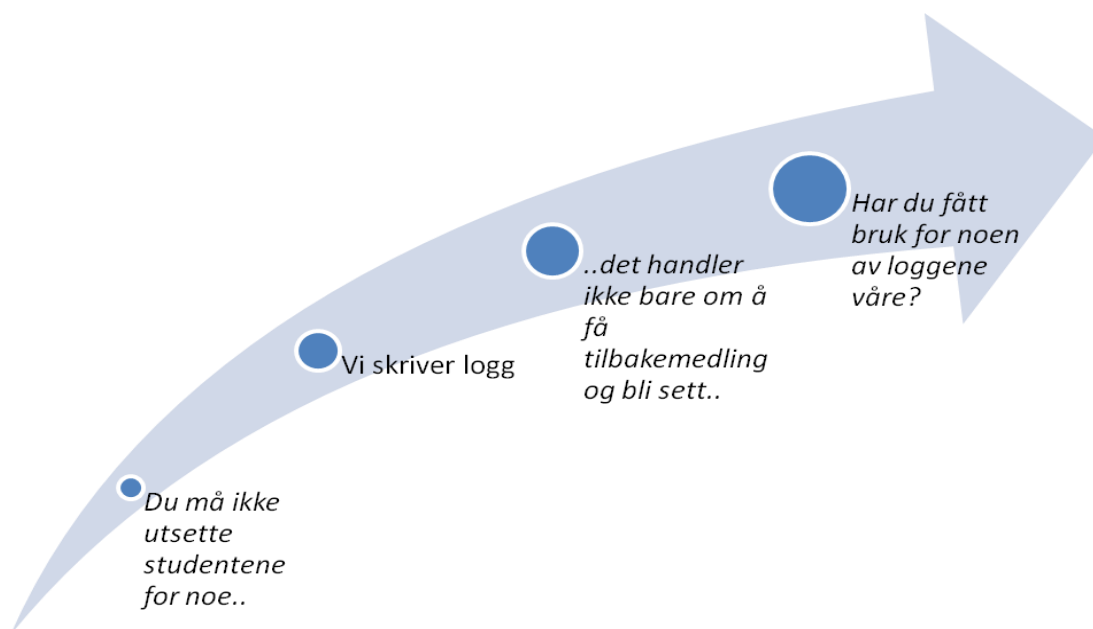
Prosjektet har *periodically taking stock* (J. McNiff & Whitehead, 2009:9). Utsnitt vil bli presentert systematisk i små kapitler som viser hvordan veiledning i praksis ble systematisert og strukturert. Prosjektet viser bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for refleksjon, slik at studentene oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis, ansvarliggjøres og opplever mestring. Kapitelene er utsnitt som beskriver hvordan jeg har utviklet min praksisteori (Lauvås & Handal, 2000) eller *educational living theory* (J. McNiff & Whitehead, 2009; Whitehead & McNiff, 2006). De viser mine yrkesdidaktiske refleksjoner. Opplevelse av uro, frustrasjon, interesse og nysgjerrighet har jeg gjennom dette prosjektet satt ord på. Dewey påpeker at det som skjer med en person (*happenings*) og erfarer (*experience*), ikke er det

¹⁴ Ronny Sannerud Forelesning HiAk 24.10.2008

samme (Kversøy, 2004). Jeg kan oppleve uten at jeg ser noen sammenheng. Gjennom refleksjon over opplevelser gjentatte ganger, gjøres stadig nye oppdagelser. Aksjonene skal fremstå som egne deler. Delene skal fremstå som en helhet og passe inn i den større helheten. Fortellingene og aksjonene presenteres kronologisk, gjennom de fire praksisperiodene. De beskrives, analyseres og drøftes fortløpende.

5.2 Første praksisperiode

Den første praksisperioden varte i to måneder, fra januar til mars 2009. Jeg var kontaktlærer for syv sykepleiestudenter fordelt på to avdelinger. Vi representerer et praksisfellesskap og møttes første gang i desember 2008. Der ble det gitt informasjon om prosjektet og studentene fikk informasjon om praksisperioden. Andre møte var første dagen i praksis, hvor vi ble litt bedre kjent. Siden har praksisfellesskapet hadde fire møter med 1 ½ times refleksjonstid på avdelingen. To refleksjonsdager har foregått på høgskolen sammen med andre lærere og studenter. Siste dag i praksis reflekterte praksisfellesskapet over praksisperioden sammen. Det som har grepet meg i den første praksisperioden er markert som punkter i figur 3. Perioden har mest fokus på mine oppdagelser og utvikling. Punktene representerer overskriftene på kapitlene, og er utgangspunkt for analyse og drøft.



Figur 3 Første praksisperiode

5.2.1 Du må ikke utsette studentene for noe...

Denne fortellingen handler om mine roller som pedagogisk aksjonsforsker og kontaktlærer på samme tid. Det handler om mitt ønske om å ville vel, vise respekt, være gjestfri og streben etter å forstå hvordan jeg kan legge til rette for demokrati og dialog i praksisfellesskapet.

Jeg var opptatt av å få lov til å forske i egen yrkespraksis sammen med de syv sykepleierstudentene jeg var kontaktlærer for. Tre måneder brukte jeg på skrive- og søknadsprosessen (Vedlegg 1). Dette gjorde meg veldig urolig. Det tok fokuset bort fra dialogen i praksisveiledningen med studentene. Jeg ble spurt om jeg hadde laget et forprosjekt, og ble utfordret på å utdype søknaden jeg hadde skrevet flere ganger og med eksempler. Det var en nyttig prosess hvor jeg ble mer bevisst og tydelig på hva jeg ønsket å gjøre og ha fokus på. Samtidig var det viktig som McNiff (2002:13) sier: *There is always dilemma between suggesting action plans and avoiding making them appear as prescriptive.* Kritiske spørsmål var nyttig.

Det jeg spesielt ble utfordret på fra høgskolen på var at ”jeg ikke måtte utsette studentene for noe”. Dette utsagnet forfulgte meg lenge. De presiserte også at de helst så at ikke sykepleiestudentene var med i for mange forskningsprosjekter samtidig. Jeg ble veldig opptatt av at jeg ikke måtte utsette studentene med å snakke for mye om mitt prosjekt.

Opplevelsen min var at jeg opplevde jeg utsatte studentene til å skrive logg etter refleksjonstiden vi hadde hatt sammen. Det var en kombinasjon av at studentene skrev dagsplaner hver dag i praksis. Jeg ønsket ikke å utsette studentene for mer skrivearbeid. Fastlåste tanker hindrer forståelse å skje (Hartviksen & Kversøy, 2008). Å skrive logg i refleksjonstiden med studentene, var noe jeg hadde lagt til rette for tidligere. Dette for å evaluere og få tilbakemelding på undervisningssekvenser. Min praksis omkring dette var litt vilkårlig. Nå var loggene også empiri i prosjektet. Å spørre studentene om vi kunne skrive logg, ble plutselig noe jeg utsatte studenten til å gjøre. Jeg følte ubehag ved dette. Både læreren og forskeren har mye makt. I begynnelsen var jeg redd for hvordan jeg håndterte denne makten. Å utsette studentene ble noe negativt. Å skrive logg ble nesten som å utøve makt på en negativ måte. Dette var ikke min hensikt og mitt ønske.

En grunnleggende tanke i aksjonsforskning er at vi forsker sammen med hverandre, praksisfellesskapet er medforskere (Hartviksen & Kversøy, 2008). Pedagogisk aksjonsforskning starter gjerne hos meg som forsker (Hartviksen & Kversøy, 2008; J. McNiff & Whitehead, 2006; Whitehead & McNiff, 2006). Både forskerrollen og lærerrollen skal legge til rette og ivareta de individuelle og sosiale læringsprosessene. Alle utfordres til å komme til orde, bli hørt og tatt på alvor. Loggen skulle være et verktøy for å skape, vedlikeholde og utvikle denne dialogen i praksisfellesskapet, slik at vi kunne forbedre vår yrkespraksis som yrkesutøvere i praksisveiledningen sammen.

Aksjonsforskning er ikke en metodikk i seg selv, men det er en holdning i måten jeg jobber på (Hartviksen & Kversøy, 2008). Holdningen er en forutsetning for at vi skal forstå hverandre i praksisfellesskapet. Dewey skriver om holdninger som er sentrale for å effektivt møte og forstå en sak (Dewey, 1997, 2005; Kversøy, 2004). Dette er holdninger som direkte rettethet, gjestfri tanke, helhjertethet og ansvar. Han var opptatt av at dette var holdninger vi mennesker har og som ligger naturlig hos oss for at vi mennesker lærer og utvikler oss. Dette er holdninger vi møter verden med, viss vi ikke blir hindret. Pedagogisk aksjonsforskning er å forbedre egen yrkespraksis, og det i seg selv fordrer den enkelte med å møte verden på en direkte, åpen, gjestfri og helhjertet måte. I møte med opplevelser og erfaringer gjøres oppdagelser, noe som er helt essensielt for å utvikle seg. *There is a kind of passivity, willingness to let experiences accumulate and sink in and ripen* (Dewey, 1997:176). Jeg gikk helhjertet inn for å strukturere og systematisere veiledningen i praksis. Det var mitt ansvar som kontaktlærer og tilrettelegger i praksisveiledningen og pedagogisk aksjonsforsker i praksisfellesskapet. Dewey (1997:179) omtaler dette: *Intellectual thoroughness is seeing a thing through*. Holdningene Dewey beskriver, er sentrale for meg som aksjonsforsker og kontaktlærer med tanke på at jeg ikke blir fanget av rutiner i arbeidet. Med fastlåste tanker ble jeg fanget av å tro at jeg utsatte studentene til å skrive logg. Det rettet fokus på meg og tok fokuset bort fra åpenheten og dialogen om dette sammen med studentene.

Denne fortellingen viste mine refleksjoner over min streben etter å legge til rette for dialog i praksisfellesskapet. Å utsette studentene for meg og mine verdier skulle gjøre en forskjell på min tilstedeværelse i praksisveiledningen. Den neste fortellingen viser også det.

5.2.2 Vi skriver logg

Loggen som vi skrev i refleksjonstiden ble for meg mer et empirisk materiale i begynnelsen av dette prosjektet. Det tok en stund før jeg oppdaget at loggene kunne være mer enn bare det. Det var blandet mottagelse første gang jeg sa til studentene: *jeg ønsker at vi sammen kan skrive logg*. En student hadde dårlig erfaring med det. En annen visste ikke hva det var. Andre opplevde det greit. De første loggene vi brukte i praksisfellesskapet var GOL – logg¹⁵. Jeg beholdt loggene til studentene, og sa jeg skulle dele de ut når vi møttes igjen. Neste gang vi møttes, delte jeg ut loggene. Det ble helt stille da loggene ble lagt frem på bordet. På spørsmål om det var noe de ønsket å dele fra den første gangen vi møttes, svarte to studenter at de ikke skrev noe spesielt. Jeg tenkte: *Hva gjør jeg nå?* Og spurte om jeg kunne få beholde loggene. Det var greit for studentene.

Loggskrivning er et redskap for refleksjon og en støtte for tanken (Stålsett, 2006). Etter hvert tok praksisfellesskapet i bruk hele loggskjemaet med alle spørsmålene (Vedlegg 1). Hensikten med å skrive en logg var også at praksisfellesskapet skulle bli oppmerksomme på egne tanker, følelser og handlinger (Tveiten, 2008). Dette fortalte jeg studentene. Sykepleie inkluderer hele mennesket, både kognitive, affektive og handlingene. Sykepleie er et omsorgsfag som skal ivareta hele mennesket. Vi blir som sykepleiere utfordret både kognitivt og affektivt i sykepleiehandlingene. Loggene er et pedagogisk virkemiddel der hensikten også er å utvikle denne yrkeskompetansen. *Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai, 2004:48)*. Gjennom å skrive og bruke loggskjemaet (Hartviksen & Kversøy, 2008) skulle både hode, hender og hjerte utfordres i forhold til det som skjedde i refleksjonstiden. Studentene skulle ”slippe” å skrive dagsplan den dagen vi hadde refleksjonstid. Det var en muntlig avtale vi inngikk. Fortsatt skulle ikke studentene utsettes for noe mer skrivearbeid. Flere studenter sa at det var enklere å skrive dagsplanene når de brukte spørsmålene i loggen. Dette fortalte meg at spørsmålene i loggen stimulerte til refleksjon. Disse tilbakemeldingene gjentok seg i senere praksisfellesskap også. Det kan være godt å ha noen gode spørsmål for å hjelpe til med denne prosessen. Tomme loggskjemaer ble delt ut og jeg sa: *dere må gjerne bruke spørsmålene som er i loggen i dagsplanene dere*

¹⁵ Den innholdt spørsmålene: Hva gjorde (G) du? Hva har du oppdaget (O)? Hva er det lurt (L) å gjøre i fremtiden? Brukt første gang i læringsgruppen med Kjartan S. Kversøy. GOL er en kortere utgave av loggskjema som ble brukt i prosjektet (vedlegg 2).

skriver i praksis. Veiledningens form er dialog (Tveiten, 2002). Loggene kan være et redskap for refleksjon som stimulerer til dialogen i deg selv. Hensikten med spørsmålene er å stimulere til kritisk refleksjon og utdyping. Oppmerksomheten skulle bli ledet i en retning. Loggene skulle bidra til nye oppdagelser som studentene skulle oppdage selv. Dette var forhold som hadde betydning for utviklingen av yrkesfunksjonen for alle i praksisfellesskapet.

Jeg oppdaget også at studentene brukte ord som: *jeg oppdaget, jeg følte, jeg tenkte* når de reflekterte i dagsplanene sine. Det fortalte meg at spørsmålene i loggen stimulerte til både fornuften og følelsene i sykepleiehandlingen. Spørsmålene i loggen er gode refleksjonsspørsmål. Spørsmålene bidrar til å sortere og bearbeide opplevelser og erfaringer på (Tveiten, 2008). *Ett gram erfaring er bedre enn et tonn teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen at enhver teori oppnår vitalitet og verifiserbar betydning* (Dewey, 2005:161). Vi delte opplevelser og erfaringer i refleksjonstiden. Eksempler fra loggene viser utdrag fra refleksjonstider hvor studentene gjorde oppdagelser. To studenter skriver i loggene sine:

Jeg følte jeg var ganske oppdatert men allikevel ikke hadde tenkt fullt og helt på helhet og hvorfor rundt sårbehandling. Jeg opplevde en aha opplevelse, det må jeg huske spesielt i forhold til forskjell på arterielle og venøse sår.

I refleksjonstiden hadde studentene hatt fremlegg for hverandre om sårbehandling og delt erfaringer omkring dette. Studenten viste at erfaringsdelingen i praksisfellesskapet bidro til nye oppdagelser og interesse i egen yrkespraksis. I en annen refleksjonstid oppdaget studentene mer omkring sin egen person i møte med pasient og kollegaer. En student skrev dette i loggen sin:

Jeg har oppdaget at kroppsspråket sier utrolig mye. Tenke mye mer på kroppsholdningen min og hvordan jeg kan virke overfor andre. Være mer sikker på meg selv og mine kunnskaper.

Å skrive logg er en måte å utvikle sin praksisteori på (Stålsett, 2006). Dette bekreftet loggene og viste på den måten den pragmatiske validiteten. Whitehead og McNiff (J. McNiff & Whitehead, 2009; Whitehead & McNiff, 2006) ville sagt at loggene var med på å utvikle sykepleiestudentenes individuelle levende sykepleieteori eller kontaktlærerens levende yrkespedagogiske teori.

Min plan var at vi skulle dele loggene på slutten av refleksjonstiden, men det var vanskelig å legge til rette for dette. Praksisfellesskapet hadde lagd en avtale (muntlig og skriftlig) på at

loggen skulle skrives. Studentene skrev logg i slutten av en refleksjonstid og ga den til meg. Jeg fikk innblikk i hvordan studentene opplevde møtene vi hadde sammen og hva de oppdaget, slik to eksempler illustreres ovenfor. Studentene skrev logg, uten å stille spørsmål. Noe fortalte meg at dette ikke var godt nok.

Det er i mer tradisjonell forskning at det er praktikerne som gjør aksjonene, mens forskeren observerer dem og skriver historien (J. McNiff & Whitehead, 2006). På dette tidspunktet lignet det mer på dette, enn pedagogisk aksjonsforskning med høy grad av demokrati og dialog. I senere praksisperioder har vi hatt mye mer dialog rundt dette med å skrive og dele logg. Men det skulle gå lang tid før dette ble naturlig yrkesdidaktisk praksis.

5.2.3 ... det handler ikke bare om å få tilbakemelding og bli sett...

Evaluerer er en viktig faktor som er med på å bevisstgjøre egen yrkespraksis. Tidligere ble det brukt et kvantitativt og kvalitativt spørreskjema på avdelingen. Skjema skapte uro både hos studenter, veiledere og meg. Spørsmålene la ikke til rette for refleksjon. Det handlet mer om å vurdere alle "de andre". Mot slutten av hver praksisperiode ble studentene utfordret til å skrive en logg (Vedlegg 3). Studentene skulle evaluere praksisperioden, med utgangspunkt i egen yrkespraksis. Praksisfellesskapet møttes siste dagen i praksisperioden. Deler av loggene ble delt. Studentene var fornøyde med praksisperioden sin. Det var ønskelig med mer muntlig, mindre skriftlige refleksjoner. Refleksjonstiden var hellig. Studentene opplevde de hadde blitt bedre kjent, tryggere på hverandre og turde å si hva de mente. En student fortalte at hun først ble trygg på meg den dagen før midtevaluering. Vi hadde blitt sittende igjen og snakke sammen. Studenten opplevde først da å bli sett, hørt og tatt på alvor. Studentene sa det ville være lurt å fortsette å gjøre gruppen trygge på hverandre, slik at vi alle kan utfordre hverandre. En slik åpenhet på møtet viste at vi hadde klart å skape et fellesskap som opplevdes meningsfylt og viser den sosiale validiteten i prosjektet. Disse tilbakemeldingene bekreftet måten vi jobbet på i praksisfellesskapet som meningsfulle. Dette var viktige erfaringer å ta med seg inn i den neste praksisperioden.

En av utfordringene i evalueringsloggen var: *gi ett eksempel på en episode fra praksis der du opplevde mestringsopplevelsen*. Etter den første praksisperioden, var jeg opptatt av at mestringsopplevelsen kom i situasjoner der studenten beskrev egen selvstendighet. Fokus var på at veilederen så studenten og gav de tilbakemelding. En av studentene hadde skrevet i loggen sin:

Skulle fjerne foleykateter¹⁶ der veilederen ble med inn for å se om jeg kunne det. Jeg informerte pasienten, jobbet sammen med pasienten, utførte prosedyren. Sykepleieren som var med inn bare sa bra utført da jeg var ferdig. Men det var en annen pleier som var inne på samme rom hos en annen pasient kom etterpå og sa: Dette kan du! Det hørte jeg uten at jeg så hva du gjorde...

En annen student skrev i loggen sin:

Jeg hadde en dårlig dag som gruppeleder. Dagen etter klarte jeg å delegere bort arbeid og hadde fokus på gruppeleder jobben. Fikk god flyt over dagen og fikk gode tilbakemeldinger fra veileder.

En tredje student skrev: *Hadde preopdag¹⁷ hvor jeg følte at jeg hadde god oversikt og at alt gikk på skinner. Fikk gode tilbakemeldinger fra sykepleier, leger og pasienter.* Jeg var opptatt av studentenes ønsker om at de skulle bli selvstendige. Mitt fokus var hvordan daglig veileder la til rette for dette. Bachelorutdanningen i sykepleie (2008) skal *utdanne selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere.* Jeg oppdaget at det handlet ikke bare om at sykepleiestudentene fikk *tilbakemelding og ble sett.* Det var studentene som oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis. En fjerde student beskrev det på denne måten i loggen sin:

Gjorde postoperative observasjoner i forhold til hypervolemi, ganske traumatisk for pasienten og ganske "dramatisk" opplevelse for meg egentlig. Men klarte å forholde meg rolig. Gjorde tiltak som bedret pasientens situasjon. Tenkte "klart" tross adrenalinistigning... Jeg har oppdaget at jeg kan en del teori og nå faktisk kan se sammenhenger og helhet i større grad.

Men jeg forstod ikke da at mestringsopplevelsene studentene beskrev, var med på å skape denne viktige sammenhengen. Eksemplene på mestring i loggene handlet om hvordan den enkelte opplevde kontroll og kunne handle med retning (Dewey, 1997, 2005; Kversøy, 2004). Studentene satte ord på egen praksisteori (Lauvås & Handal, 2000). Det reflekteres over sammenhenger mellom egne verdier, kunnskap og utøvelse i en sosial kontekst. Dette gjorde at studenten utviklet sin egen levende sykepleieteori. På samme måte som den pedagogiske aksjonsforskeren utvikler egen levende læringsteori (Whitehead & McNiff, 2006).

Jeg begynte å lese Greta M Skau: *Gode fagfolk vokser*, hvor hun siterer Dan Millmann:

¹⁶ Min oversettelse: fjerne slange som ligger inn i urinblæren

¹⁷ Min oversettelse: pre operativ dag er en dag pasientene kommer til avdelingen for å forberedes til operasjon. Dette skjer en uke før planlagt operasjonsdag.

Du ønsker å hjelpe andre, det er svært bra. Men du kan ikke hjelpe andre viss du ikke forstår dem. Og du kan ikke forstå dem hvis du ikke forstår deg selv. Derfor bør du arbeide med det først (Skau, 2005:18)

Jeg oppdaget at jeg måtte bli mer bevisst min praksisteori, utvikle min yrkespedagogiske læringsteori, slik at jeg kunne legge til rette for at studentene utviklet seg og reflekterte over egen praksisteori. Skau mener en viktig del av profesjonaliteten er personlig kompetanse. Slik en student reflekterte over etter sin praksisperiode: *i denne praksisperioden har jeg oppdaget så utrolig mye om meg selv*. Skau mener at personlig kompetanse er den siden vi profesjonsutøvere har, som er avgjørende for den kvaliteten på det arbeidet vi gjør, og som i liten grad kommer til uttrykk på eksamensvitnemålet. Det har med vår personlige væremåte og er avgjørende for hvordan jeg veileder studentene (Skau, 2005). Eller også hvordan sykepleiestudentene er i møte med pasienten.

Å reflektere kritisk over egen yrkesutøvelse utvikler kyndighet (Inglar, 2009). I Bachelorutdanningen i sykepleie sier vi ofte at sykepleiestudentene må utvikle faglig skjønn. Studentene sier: *jeg ønsker å utvikle mitt kliniske blikk*. I rammeplanen for Bachelorutdanningen i sykepleie (2008) er målet med veiledet praksis at studentene skal oppnå optimal yrkeskompetanse. Veiledning er et pedagogisk virkemiddel for å utvikle denne yrkeskompetansen (Tveiten, 2002). Refleksjon er en strategi.

Denne veiledningssekvensen var en viktig milepæle i dette prosjektet. Jeg kan godt si at jeg fikk en opplevelse av at jeg hadde gått glipp av noe som var viktig. Dewey (Dewey, 1997, 2005) skiller mellom det å oppleve og det å erfare. Jeg opplevde å lese studentenes mestringsopplevelser, uten å se at det handlet om å oppdage sammenheng i egen yrkespraksis. Jeg opplevde noe, uten egentlig å oppdage hva som var den egentlige sammenhengen med mestringsopplevelsen. Mestring er en forutsetning for erfaringslæring. Denne erfaringslæringen sammen med studentene, fikk jeg bekreftet at vi hadde gått glipp av sammen. Det forteller neste kapittel.

5.2.4 Har du fått bruk for noen av loggene våre?

En måned etter at første praksisperiode var over, møtte jeg studenter fra den første perioden tilfeldig i kantinen. Min uro ble bekreftet da en av studentene spurte: *Har du fått bruk for noen av loggene våre? Ja, svarte jeg, dere skriver så mye flott*. Min uro ble forsterket, da jeg oppdaget at dette handlet om deres opplevelser av å skrive loggen til meg og *mitt* prosjekt.

Dette var ikke pedagogisk aksjonsforskning, der vi gjorde hverandre gode, har dialog og forbedret vår yrkespraksis sammen. Jeg oppdaget at studentene skrev logg, fordi vi hadde en avtale om å gjøre det når vi var sammen. Jeg hadde behov for empiri i mitt prosjekt. Utsagnet: *du må ikke utsette studentene* forfulgte meg på den måten at jeg oppdaget at jeg forsket på praksisfellesskapet. Jeg ønsket å forske *med*.

For meg var det også viktig at alle opplevde det å skrive logg som noe meningsfylt både for den enkelte og for gruppeprosessen. Loggen skulle være et verktøy som bidro til nettopp dette. En logg bidrar til dokumentasjon, skaper kontinuitet mellom møter og bidrar til refleksjon (Hartviksen & Kversøy, 2008) Loggen skulle bidra til å ivareta de relasjonelle og de pedagogiske prosessene i praksisfellesskapet. Vi skulle gjøre hverandre gode. Men dialogen rundt våre erfaringer med å skrive og dele logg, oppdaget jeg på dette tidspunktet ikke var avklart og tydelig i praksisfellesskapet.

5.3 Refleksjoner over den første praksisperioden og veien videre

Her gjøres en systematisk oppsummering av praksisperioden og en begynnende analyse ved å bruke forskningsspørsmålene til Whitehead og McNiff. Dette kommer til og gjøres i en egen del etter hver praksisperiode.

What is my concern?

Jeg var opptatt av å forbedre min yrkespraksis som kontaktlærer. Samtidig skulle det legges til rette for at studentene utviklet seg og forbedret sin yrkespraksis. Dette var vanskelig. Fokuset var på min yrkespraksis. Jeg var opptatt av å ikke utsette studentene for noe. Det tok tid før jeg oppdaget at jeg *skulle* utsette studentene for meg og mine verdier. Det er det som er utgangspunktet i pedagogisk aksjonsforskning, og er å ta spørsmålet til Whitehead og McNiff på alvor: *How do I improve my practice?* Min yrkespraksis og utvikling hadde mest fokus i denne praksis perioden.

What experiences can I describe to show why I am concerned?

Erfaringer fra perioden viste at studentene reflekterte og oppdaget nye sammenhenger i egen yrkespraksis i loggene sine. Spørsmålene i loggene stimulerte til refleksjon. Studentene satte ord på sine ferdigheter, kunnskaper, evner og holdninger. Praksisfellesskapet skrev logg. Vi

delte ikke loggene med hverandre. Dette uroet meg. Uroen ble bekreftet etter at praksisperioden var over.

How will I explain my educational influences in learning?

En viktig oppdagelse fra dette praksisfellesskapet var spørsmålet etter praksisperioden. Studentene spurte om jeg hadde fått bruk for noen av loggene deres. Jeg oppdaget at studentene hadde skrevet loggene til meg og mitt masterprosjekt. Dette var ikke pedagogisk aksjonsforskning der vi forbedret vår yrkespraksis sammen. Jeg oppdaget at jeg forsket *på* studentene. Fokuset var allikevel på min yrkespraksis.

How do I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?

Veien videre var å legge til rette for demokratiske gruppeprosesser etter erfaringene fra det første praksisfellesskapet. Det måtte mer studentmedvirkning inn i prosjektet. Ønsket var å etablere et subjekt – subjekt forhold med studentene. Det viktigste forholdet i veiledningen er et jeg – du forhold (Hartviksen & Kversøy, 2008; Stålsett, 2006; Tveiten, 2002, 2008). Det er å møte den andre med tillit. Dette hadde jeg erfart. Det kan være lett å objektivisere studentene gjennom å snakke om og til dem. Det kan resultere i et mer forske *på* perspektiv. Det kan vise et tydelig skille mellom hvem som er lærer og hvem som er student.

Det første møte med det neste praksisfellesskapet skulle være på høgskolen. På timeplanen sto det *informasjon om praksis*. Jeg var redd det ville gjennom våre vanlige oppfatninger av rollene våre, være et sted hvor studentene skulle få informasjon om praksis av læreren, som et enveiskommunikasjons møte. Jeg ønsket en annen definisjon og innhold på rollene våre. Vi måtte bli mer lærer- elever og elev- lærere (Freire, 1999). Tradisjonelt er å se på læreren som den som vet alt innen faget. Dewey sa også noe om dette:

In schools, those under instruction are too customarily looked upon as acquiring knowledge as theoretical spectators, minds which appropriate knowledge by direct energy of intellect. The very word pupil has almost come to mean one who is engaged not having fruitful experience but in absorbing knowledge directly (Dewey, 1997:140).

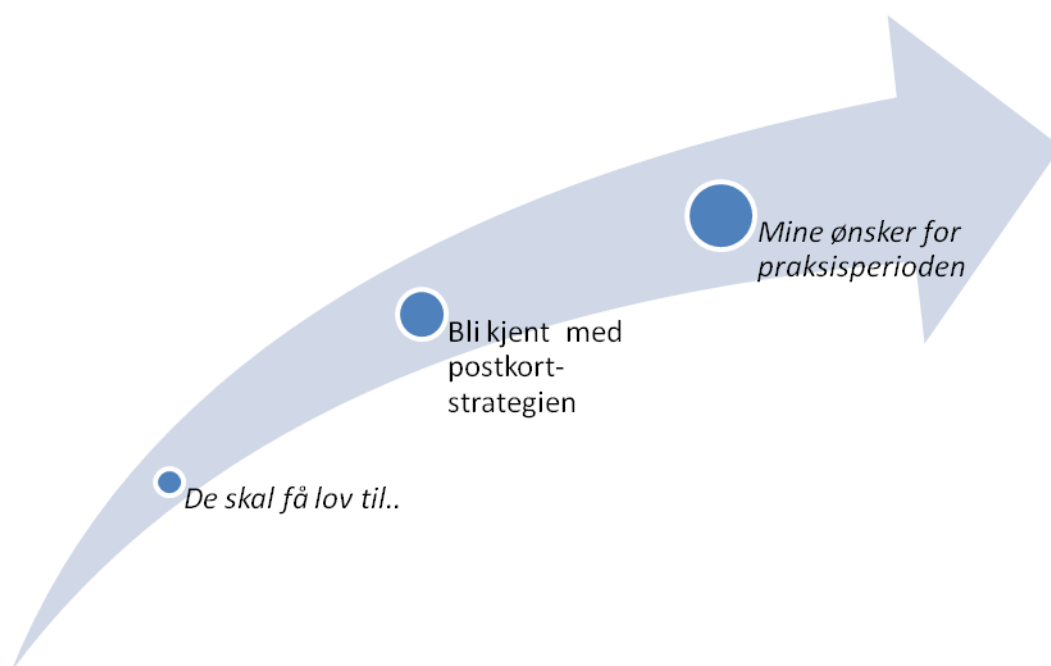
Det blir læreren som er ekspert i sitt fag, og studenten er novisen som skal lære seg sykepleiefaget. Tveiten (2007) viser til Freire og begrepet *samlærende*. En samarbeidende dialog i et praksisfellesskap var vesentlig. Det skal legges til rette for å bruke aktive læringsmetoder og engasjere praksisfellesskapet i beslutninger som angikk hver enkelt. Det

handler om å anerkjenne studenten som ekspert på seg selv, og som *best vet hvor skoen trykker* (Tveiten, 2007:74).

5.4 Andre praksisperiode

I den andre praksisperioden var jeg kontaktlærer for ti sykepleierstudenter. Praksisperioden strakk seg over 12 uker, fra april til juni 2009. Praksisfellesskapet møttes første gang i mars, der det på timeplanen var satt av 1 ½ time til informasjon om praksisperioden. I tillegg til individuelle forventningssamtaler, midtevaluering og sluttvurdering, møttes studentene på tre hele dager som vi kalte refleksjonsvakter på høgskolen. Da kom studentene til høgskolen fra sine praksissteder. Disse dagene var studentene også sammen med andre grupper.

Jeg har presentert det som har grepet meg i denne praksisperioden. Dette er markert som tre punkter inn i figur 4. Dette er utgangspunktet for overskriftene i kapitlene i denne praksisperioden. Det første kapitlet er mine refleksjoner etter en veiledningssekvens i forkant av praksisperioden. De to andre kapitlene er fra praksisfellesskapets første møte.



Figur 4 Andre praksisperiode

5.4.1 De skal få lov til..

Det første møte med studentene skulle være et "informasjon om praksis - møte". Møtet var på skolen, og ble holdt en uke før selve praksisoppstarten. På timeplanen stod det *informasjon om praksis* og det var satt av 1 ½ time på timeplanen til studentene. Hensikt med møtet var å

legge til rette for å bli kjent, få frem ønsker for praksisperioden og tiltak hver enkelt ville forplikte seg til for å nå ønskene. Denne fortellingen handler om mine refleksjoner etter veiledning på HiAk.

Jeg var opptatt av at selv om det stod på timeplanen at det skulle være *informasjon om praksis*, så ønsket jeg å legge til rette for at vi skulle bli kjent. Kontakt, kontrakt og kontekst, i den rekkefølgen (Hartviksen & Kversøy, 2008; Stålsett, 2006; Tveiten, 2002, 2008) er viktig. I empowerment prosesser handler det om at *brukeren ikke er mottaker, men deltaker* (Tveiten, 2007:24). På samme måte ønsket jeg å legge til rette for refleksjon, slik at praksisfellesskapet ble ansvarliggjort. Den første fasen i praksisveiledningen er å bli kjent gjennom å se, høre og ta hverandre på alvor. Relasjonsprosesser settes i gang. Denne rekkefølgen er viktig. Det investeres i å bli kjent, avklare forventninger først. På den måten tåler vi bedre å bli utfordret. Da kan det jobbes mer med sak gjennom å utfordre hverandre i praksisveiledningen senere. Praksisfellesskapet har behov for å snakke sammen for å få til et konstruktivt samarbeid (Hartviksen & Kversøy, 2008). Jeg var opptatt av at studentene skulle bli ansvarliggjort ved å reflektere over egen yrkespraksis i praksisfellesskapet. Ønsket var å istandsette og overgi myndighet i praksisfellesskapet. Alle skulle ta ansvar og ta kontroll over egen praksisperiode. En istandsettingsprosess kan innebære at sykepleiestudentene trenger informasjon, råd og stimulering til refleksjon. Dette skulle foregå i dialog, for å øke selvbevissthet og mestringskompetansen (Tveiten, 2007). Det ble understreket overfor studentene, at de skulle få all den informasjon jeg kunne gi om praksisperioden.

På veiledningen på HiAk i forkant av møtet, var jeg opptatt av at studentene skulle "*få lov til*" å velge seg to kort, "*få lov til*" å fortelle om situasjonen sin og ønskene sine og "*få lov til*" å skrive logg. Studentene skulle ikke *utsettes* for noe. Ordene *studentene skal "få lov til"*, ble mye brukt. Dette ble det gjort oppmerksomt på. Det var jeg som skulle legge til rette for studentene.

Uttrykket "*få lov til*", ble assosiert med uttrykket "*få de til å*". Jeg kan høre meg selv si til kollegaer: *vi må få studentene til å skjønne at de må lese teori før de går ut i praksis*. Dewey sier at du kan bringe en hest til vannet, men du kan ikke tvinge hesten til å drikke (Dewey, 2005). Jeg kan informere om praksis, men det betyr ikke at studentene nødvendigvis lærer noe av det. Jeg kan ikke *få* studentene til å oppdage, men jeg kan legge til rette for at studenten oppdager selv (Grendstad, 1986; Hartviksen & Kversøy, 2008; Tveiten, 2002, 2008) Det viser

synet på at det er studenten som er ekspert på seg selv, og som er sentralt i empowermentprosessen (Tveiten, 2007). Uttrykkene "få lov til" og "få de til å", har etter dette slått meg at vi bruker mye og ofte ubevisst i vår yrkespraksis som lærere. Ordene er med på å objektivisere studenten og skape avstand. Ubevisst fra min side den gang. Utsagn som "få lov til" eller "få de til å", appellerer ikke til å myndiggjøre den andre. Sykepleieren kan også si til pasienten at nå skal du få lov til å stå opp. Heller ikke det appellerer til å myndiggjøre pasienten. Det var nyttig å reflektere over hvordan språket kan være med på å myndiggjøre både læreren og studentene. Dette var en viktig oppdagelse før møte med praksisfellesskapet.

Noen dager senere møttes praksisfellesskapet for første gang. På møte ble det lagt til rette for at praksisfellesskapet ble kjent og avklarte forventninger. Neste aksjon handler om det.

5.4.2 Bli kjent – postkortstrategien –

Dette er en aksjon med beskrivelse av den første gangen det ble lagt til rette for å skape kontakt og bli kjent i praksisfellesskapet med bruk av postkort. En bunke med postkort var lånt. Praksisfellesskapet møttes som avtalt på høgskolen. Vi hilste på hverandre. Jeg fortalte hvem jeg var, og at jeg ville legge til rette for at vi skulle bli kjent med noen veiledningsmetoder. Vi skulle lage soler og skrive logger. Studentene skulle bli spurt om hvordan dette var underveis. Tidsrammen var 1 ½ time.



Bilde 2 Bli kjent øvelse med postkort

Jeg presenterte en bli kjent øvelse ved å peke på en postkort bunke som lå strødd utover (Bilde 2). Vi skulle velge oss to postkort hver. Jeg minnet om at vi vil hverandre vel og skulle vise hverandre respekt og snakke i *jeg* form. På den måten ble det avtalt spilleregler for hvordan vi skulle samarbeide og samtale med hverandre (Hartviksen & Kversøy, 2008).

Det ene kortet skal *beskrive deg som person* og det andre kortet beskrive *hva du er god på*. Det gjør noe med deg å kunne fortelle hva du er god til. Du blir sett, hørt og tatt på alvor som et menneske. Et helt menneske med ulike ressurser og behov.

Å så mange fine kort, er det flere som sier, og vi gravde ivrig rundt i korthaugen. Noen brukte litt tid på å velge kort. En sa: *jeg vet ikke hva jeg skal velge*. Andre fant kort raskt.

Når vi hadde funnet to kort hver, delte vi med hverandre. Vi fortalte hverandre om oss selv gjennom kortene. Presentasjonen gikk etter rundeprinsippet som er anerkjennelse i praksis (Hartviksen & Kversøy, 2008:47).

Der det handlet om hva jeg var god til, kom utsagn som: *jeg valgte dette kortet med hus, fordi vi holder på å bygge og pusse opp hus og jeg er blitt veldig god på å bruke drill*. En annen sa *jeg er god med dyr*. Flere var glad i mennesker og gode på omsorg. Flere hadde humor. Jeg sa jeg var god på å stille spørsmål.

Ved en senere anledning, der vi gjør det samme i andre praksisfelleskap, var vi innom alt fra *elgjakt, soppstaking og samarbeid*. Det ble en investering å snakke om driller, elger og soppstaking, fordi vi er mer enn bare kontaktlærer, sykepleiestudenter og hovedveiledere som møtes i et praksisfelleskap. Vi møtes som subjekter. Kortene bidro til at vi snakket mer om hvem vi er, enn hva vi er, slik en student skrev i loggen sin: *Jeg følte jeg åpnet meg skikkelig og viste andre hvordan jeg er som person*. På den måten ble det lagt til rette for at vi ble kjent i praksisfelleskapet. Relasjonen ble tatt på alvor før saken. Da tåler bedre å bli utfordret i praksisveiledningen (Hartviksen & Kversøy, 2008). På spørsmål til studentene om hvordan dette egentlig var sa flere: *artig, morsomt, blir kjent på en annen måte*. Studentene var positive.

Det var vanskelig å huske på å spørre studentene underveis om hvordan var dette. Det var lettere å holde fokus på metoden, slik at det studentene sa ble lett glemt. Det var også vanskelig å finne kort selv. I loggene sine på slutten av informasjonsmøtet skrev studentene:

Blitt mer kjent med kontaktlæreren min

Blitt mer kjent med de andre i denne ”praksisgruppa”

Jeg tenkte at det var en ny, morsom og annerledes måte å bli kjent på.

Jeg tenkte at det var en fordel å kjenne hverandre før en kommer ut i praksis.

Hva du er god på, handlet nødvendigvis ikke om å være sykepleiefaglig god til noe. Vi svarte veldig personlig på det spørsmålet og i den konteksten vi befant oss i da. Mye av det gruppen var gode på, dreide seg om å være i relasjon til andre. Det ble brukt ord som å gi omsorg, være sammen med andre og være sosial.

SØT – modellen som veiledningsstrategi ble introdusert som neste øvelse. Neste aksjon handler om det.

5.4.3 Våre ønsker for praksisperioden

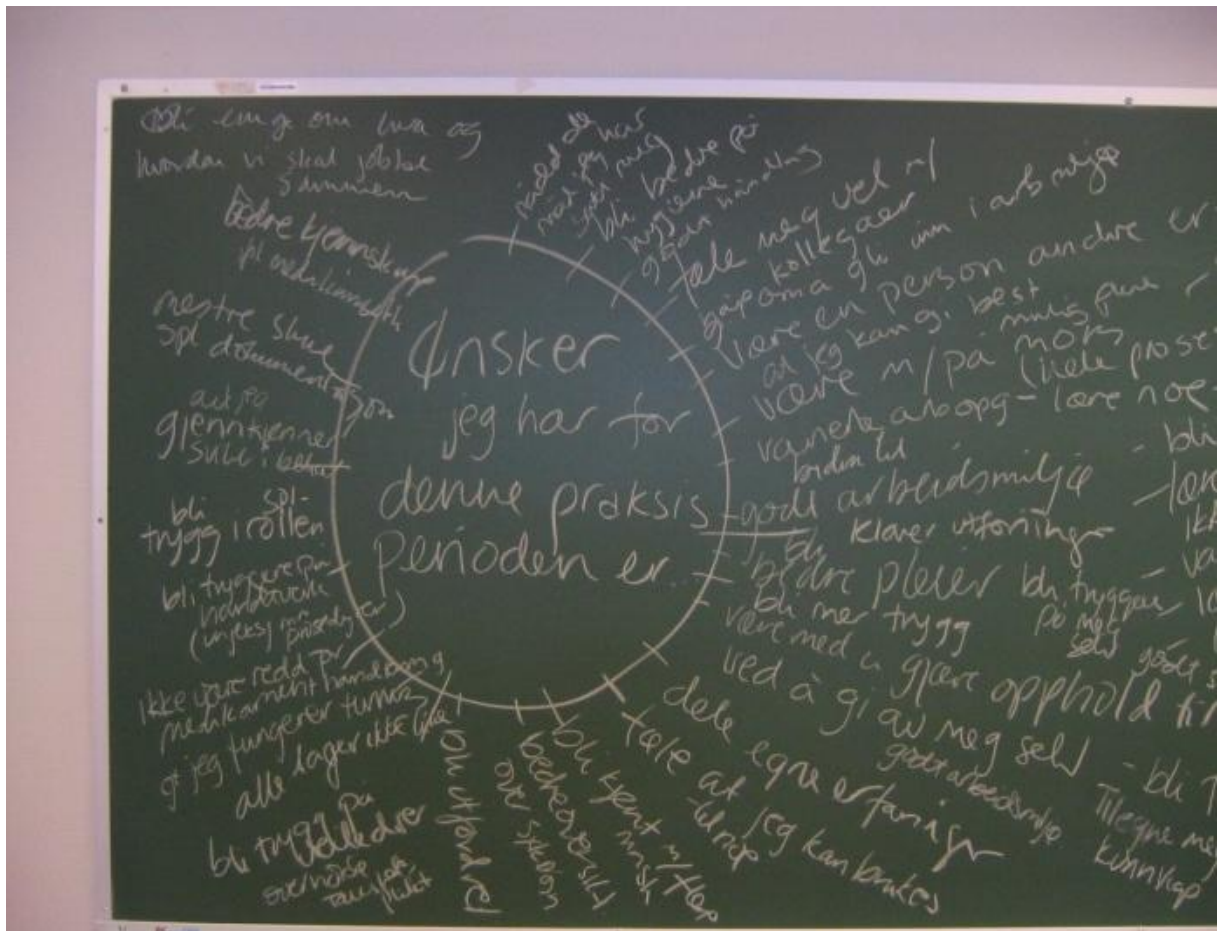
Etter at vi hadde blitt kjent gjennom postkortene, ble det lagt til rette for at vi brukte SØT modellen med sine tre steg. Det første steget handlet om at hver enkelt i praksisfellesskapet ble utfordret til å skrive ned og si noe sin egen situasjon (S). Denne solen delte vi muntlig med hverandre. Neste steg ble praksisfellesskapet utfordret til å si noe om egne ønsker for praksisperioden (Ø). Denne aksjonen handler om det.

Praksisfellesskapet satt rundt et bord. A4 ark ble delt ut. Alle rundt bordet ble invitert med på en ny veiledningsøvelse. Øvelsen handlet om hvilke ønsker vi hadde for praksisperioden. Øvelsen skulle bidra til gjestfri tanke overfor oss selv og hverandre gjennom det å lytte og dele med hverandre.

Jeg definerte den ufullstendige setningen inne i ønske - sola. Hensikten var å lede den enkelte i praksisfellesskapet mot egne ønsker for praksisperioden. Det som betyr noe for den enkelte i praksisfellesskapet og egen yrkespraksis var fokus først. Ved å reflektere over dette ble oppmerksomheten ledet og den enkelte kunne oppdage noe som var viktig for seg. Alle skulle oppleve å bli sett, hørt og tatt på alvor.

Alle tegnet en sol på arket og inni solkroppen skrev vi: *Mine ønsker for denne praksisperioden er...* Det ble skrevet i noen minutter hver for seg. Flere som hadde mye å skrive. Man kunne høre pennen jobbe. Alle fikk på denne måten sin egen pedagogiske sol

med sine stråler. Først delte vi sola med sidemannen rundt bordet. Deretter delte vi med hverandre etter rundeprinsippet. Jeg skrev ned ønskene i sola på tavlen (Bilde 3).



Bilde 3 Ønsker jeg har for denne praksisperioden er...

Etterpå snakket vi om hvordan vi opplevde denne øvelsen. En student sa at hun fikk inspirasjon av å høre om det de andre ønsket seg for praksis. En annen sa at ønskene var det samme og egentlig handlet om mål for praksis. Vi snakket om dette og flere så sammenheng mellom sine ønsker og sine mål for praksisperioden. I loggene etterpå skrev for eksempel en student: *jeg oppdaget at mange hadde like tanker og at jeg fikk flere ideer til mål og tiltak.* Ved å dele ønskene med hverandre i praksisfellesskapet oppdages nye muligheter. På den måten var dialogen med på å utvide den individuelle proksimale utviklingssonen.

Det ble brukt lang tid på å skrive opp alle ønskene på tavlen. Mitt ønske var at alle skulle se hverandres ønsker. En student skrev i loggen sin: *sola tok litt lang tid.* En annen skrev: *i fremtiden mener jeg det vil være lurt å bruke litt kortere tid på tavleskriving.*

Det ble tatt bilde som dokumentasjon på empirien i denne øvelsen. To bilder ble tatt for å få med alt som stod på tavlen. Ø-sola bidro til mye refleksjon og nye oppdagelser og viser den personlige og pragmatiske validiteten. Praksisfellesskapet hadde mange ønsker for praksisperioden. Det var intens jobbing. Tavleskrivingen tok tid.

Tiden gikk fort. Tavleskrivingen med Ø-sola gjorde at det ble liten tid til å jobbe med den neste øvelsen som var T-sola: *Tiltak for å komme dit jeg ønsket meg*. Dette ble gjort på samme måte. Hver og en skrev hver for seg. Deretter delte vi T-sola med hverandre. I min egen T-sol stod det to setninger:

Fortelle at jeg forsker i egen praksis

Ikke fortell at det er slik og sånn vi skal gjøre det

Det var vanskelig å tenke klart. Solsetningene fortalte at jeg hadde fokus på at jeg skulle være åpen og det vi skulle holde på med skulle oppleves relevant. Studentene skulle være med å bestemme. Fokuset var på meg og hvordan jeg inviterte studentene med på øvelsene.

Å skrive og dele Ø- og T-solene var meningsfylt. Praksisfellesskapet ga på forskjellige måter uttrykk for dette muntlig etter øvelsen og i loggene sine. Øvelsen fungerte, slik en student skrev i loggen sin:

Jeg følte det var lettere å bli kjent med folk etter øvelsene. Den "brøt" isen litt og gjorde at det ble lettere å snakke åpent. Jeg følte at jeg fikk mer informasjon om praksis og ble tryggere i gruppen.

Øvelsene bidro til at det ble lettere å snakke. Vi ble kjent og fikk informasjon. En student skriver: *Jeg oppdaget at det er flere mål/ tiltak jeg må sette meg*. Dette viste at øvelsene ikke bare la til rette for de relasjonelle prosessene, men også de pedagogiske prosessene ble satt i gang. Praksisfellesskapet kunne reflektere, gi hverandre innspill til nye mål og fokus den enkelte kunne jobbe med i praksisperioden. På den måten lærte vi av hverandre. Dette viser både den personlige og den pragmatiske validiteten med veiledningsstrategien. Øvelsene fungerte og bidro til refleksjon, slik at praksisfellesskapet oppdaget nye sammenhenger og muligheter i egen yrkespraksis. To studenter skriver det slik i loggene sine:

Jeg har oppdaget at de andre er like spente som meg på det å komme ut i praksis. Vi har mange av de samme ønskene/ målene.

I fremtiden mener jeg det vil være lurt å ta vare på solen vi lagde.

Øvelsene bidro til å legge til rette for refleksjons, slik at praksisfellesskapet ble ansvarliggjort. Solene ble en kontrakt for hver enkelt og gjennom å dele ble den vår kontrakt. Øvelsene bidro til å undre seg over det fremmede og reflektere over hva som skulle skje i praksisperioden. Det var god stemning. Før studentene gikk skrev vi logg. Flere studenter lurte på hva de skulle skrive på det siste spørsmålet om fremtiden. Jeg svarte det var opp til studentene og foreslo samtidig at det kunne være i praksis eller neste gang vi møtes. Vi delte ikke loggene. Flere studenter skrev i loggen sin at møtet var en positiv opplevelse. En student skrev: *jeg tenkte det var en ny, morsom og annerledes måte å bli kjent på. Jeg synes det var morsomt å dele ønsker og tiltak.* En annen student skrev dette i loggen sin:

jeg følte det deilig – å møte noen andre studenter – at vi kunne jobbe fokusert – å komme i gang med praksis. Jeg opplevde det trygt. Godt at veileder hadde interesse og forståelse for gruppeprosesser. Målene mine ble tydeligere.

Studentene beskrev på ulike måter at de ble sett, hørt og tatt på alvor. Både de relasjonelle og pedagogiske prosessene ble satt i gang. En student i loggen sin: *jeg gjerne kunne tenkt meg mer informasjon.* Som motsetning var det flere studenter som opplevde å få mye informasjon. Et eksempel fra en logg var: *det var positivt at det var lett å snakke og at jeg fikk svar på mye jeg lurt på.* Flere studenter opplevde mer motivasjon for praksis og uttrykket det på forskjellig måte i loggen: *Jeg har oppdaget at dette kommer til å bli spennende og jeg er klar for å komme ut i praksis.* En annen skrev: *positivt å reflektere over praksisperioden. Opplevde jeg ble mer bevisst.*

Loggene bekreftet min opplevelse av møtet. Den personlige og sosiale validiteten kommer til syne gjennom loggene. Dette var en positiv opplevelse, som jeg ville ta med meg inn i neste praksisperiode.

5.5 Refleksjoner over den andre praksisperioden og veien videre

What is my concern?

Fokuset fra denne praksisperioden har vært fra praksisfellesskapets første møte. Det skulle legges til rette for å bli kjent og avklare forventninger gjennom ulike veiledningsstrategier. Dette ble gjort, og møtet var en positive opplevelser for praksisfellesskapet.

What experiences can I describe to show why I am concerned?

I resten av praksisperioden møttes praksisfelleskapet inne på skolen på hele refleksjonsdager. I forkant av møtene våre hadde jeg laget planer for hva vi skulle gjøre. I denne praksisperioden skrev jeg lange refleksjonsnotater som ble sendt til veileder. Veileder utfordret meg med spørsmålet: *ser du ikke alt det flotte studentene oppdager?* Når jeg skal legge til rette for oppdagelser, så må jeg være klar over hva jeg ønsker å oppnå med det jeg gjør, ikke bare følge en oppskrift. Når en lærer skal lede en oppdagelsesprosess, må han være klar over dette (Grendstad, 1986). Jeg oppdaget at jeg ikke var ordentlig klar over dette. Den gangen handlet det om å oppdage selv for å forstå sammenhengene i det jeg la til rette for. Dewey fikk inn en annen dimensjon i sin beskrivelse om erfaringslæring. Å lære var å oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis (Dewey, 1997, 2005).

How do I evaluate the evidence-based account for my learning?

Siste dagen i praksisperioden møttes studentene, hovedveileder og jeg til sluttvurdering. Studentene hadde fått utdelt evalueringsloggen i forkant. Evaluering av praksisperioden foregikk individuelt, da studentene hadde praksisplasser fordelt utover i ulike fylker.

Samtlige studenter opplevde praksisperioden som *positiv og lærerik*. En opplevde *den tung og hard grunnet dårlig motivasjon*. En tredje student syntes praksisperioden var *lang*. Flere opplevde refleksjonsvaktene som et fint sted å være å dele erfaringer og opplevelser fra egen yrkespraksis. En sa: *refleksjonsvaktene var veldig positivt. Det skulle vært flere*. Eksempler fra tre av studenter skrev dette i loggene sine:

Fint å dele erfaringer med medstudenter og fått svar på det jeg har lurt på

Fint å bli kjent med flere medstudenter. Interessant å høre hvilke utfordringer de har møtt på for å sammenligne litt med det en selv opplever

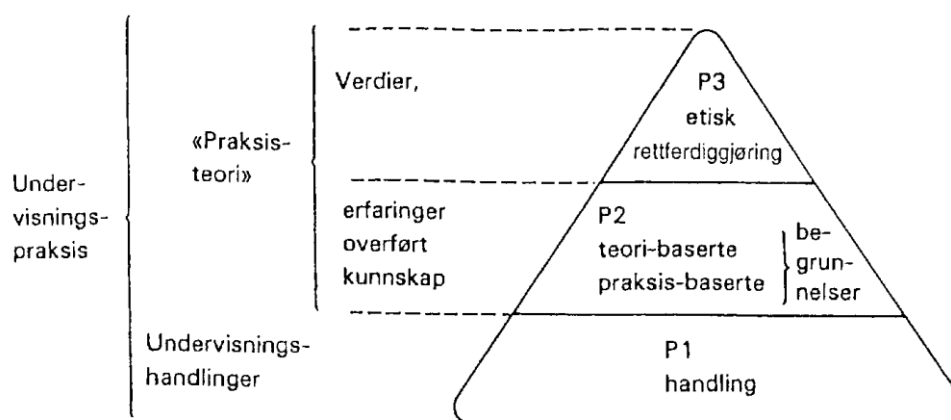
Vært godt å ha et sted hvor en kan prate sammen og utveksle erfaringer, positive og negative opplevelse

Loggene bekreftet at studentene opplevde å bli sett, hørt og tatt på alvor. Å dele erfaringer var meningsfylt. Studentene fikk sammenlignet og reflektert over egne opplevelser, gjennom å høre på andre. Informasjon ble også gitt. Dette viser den personlige validiteten i prosjektet. Noen studenter opplevde refleksjonsvaktene som varierende. En student sa: *synes refleksjonsvaktene ble bedre etter hvert, da alle kom med innspill og forslag*. En annen

student sa: *Har kanskje blitt litt langtekkelig og i begynnelsen veldig uoversiktlig med altfor mye vi skulle igjennom.* På dette stadiet i prosjektet kan det stilles spørsmålstegn til i hvor stor grad det ble lagt til rette for medvirkning i refleksjonstidene. Til tross for dette, opplevde studentene refleksjonstiden positiv, og at det å dele erfaringer og opplevelser var meningsfylt.

How will I explain my educational influences in learning?

T- sola og opplevelser fra den første praksisperioden gjorde at jeg måtte jobbe mer bevisst på hva som var min praksisteori. Hvilken teori var det som står i forhold til min yrkespraksis? Praksisteori er den "bakhodemodell" som hver enkelt har utviklet og som påvirker våre handlinger i praksis, og som faktisk styrer våre handlinger i praksis (Stålsett, 2006). Løvli analyserer "praksis" i tre ulike nivåer som en tankemodell han kaller praksistrekanten (Figur 5) (Lauvås & Handal, 2000). Praksistrekanten kan belyse forhold som gjelder teori og praksis i yrkesdidaktikken (Hiim & Hippe, 1998).

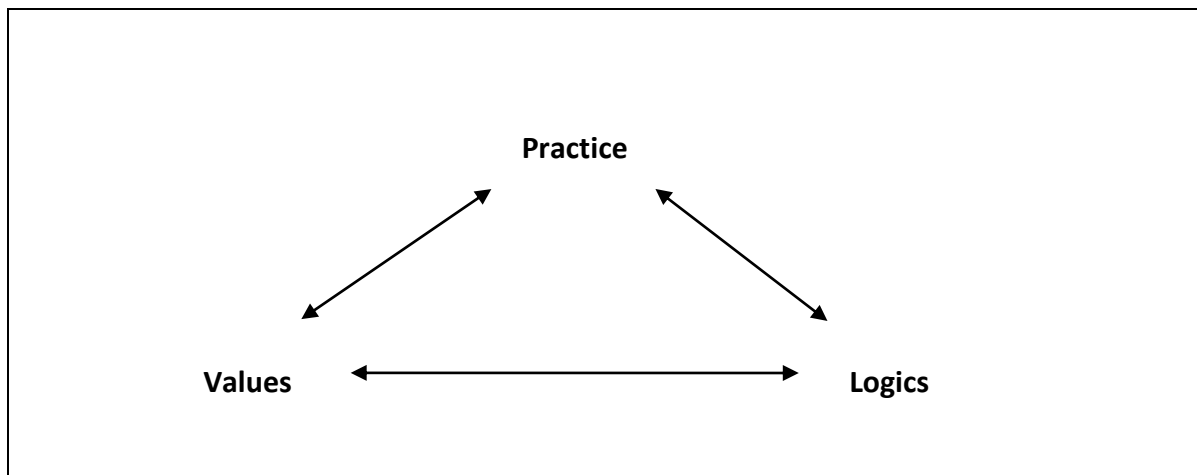


Figur 5 Praksistrekanten¹⁸

P1 nivået er selve handlingen. På dette nivået er det deltakernes praksis som kan observeres. P2 er deltakernes erfaringer og kunnskaper som begrunnes. P3 nivået er det deltakerne finner som etiske grunnmur med verdier og holdninger. I følge Lauvås og Handal (1999; 2000) utgjør P2 og P3 deltakernes praksisteori. Praksisteori (Hiim & Hippe, 1998:92) er *en persons private, sammenvevde, men stadig forandelige system av kunnskap, erfaring og verdier som*

¹⁸ Praksistrekanten (Lauvås og Handal 2000: 177) er en tankemodell for yrkesfaglig veiledning utviklet av Lars Løvlie. Løvlie lagde trekanten med spissen ned.

til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Å forske i egen yrkespraksis er en synliggjøring og tydeliggjøring av egen yrkesdidaktikk. Samtidig handler det om å legge til rette for refleksjon, slik at studentene oppdager denne sammenhengen i sin yrkespraksis. Praksisteorien til Lauvås og Handal ligner det samme som Whitehead og McNiff (2006) beskriver som en del av det å utvikle *The Living Theory* i sin figur (Figur 6).



Figur 6 Fritt etter (J. McNiff & Whitehead, 2009:9) *The interrelationships between practice, values and logics*

Whitehead og McNiff (2009) sier at det kan være nyttig å tenke på praksis, handlingene, som påvirket av verdigrunnet (det som verdsettes i egen yrkespraksis) og en logisk form som er hvordan vi tenker. Mine verdier og hvordan jeg tenker er ikke konstante kategorier. De har blitt mer tydeligere gjennom dette prosjektet. På den måten er *Values – logics – practice* knyttet sammen og er dypt forankret. *Values* er mine pedagogiske verdier, og kan sammenlignes med det etiske og verdiorienterte P3 nivået i praksistrekanten. *Logics* kan refereres til hvordan jeg tenker. Det kan sammenlignes med P2 nivået i praksistrekanten, der kunnskap og erfaringer begrunnes. *Practice* er selve handlingen og hvordan dette kommer til uttrykk. Dette er P1 nivået i praksistrekanten. Som pedagogisk aksjonsforsker reflekteres det naturlig mellom disse perspektivene for å forstå hensikten med det vi holder av som verdifullt i egen yrkespraksis og hvordan vi tenker. Forskjellige mennesker har ulike syn på eks læring. Jeg har tro på at å lære er bare noe jeg kan oppdage selv (Grendstad, 1986; Hartviksen & Kversøy, 2008). Refleksjonsarbeidet i prosjektet bidrar til å oppdage sammenhenger mellom forholdet i egne verdier og hvordan jeg tenker. Dette kommer til uttrykk i egen yrkespraksis. *”Practice” and ”theory” become ”practice-theory”, two sides of the same coin and in a dynamic relationship with each other (J. McNiff & Whitehead, 2009:10).*

Å forske i egen yrkespraksis for å forbedre denne, er å utvikle forståelse for hvordan og hvorfor en handler slik en gjør. Dette er med på er å utvikle egen praksisteori gjennom å systematisk studere egen yrkespraksis. Et menneskets praksisteori, er menneskets egen levende yrkest teori. Det kan være lærerens levende læringsteori eller sykepleiestudentens levende sykepleieteori om hvordan ting fungerer.

Jeg har vært opptatt av å utvikle egen levende læringsteori, samtidig som jeg legger til rette for at studentene utvikler egne levende sykepleieteorier. Som kontaktlærer utvikles min levende læringsteori gjennom refleksjonsarbeidet i forholdet mellom verdier, hvordan jeg tenker og hvordan handlingen kommer til uttrykk i egen yrkespraksis. Jeg har en verdi og tro på at å lære er å oppdage selv. Ved hjelp av å systematisere og strukturere veiledningen i praksis, legger jeg til rette for at studentene oppdager selv. Måten dette gjøres på kommer til uttrykk i min yrkespraksis. Da veileder stiller spørsmålstegn til meg om jeg ser alt det flotte studentene oppdager, kan det stilles spørsmålstegn om jeg er opptatt av det jeg sier jeg er opptatt av å gjøre. Refleksjonsarbeid mellom verdier, kunnskap og erfaring og yrkespraksis søker koherens. Det er søken etter koherensen som viser hvordan jeg forbedrer egen yrkespraksis. På den måten får læreren et innvendig og fortrolig forhold til erfaringer og tiltro til egen dyktighet (Handal & Lauvås, 1999). På samme måte skjer dette hos sykepleiestudentene i praksisperioden. Et eksempel fra evalueringsloggene etter praksisperioden viser dette:

I denne praksisperioden har jeg lært veldig mye om rollen som sykepleier og hvilke oppgaver denne har, meg selv og hvordan jeg skal være overfor andre i ulike situasjoner, både personal, pasienter og pårørende. Veileder har stilt krav og hatt forventninger til meg... En sykepleier skal ikke bare utføre stell og andre oppgaver, men også tenke igjennom og vite hvorfor en gjør som en gjør. Har innsett mer og mer hvor heldig jeg har vært som har hatt en krevende veileder... til slutt fant jeg rollen min som sykepleiestudent.

Sykepleiestudenten beskriver læringsprosessen og veien frem til å forstå sammenhenger mellom verdier, kunnskaper, erfaringer og handlinger i egen yrkespraksis. Hun fikk gjennom støtte, aktivitet og refleksjonsarbeid en forståelse for egen yrkespraksis og tiltro til egen dyktighet i studentrollen.

How do I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?

Loggene bekrefter at både det å dele erfaringer og opplevelser som veiledningsstrategi var positivt. Det var forståelig det studentene skrev om at refleksjonsvaktene ble bedre etter hvert. Dette var en bekreftelse på at jeg som veileder fikk jeg mer trening i å legge til rette for oppdagelser med ulike strategier. Dette var vanskelig og jeg hadde fortsatt fokuset på meg. I begynnelsen var jeg som novisen (Lauvås & Handal, 2000)¹⁹ med veiledningsstrategiene. Rollene som kontaktlærer, forsker og masterstudent var vanskelige å kombinere i begynnelsen. Det var vanskelig å legge til rette for å lede og strukturere praksisveiledningen, slik at alle kunne forbedre egen yrkespraksis sammen.

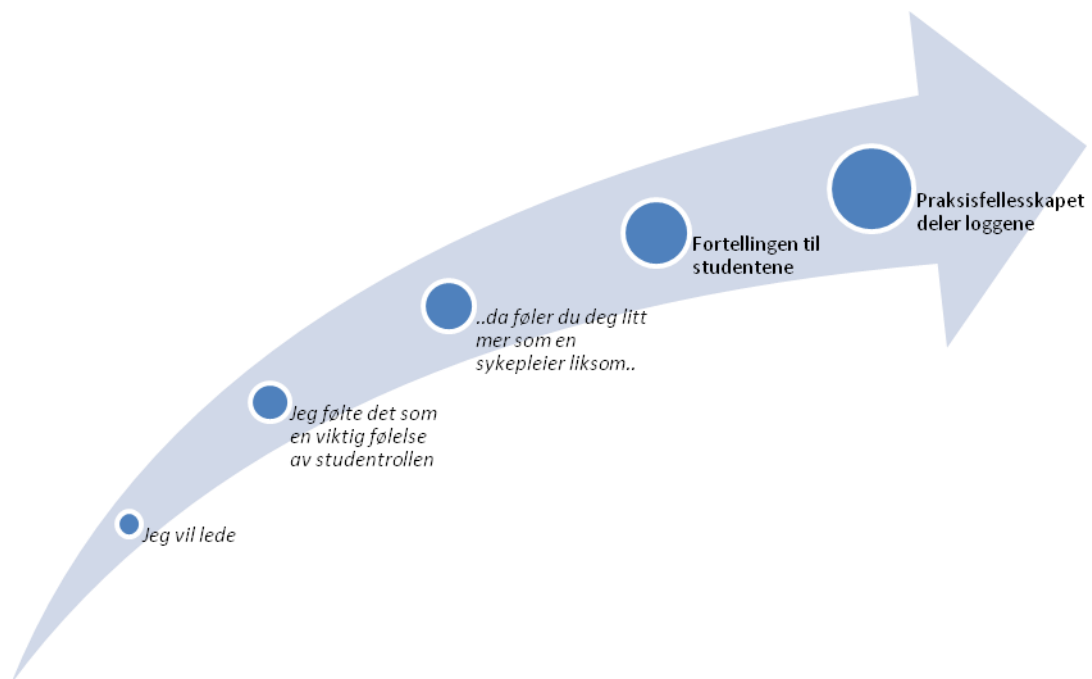
Tilbakemeldingene fra praksisfellesskapet gjorde at jeg ønsket å møte neste praksisfellesskap på en tydeligere måte. Studentene skulle medvirke i større grad, og komme til med sine erfaringer og opplevelser. Å systematisere og strukturere veiledningen gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier i praksis skulle ikke overstyre innholdet. Det skulle bli mer fokus på studentene og læring. Utgangspunktet skulle være situasjonen her og nå for studentene. På den måten ønsket jeg å legge til rette for medvirkning. Studentene skulle bli sett, hørt og tatt enda mer på alvor. Jeg ønsket å forsikre meg om at det jeg opplevde virkelig stemte for studentene også. Loggene kunne brukes mer aktivt sammen. På den måten skulle det sikre den personlige og sosiale validiteten i prosjektet.

¹⁹ Viser til Dreyfus brødrene som utviklet en kompetansemodell inndelt i nivåer fra novise til ekspert

5.6 Tredje praksisperiode

Den tredje praksisperioden begynte i midten av august og ble avsluttet i oktober 2009. Jeg hadde samlet egne postkort og skulle være kontaktlærer for fem studenter på en avdeling. Praksisfellesskapet møttes den andre dagen i praksisperioden, for å bli kjent og avklare forventninger. Vi ble enige om å ha refleksjonstid på slutten av en dagvakt, en fast dag i uken. Hovedveileder ønsket og hadde mulighet til å være med på flere av møtene. Det ble til sammen fem møter jeg var med på. Praksisfellesskapet hadde i tillegg to dager med refleksjonstid på høyskolen med andre studenter.

Det som har grepet meg i denne praksisperioden er markert som punkter inn i figur 7. Dette utgjør overskriftene i kapitlene nedenfor, og er grunnlaget for analysen og drøftingen i denne praksisperioden. Det første kapittelet er hentet fra en aksjon etter praksisoppstarten. Vi hadde allerede blitt kjent, avklart forventninger til oss selv og hverandre med postkort, SØT og logg.



Figur 7 Tredje praksisperiode

5.6.1 Jeg vil lede

Det har gått noen uker ut i praksisperioden. Her skal jeg beskrive hvordan jeg la til rette for et praksisfellesskap med demokratisk styre og aktive studenter som tok ansvar for egen læring. Jeg var opptatt av medvirkning og aktivt deltagende studenter der vi i praksisfellesskapet

snakket sammen. På den måten ønsket jeg å legge til rette for refleksjon, slik at praksisfellesskapet ble ansvarliggjort. Praksisfellesskapet møttes som avtalt til refleksjonstid sammen. Min plan var at vi skulle lage kjøreregler for hvordan vi skulle ha det i praksisfellesskapet, hva vi skulle bruke refleksjonstiden til og hvor ofte vi skulle ha refleksjonstid. På den måten skulle studentene myndiggjøres. Denne aksjonen handler om hva som skjedde i denne refleksjonstiden.

Det skulle legges til rette for demokrati, slik Dewey også var opptatt av. Tittelen på boken hans *Democracy and Education*, viser at utdanning og demokrati henger sammen:

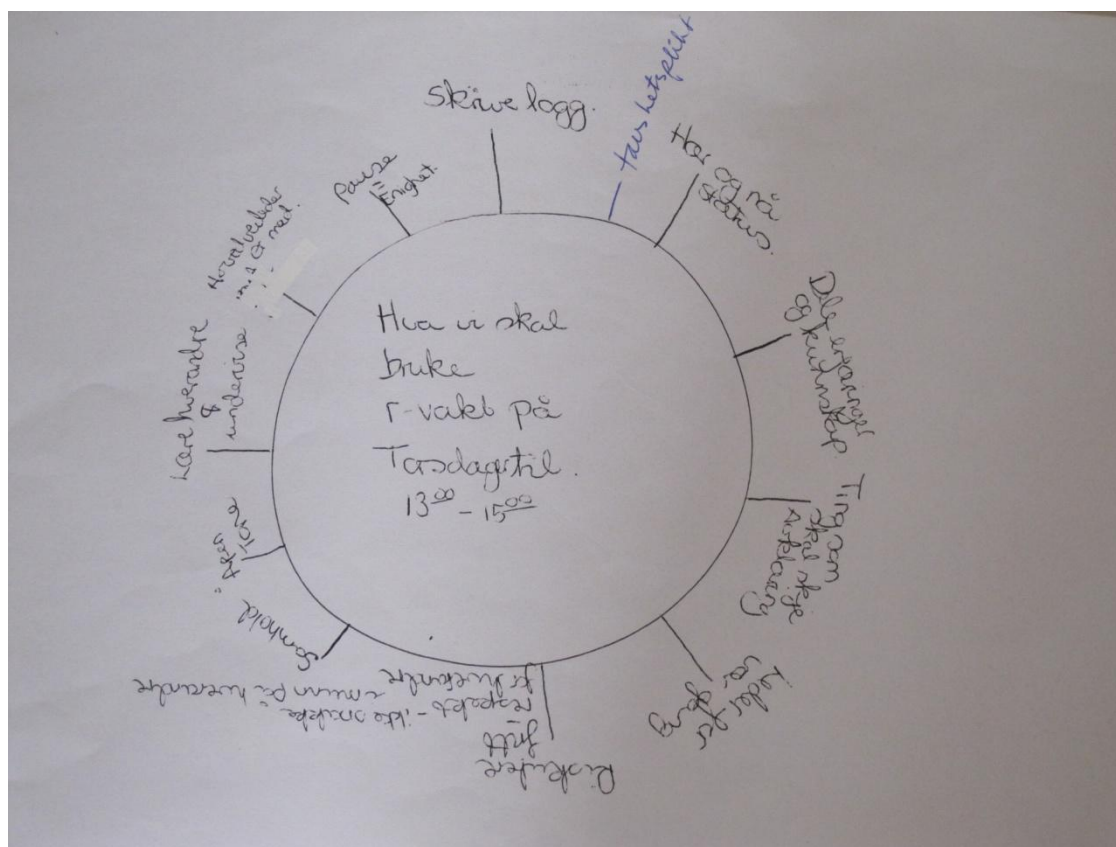
A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic (Dewey, 1997:99).

Det som også kjennetegner gode pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter er høy grad av demokrati og medvirkning på alle nivåer (Hartviksen & Kversøy, 2008). *Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience (Dewey, 1997:87)*. Freire er opptatt av dialogen der menneskene snakker sammen. Uten dialog, ingen kommunikasjon. Uten kommunikasjon finnes ingen sann undervisning (Freire, 1999). Studentene skulle være med å bestemme hva vi skulle holde på med i refleksjonstiden. Jeg var opptatt av å legge til rette for dette.

Rett før vi begynte kom en av studentene inn på rommet og sa: *jeg vil lede møtet*. Det var overraskende og spennende at studenten viste engasjement på denne måten. Vi startet refleksjonstiden med å diskutere dette med hverandre. Vi ble enige om å lage kjøreregler og dele med hverandre situasjonen i praksis med ”her og nå runde” etterpå.

Vi begynte med kontrakten. Det var *jeg* som delte ut ark til alle og det var *jeg* som sa at jeg ønsket vi skulle lage kjøreregler. Vi skulle snakke sammen og bli enige hvordan vi skulle ha det og hva vi skal bruke refleksjonstiden til. Hver og en lagde sin egen pedagogiske sol og skrev ned hvilke kjøreregler som var viktig for den enkelte. Alle skrev hver for seg i noen minutter. Deretter delte vi egne soler med hverandre ved å lese høyt. Etter en stund oppdaget jeg at jeg ikke la til rette for at studenten skulle lede. Dette sa jeg høyt. Det var jeg som hadde tatt ordet og styrt prosessen hittil. Studenten tok over ledelsen av møtet ved å skrive ned

kjørereglene vi bli enige om. Disse ble skrevet opp på ett ark som ble satt inn i praksispermen som vår kontrakt (Bilde 4).



Bilde 4 Kontrakten med kjøreregler

Når vi hadde gjort dette, tok studenten ledelsen i rommet. Hun hadde behov for å avklare en situasjon som hadde skjedd i avdelingen. På den måten tok studenten ordet og ledet resten av refleksjonstiden. Vi snakket mye om situasjonen. Studentene var veldig engasjerte og litt uenige. I min logg står det skrevet: *god stemning og høyt under taket*. På slutten av møtet skrev vi logg. Vi delte ikke loggene. Det var ingen som hadde kommet med forslag om dette i kontrakten. Å dele loggen var det ennå ikke blitt naturlig å legge til rette for i praksisfellesskapet for meg. Når jeg leste igjennom loggene ble jeg overrasket over hva jeg leste. Studentene hadde et litt annet fokus i refleksjonstiden enn det jeg hadde hatt. To studenter skrev:

Hatt refleksjon, diskutert litt om forskjellige ting, som hva vi skal bruke refleksjonen til og ting som har skjedd i løpet av uken og dagen i dag.

Jeg har reflektert over hva som skal være fokus på refleksjon på torsdager. Reflektert over situasjon her og nå. Jeg tenkte dette er en fin mulighet til å komme med

meninger. Eller komme med ting en sitter inne med og grubler på/ synes er ubehagelig. Jeg følte vi fikk frem meningen til deltakerne. Jeg håper det ikke skapte uro i mellom studentene. Følte vi fikk oppklaringer i dag.

Bare to av studentene hadde beskrevet at vi hadde laget kjøreregler. Studentene var mer opptatt av diskusjonen vi hadde hatt. En student skrev: *Vi har snakket om problemstillinger knyttet til avdelingen.* En annen student skrev:

Jeg har diskutert med de andre om hvordan vi føler at praksisperioden på avdelingen fungerer. Jeg tenkte at det var fint å prate om tanker vi sitter inne med, ikke bare det praktiske og kunnskapsbelagte. Jeg følte en heftig diskusjon hvor vi kom frem til konklusjoner/ svar vi kanskje ikke ville oppnådd. Opplevde dette positivt. Lurt å fortsette å ta opp det vi føler.

Det var helt tydelig at dialogen vi hadde hatt som tok utgangspunkt i situasjonen til studentene, var det viktige for studentene. Dialogen var en heftig diskusjon, men den opplevdes positiv. Vi hadde ikke bare diskutert med fornuften eller beskrevet det handlingsmessige. Vi hadde diskutert med følelsene. Studentene gav på ulike måter uttrykk for at det var dette som gjorde at de ble sett, hørt og tatt på alvor. Det var som vi praktiserte kjørereglene implisitt. Noen av opplevelsene til studentene var veldig personlige. Det gjorde at vi minnet hverandre om taushetsplikt i gruppen, og førte på dette som enda en kjøreregel. En student skrev: *Jeg opplevde vi kan snakke om alt mulig. Er greit å vite at det er taushetsplikt. Jeg oppdaget det er ok å ha en åpen tone. I fremtiden mener jeg det vil være lurt å følge reglene.* En annen skrev: *Lurt å støtte hverandre i medgang og motgang. Det er alle best kjent med.*

Det var åpen tone i praksisfellesskapet. Refleksjonstiden viste sin fleksibelhet gjennom en interaksjon med oss som var til stede. Å lage kjørereglene var en del av de demokratiske prosessene. Det var i dialogen og interaksjonen at praksisfellesskapet viste hvordan demokratiet ble praktisert. Jeg klarte allikevel ikke å fange opp det unike initiativet til studenten som ville lede møtet i denne refleksjonstiden. Neste gang vil jeg være mye mer lyttende og oppmerksom på slike initiativ, slik at studentene skal oppleve å være deltakere og ha reell medvirkning på like vilkår.

Praksisfellesskapet hadde satt en standard for hvordan vi skulle håndtere de relasjonelle og pedagogiske prosessene i gruppen. Nå var vi klare for å utfordre hverandre mer. Neste aksjon handler om det.

5.6.2 Jeg følte det som en viktig følelse av studentrollen

I refleksjonstiden la jeg til rette for at praksisfellesskapet delte opplevelser og erfaringer i praksis. Dette er en fortelling fra en av disse refleksjonstidene. En sykepleierstudent tok ordet og sa hun ønsket å reflektere over en erfaring i egen yrkespraksis. Praksisfellesskapet lærte av hverandre. Denne aksjonen handler om det.

I refleksjonstiden begynte studenten å fortelle om sin erfaring hos en pasient som hadde innlagt EDA. I loggen skriver studenten: *Jeg har fortalt litt om EDA (epiduralkateter). At jeg seponerte²⁰ det og hvordan jeg gjorde det. Litt om hvorfor det ikke skal seponeres på kveld.* Studenten var ivrig og fortalte om sin erfaring. Det var dialog og stemningen var god. Praksisfellesskapet stilte spørsmål innimellom om det vi lurte på. Studenten oppdaget at hun ikke husker hva som var hensikten med at epiduralkateteret skulle fjernes på kvelden.

Praksisfellesskapet snakket sammen om dette, og jeg sa at *jeg husker ikke*. Ulike ”hypoteser” ble diskutert. Studenten hentet frem et ark hun fikk av daglig veileder, hvor det stod om prosedyren, og fant svaret på det vi lurte på. Arket med prosedyren var 11 år gammel, og jeg spurte om det er det sikkert det som står der – at prosedyren var faglig oppdatert. Hensikten var å legge til rette for refleksjon, slik at studenten ble ansvarliggjort i forhold til faglig oppdatering og utvikling. Spørsmålet skulle stimulere til kritisk holdning til egen yrkespraksis. Studenten hadde ikke tenkt på holdbarheten av prosedyren og ville finne det ut. Ved en senere anledning hadde studenten undersøkt dette. Prosedyren var den riktige.

Epidural episoden var kjempeflott fordi studentene forklarte sin *educational influences in learning /nursing*.

When we reflect upon an experience instead of just having it, we inevitably distinguish between our own attitude and the objects toward which we sustain the attitude...reflection upon experience gives rise to a distinction of what we experience (the experienced) and the experiencing – the how. When we give name to this distinction we have subject matter and method as our terms (Dewey, 1997:166-167).

Dette sitatet mener jeg illustrerer godt hva Dewey la i begrepet refleksjon og konsekvensene dette hadde. Når vi reflekterer over erfaring utvikler vi kunnskap som er fortrolig. Fortrolig i den betydning personlig, forståelig og anvendelig i egen yrkespraksis (Støten, 2008). Lauvås

²⁰ Seponere betyr å fjerne

og Handal (2000) bruker å revurdere både opplevelse og erfaring som en del av det å se på refleksjon inni. Dewey skiller på disse.

Det ble mye diskusjon om sykepleierollen og faget i praksisfellesskapet i refleksjonstiden. Aktiviteten og engasjementet var høyt. Studentene tok utgangspunkt i egne opplevelser og erfaringer og delte dette i praksisfellesskapet. Studenten fortalte ikke bare hva epiduralkateter var, men hvordan det virket knyttet til hennes erfaring. Dette opplevde flere i praksisfellesskapet også, slik to studenter skrev i loggen etterpå:

Jeg opplevde at dette var en fin og lærerik refleksjon.

Jeg følte det som viktig følelse av studentrollen. Godt å kunne diskutere ulike situasjoner.

Det at vi delte opplevelser og erfaringer i praksisfellesskapet var viktig for studentene. Loggene viser at studentene opplevde på ulike måter at de ble sett, hørt og tatt på alvor. Det viser hvor grunnleggende det er å dele opplevelser og erfaringer. Den pragmatiske og sosiale validiteten synliggjøres i prosjektet. Koblingen praksis og teori, utgangspunkt i egne erfaringer er dannende og utviklende. *"Practice" and "theory" become "practice-theory", two sides of the same coin and in a dynamic relationship with each other (J. McNiff & Whitehead, 2009:10)*. Påstandskunnskap, som den boklige kunnskapen som er upersonlig og objektiv, blir fortrolighetskunnskap ved at den blir personlig (Støten, 2008).

Studenten skrev i loggen sin: *Jeg opplevde at når jeg seponerte EDA, så gikk det fortere enn jeg hadde trodd og pasienten hadde heller ikke vondt.* Studenten reflekterte over egen yrkespraksis og oppdaget en sammenheng mellom sin sykepleiehandling og konsekvensen av dette for pasienten. Gjennom refleksjonen viste studenten at hun brukte hode, hender og hjertet. Det ble en induktiv tilnæringsmåte med utgangspunkt i studentens erfaringer. På den måten ble begreper forankret i studentens egen virkelighetsoppfatning også. Dette er med på å skape denne fortroligheten gjennom erfaringen.

Experience as the perception of the connection between something tried and something undergone in consequence is a process (Dewey, 1997:166). En slik erkjennelse over erfaringen gir følelse av kontroll for studenten. *For the purpose of controlling the course of direction which the moving unity of experience takes, we draw a mental distinction between the how and the what (Dewey, 1997:167)*. Studenten skrev videre: *Jeg følte at dette var*

spennende, vil finne ut mer om EDA... Dette viser hvordan refleksjon kan legges til rette, slik at studenten blir ansvarliggjort.

Praksisfellesskapet reflekterte sammen og oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis. Studenten som fortalte om denne erfaringen, utviklet sin handlingskompetanse. (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008) Det var meningsfylt for de andre i praksisfellesskapet også. De andre studentene utviklet kanskje mer handlingsberedskap (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2008). En skrev i loggen sin:

Jeg har lært om seponering og komplikasjoner ved EDA, samt prosedyrer på dette. Jeg tenkte at dette er positivt for situasjoner ved EDA som jeg i senere tid vil komme borti. Jeg oppdaget komplikasjoner som kan oppstå ved EDA og hvilke forhåndsregler man må ta.

Jeg opplevde på dette møtet at vi i praksisfellesskapet var lærer – elever og elev- lærere (Freire, 1999), fordi vi kunne diskutere og reflektere høyt sammen over hva vi lurte på. Det finnes ingen kommunikasjon viss praksisfellesskapet ikke har dialog, og uten dialog finnes det ingen sann undervisning. (Freire, 1999). Dette kom frem i loggene gjennom sitater der to studenter viste ansvarlighet, verdsatte dialogen og samarbeidet:

Ta opp situasjoner hvor jeg syntes noe var vanskelig, lærerikt.

Om det er noe jeg kan lære mine medstudenter.

Jeg opplever som Freire (1999:77) at det å være opptatt av innholdet av en dialog er virkelig å være opptatt med det som burde være undervisningens innhold. Jeg opplevde at jeg hadde vært bevisst på å legge til rette for at studenten skal oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis, kjenne ansvar, føle samhold, tillit, dele med hverandre. Det var morsomt og meningsfylt å være lærer. Vi tålte å utfordre hverandre.

Jeg leste Tron Inglars bok om læreren og veilederen (1997), og oppdaget at jeg var helt klart mer prosessorientert enn formidlingsorientert. Å være konfluent er å være enda mer tydelig og opptatt av studentens opplevelser og oppdagelser (Inglar, 1997). Dette var en god måte å strukturere og systematisere veiledningen i praksis. Dette ville jeg fortsette å ha fokus på. Neste historie handler også om det.

5.6.3 ...da føler du deg litt mer som en sykepleier liksom...

Det nærmet seg slutten av praksisperioden og praksisfellesskapet traff hverandre til avtalt tid og sted. Vi var fire studenter og meg. Refleksjonstiden hadde flere fokus. Opplevelser og erfaringer fra refleksjonstider uten lærer og veileder til stede. Refleksjoner over studentenes mestringsopplevelser og vanskelige situasjoner fra deres yrkespraksis. Mine refleksjoner over møtet og hva det resulterte i av initiativ.

Vi møttes på studentrommet. Jeg tok frem kjørereglene vi hadde på et ark i studentpermen og leste opp disse. En av kjørereglene var å velge en leder, så jeg spurte om en ville være det. Studentene ønsket at jeg skulle være leder. En student sa at det har ikke fungert med at en student var leder, når jeg ikke var der. De sa også at de ikke hadde hatt refleksjonstid, slik planen var, de dagene jeg ikke kunne komme. En annen student sa at det kan komme av at de selv ikke hadde vært flinke nok til å prioritere sin egen dag i praksis og delegere oppgaver og gjøremål som de ikke hadde fått gjort. Samtidig opplevde de også at det var litt vanskelig ”å gå fra” avdelingen kl 1300, når de fikk kommentarer og spørsmål som: *skal dere gå å sette dere sammen der, når vi har så mye å gjøre ute i avdelingen her?* Vi snakket masse om dette. Jeg lovet at dette skulle tas opp med avdelingssykepleier og hovedveileder. Det måtte være samsvar med det vi oppfordret og stimulerte studentene til, og det vi viste i handling og holdning. Vi ble enige om å fortsette refleksjonstiden med en her og nå runde og dele opplevelser og erfaringer fra studentenes yrkespraksis.

En student fortalte at han opplevde mye mer mestring nå enn tidligere i praksisperioden, og hadde flere episoder og situasjoner og vise til. Det var så typisk at praksisperioden snart var over, nå som han begynte å kjenne kontroll og samle trådene i praksis, forklarte studenten videre. Han klarte å legge inn veneflon på pasientene. Hadde følelsen av å ha kontroll og oversikt på preopdag sammen med en medstudent. Det gav en god mestringsfølelse. Studenten fortalte at det var tredje gangen han var med på preopdag. Den første gangen opplevde studenten som kaotisk. Med erfaringer kunne studentene etter hvert planlegge godt den tredje dagen sammen. Hans refleksjoner gjorde at vi i gruppen brukte litt tid på å snakke om dette. Det engasjerte oss. Jeg spurte studentene om de kunne beskrive mestringsfølelsen. Da rakk en av studentene begge armene i været og sa spontant: *Det er en god følelse som ikke kan beskrives.* Hva gjør denne mestringsfølelsen med dere? spurte jeg videre. En av studentene svarte momentant: *Den gjør at du føler du deg litt mer som en sykepleier, liksom.*

Den dagen fikk jeg dypere forståelse for mestring. Mestringsfølelsen var avgjørende for at studentene utviklet helhetlig profesjonell yrkeskompetanse. For Dewey er det å lære og føle kontroll, slik at den enkelte kan handle med retning. Studenten la inn veneflon og visste hvordan han skulle forholde seg til arbeidsdagen og sitt ansvar. Studenten kunne planlegge preopdag etter tidligere erfaringer. Det handler om å oppdage sammenhenger mellom handling og konsekvensen av denne. I Antonovskys teori om mestring i boken til Tveiten (2008) vektlegges det å oppleve sammenheng i det som skjer. Min rolle som kontaktlærer i praksisveiledningen var også å legge til rette for refleksjon, slik at praksisfellesskapet opplevde mestring. Både veiledere i praksis og lærer har et ansvar for å legge til rette for det.

Vi fortsatte å dele opplevelser og erfaringer etter tur. Noen var gode, andre mindre gode og mer vanskelige. Refleksjonstiden var intens, tiden gikk fort.

Til slutt skrev vi logg. I loggen min skrev jeg det var god stemning og at *nå må vi dele loggen før vi går*. Loggene ble delt med hverandre. Det ble skrevet om de samme tingene i loggene og på den måten fikk vi en felles *opplevelse* av møtet. Studentene leverte loggene til meg, og vi alle hastet videre hjem.

Før vi gikk delte jeg ut evalueringsloggene. Vi ble enige om at studentene svarte på hver sin logg, og tok denne med til sluttvurderingen, uken etter. På den måten kunne også studentene beskrive sine opplevelser, utvikling, resultater og innflytelse i løpet av praksisperioden. Loggen kunne også brukes på sluttvurderingssamtalen, viss studentene ønsket dette. Etter alle sluttvurderingene skulle vi dele disse evalueringsloggene med hverandre.

Jeg ble sittende igjen å lese igjennom loggene til studentene. Loggene bekreftet det vi snakket om i refleksjonstiden, med litt ulikt fokus på temaene for studentene. Det viser den sosiale validiteten. Alle studentene skrev det var en god refleksjonstid. Utdrag fra det studentene skrev i loggene sine viste fokus på ulike måter. En student skrev:

Delt mine erfaringer fra de siste ukene i praksis. Jeg tenkte det er fint å kunne fortelle andre om hvordan jeg har det. Bra med tilbakemelding og spennende å lytte til andres erfaringer. Jeg følte dette har vært en bra refleksjonstid. Jeg opplevde at jeg er flinkere til å reflektere. At alle til en viss grad opplever mer mestring enn tidligere. Fortsette slik vi gjør nå; hver og en deler noen av sine erfaringer.

Studenten hadde fokus på mestring og opplevde at alle i praksisfellesskapet opplevde mer av dette. Dette var tema i refleksjonstiden som gjorde inntrykk på meg, og loggen bare bekreftet

at det gjorde det for studenten også. Det var godt å dele opplevelser og erfaringer, og studenten opplevde seg flinkere til å reflektere. Å reflektere er å sette ord på tankene. Studentene var gode på å sette ord på opplevelsene og erfaringene sine. De var aktive og hadde masse å bidra med av opplevelser og erfaringer fra egen yrkespraksis. En annen student viser det på denne måten:

Jeg fikk fortalt om to situasjoner fra praksis som jeg nylig har opplevd og som gjorde sterkt inntrykk på meg. Jeg tenkte det var godt å dele tankene og opplevde at det er viktig å lytte og godt å bli hørt. Jeg har oppdaget at man etter mange uker i praksis, opparbeider er nær samhörighet. Fortsette med at veileder leder gruppa og fortsette som før. Ta godt vare på refleksjonstiden.

Studenten skrev at i praksisfellesskapet ble hun sett, hørt og tatt på alvor. Sterke praksis situasjoner ble delt med de andre, og dette var godt. Studenten kjente samhörighet. Dette viste at vi hadde fokus på både de relasjonelle og de pedagogiske prosessene i praksisfellesskapet. Noe som gir både personlig og sosial validitet for det som skjedde. Studenten mente det ville være lurt at en veileder utenom studentene skulle lede refleksjonstiden i praksisfellesskapet. Dette snakket vi en del om i begynnelsen av refleksjonstiden. Som lærer hadde jeg ikke anledning til å være med i alle refleksjonstidene. Det var det ikke muligheter for i arbeidstidsrammene. De daglige veilederne og hovedveileder hadde det daglige ansvaret med veiledning av studentene jf Samarbeidsavtalen og interne styringsdokumenter. Veiledning er å legge til rette for refleksjon. Dette ble en oppgave som måtte prioriteres videre i veiledning med veilederne på avdelingen. En tredje student sa:

Jeg følte at vi fikk snakket om hva vi brenner for. Godt å få pratet om ting. Føler det er rom for å prate om alt. Jeg opplevde det er nyttig/ viktig /godt å prate om situasjoner som kanskje er litt vanskelige/ uheldige. Det kan lett skje misforståelse som er greit å ta opp og gå direkte til personen det gjelder. Jeg oppdaget at refleksjonstiden er kjempenyttig og i fremtiden mener jeg det vil være lurt å si ifra; ”nå skal vi ha refleksjonstid”.

Studenten vil gå til personen det gjaldt, viss det har skjedd misforståelse. Vi hadde snakket masse om å trekke seg fra avdelingen og synliggjøre at å reflektere er viktig. Jeg skulle ta opp dette videre med ledelse og veiledere i avdelingen. Selv om refleksjonstiden var ”godkjent” i avdelingen, så var dette noe hovedveileder, avdelingsleder og jeg måtte jobbe videre med for å forankre dette for alle. Det var nyttige tilbakemeldinger og refleksjoner fra studentene som viste hvordan vi sammen kan forbedre praksisveiledningen. Studenten var tydelig på at det

var rom for å prate om alt. Dette fortalte meg at vi viste hverandre respekt og at refleksjonstiden var et sted hvor studenten også ble sett, hørt og tatt på alvor.

En fjerde student skrev i loggen sin: *i fremtiden mener jeg det vil være lurt å si at nå skal vi reflektere*. Det skulle bli viktig å synliggjøre for veilederne at refleksjon er viktig. Dette var noe vi begynte å jobbe videre med på avdelingen.

Å legge til rette for refleksjon over opplevelser og erfaringer slik at praksisfellesskapet oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis var relevant for studentene. Det å ta utgangspunkt i egne opplevelser og erfaringer var motiverende i seg selv. Motivasjon kan ses i sammenhengen med behovet for å mestre, eller selvrealisere seg. Behovet for trygghet kommer før, selvrealisering og mestring tilfredsstilles (Tveiten, 2008:122)²¹.

Fortellingen viser at det skjedde veldig mye i en refleksjonstid på 1 ½ time. Vi som praksisfellesskap fikk på denne måten ivaretatt det relasjonelle og samtidig ivaretatt og stimulert de pedagogiske prosessene med vekt på studentenes opplevelser og erfaringer. Det var en god og meningsfull refleksjonstid, der studentene var i fokus. Etter dette møte ble det lagt til rette for refleksjonsprosesser, mer som en forutsetning for at studentene skulle kjenne mestring. Vi som veiledere og lærere har et ansvar for å legge til rette for at dette kan la seg gjøre.

Før refleksjonstiden startet kom en av studentene og spurte meg: *Hvordan går det med masterstudiet ditt?* I løpet av refleksjonstiden hadde jeg også tatt opp dette. Jeg hadde behov for å snakke litt om det studenten hadde spurte meg om med *alle* i praksisfellesskapet. Jeg gjentok for alle at jeg forsket i egen yrkespraksis og ønsker å forbedre denne sammen med studentene, slik at jeg kunne bli bedre til å legge til rette for at studentene skulle utvikle seg i sin yrkespraksis. Det var flott at studenten spurte. Samtidig sa jeg, at jeg ble urolig for om hvordan studentene opplevde at de var aktivt med på dette. En student ble forundret. Jeg gjentok at jeg forsket i egen yrkespraksis med tanke på å forbedre denne sammen med dere studenter. Jeg forstod jeg ikke hadde vært tydelig nok overfor studentene rundt min hensikt, mine ønsker og forventninger med å forske i egen yrkespraksis. Studentene hadde ikke noen flere spørsmål omkring dette. Loggene til studentene fortalte meg at de var heller ikke opptatt

²¹ Sidsel Tveiten viser til Maslow

av dette. Fokuset handlet om dem og deres opplevelser og erfaringer. Noe som også ble bekreftet i loggene studentene skrev, at det var det som gav mening.

Jeg bestemte meg for å ta studentens spørsmål på alvor. Vi hadde en god dialog i praksisfellesskapet, men jeg savnet dialogen om dialogen. Dette for å forsikre meg om at alle hadde en felles forståelse av hva som skjedde og at veiledningen i praksis fungerte og gagnet alle. Loggene, stemningen og dialogen i praksisfellesskapet fortalte meg at det å dele opplevelser og erfaringer fungerte og gagnet. Det fungerte og gagnet i den forstand at studentene ikke opplevde å bli forsket på, fordi jeg hadde fokus på dem. Men jeg savnet en kvalitetssikring gjennom å ha dialogen om dette med studentene. Jeg tok beslutning om å skrive en fortelling til studentene. Ved å skrive en fortelling til studentene over hva jeg satt igjen med av mine opplevelser og erfaringer fra praksisperioden til neste gang vi møttes, ville det være et forsøk på å kvalitetssikre min fortolkning. Fortellingen ville kunne bekrefte både den personlige og sosiale validiteten i prosjektet.

5.6.4 Fortellingen til studentene

Fortellingen skulle fungere som en slags triangulering av min tolkning av praksisperioden, og var en flermetodisk tilnærming (Askerøi, 2009). Ved å bruke flere metoder i praksisveiledningen sammen med praksisfellesskapet, skulle det være med på å styrke validiteten i dokumentasjonen i dette prosjektet. Fortellingen handlet om hvordan *jeg* hadde opplevd praksisperioden. Episoder fra refleksjonstiden sammen med studentene som har grepet meg ble trukket frem. Det var hendelser der jeg oppdaget sammenhenger og fikk ny forståelse for egen yrkespraksis. Fortellingen var en måte å triangulere og oppnå felles forståelse for hva som hadde skjedd i løpet av praksisperioden. På den måten kunne studentene, som angikk saken og hadde vært med, bli enige om at det virkelig var det som hadde skjedd. *Triangulere betyr at det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme den eksakte plasseringen* (Kvale, 1997:149). Denne aksjonen handler om det.

Fortellingen beskriver mine tanker og refleksjoner fra refleksjonstiden (Vedlegg 5). Hensikten med å la studentene være aktivt med å planlegge, gjennomføre og evaluere refleksjonstiden ble reflektert over. Fortellinger fra ”jeg vil lede” møtet, historien om EDA episoden i praksisfellesskapet var beskrevet. Refleksjonstiden med hendelsene og utsagn der studenten beskrev mestringsopplevelser som gav følelsen av å føle seg litt mer som en sykepleier ble beskrevet. Fortellingen ble delt ut rett etter studentenes individuelle sluttvurdering i praksis.

Jeg fortalte studentene at jeg hadde skrevet en fortelling om hvordan jeg hadde opplevd praksisperioden, og skrevet om episoder som hadde grepet meg. Studentene satte seg ned og leste. En student skrev i loggen sin som ble delt muntlig senere:

Jeg har lest fortellingen som lærer har skrevet. Jeg tenkte; oj, hva har hun skrevet nå? Står det alt vi har sagt og skrevet? Morsomt og interessant å lese. Fikk tilbakeblikk fra dag en.

En annen student sa etter at han hadde lest *fortellingen til studentene* som interessant lesing som gav ettertanke. En student opplevde det som mimring og tilbakeblikk på en krevende og lærerik praksisperiode, der studenten kunne se utvikling. Gjenkjenne er et viktig bedømmelseskriterie i et prosjekt for å kunne vurdere om det har vært vellykket (Hartviksen og Kversøy 2008) En annen student følte det handlet mye om henne, men på en positiv måte. Det var et tilbakeblikk, hvor hun husket bedre hva vi hadde diskutert. En student ble minnet på hvor nervøs han var. Det var også en student som ville lese fortellingen hjemme, for så gi meg tilbakemelding, men jeg hørte ikke mer fra studenten om dette. *Gjenkjennelighet er en kvalitetsindikator* (Hartviksen & Kversøy, 2008:174). Fortellingen viste validitet i at studentene kjente seg igjen.

Jeg ønsket å legge til rette for masse tankearbeid i praksisperioden, der jeg ville at studentene skulle reflektere over egen yrkespraksis. Fortsatt uroet jeg meg for at jeg opplevde fortsatt å forske på studentene. Loggen skulle i tillegg til å være en datasamlingsmetode, være en del av veiledningsstrategien og et verktøy i dialogen vår i praksisfellesskapet. Jeg var veileder og veiledningens form er dialog (Tveiten, 2008). Min rolle som forsker vil noen ganger være å forske med, andre ganger forske på. Jeg opplevde allikevel at vi hadde mye mer dialog sammen i denne praksisperioden, enn i tidligere.

Fortellingen var ment som en triangulering, med tanke på at vi kanskje ikke hadde hatt så mye av denne dialogen gjennom loggene. Det kunne blitt lagt bedre til rette for å skape felles forståelse underveis i praksisperioden.

Fortellingen ble min fortelling og ikke vår. Dette ble synliggjort i en av loggene: *det var interessant å se hva Janca hadde fanget opp av det som har blitt sagt / delt*. En annen student skrev: *Jeg har lest fortellingen og opplevde at det er morsomt å være med å "bestemme" opplæring/ undervisning*. Sitatet bekrefter at studenten opplevde å være medvirkende i praksisveiledningen. Neste gang ville jeg ha spurt studentene mer konkret hva som hadde

grepet dem i refleksjonstiden. Jeg opplevde et stort forbedringspotensial med å legge til rette for at vi delte loggene systematisk underveis i praksisperioden. Dette skulle jeg også få bekreftet senere. Neste fortelling viser hvordan.

5.6.5 Praksisfellesskapet deler loggene

Stemningen var god. Studentene, hovedveileder og jeg var til stede på studentrommet. Alle var slitne og gledet seg til å bli ferdig i med praksisperioden. Studentene leste opp etter tur deler av evalueringsloggen sin. Det første vi snakket om var hvordan studentene hadde opplevd praksisperioden. Fra loggene sine leste studentene opp:

lærerik og krevende praksisperiode

masse positive opplevelser

en opplevelse og meningsfull praksisperiode...

En av studentene tok seg til hodet. Hun sa hun ikke hadde brukt hodet sitt på den måten som hun hadde gjort i denne praksisperioden. Det fortalte meg at jeg la til rette for refleksjon, og sa dette. Studenten bekreftet det med å si at hun aldri før hadde tenkt så mye i en praksisperiode. På slutten av møtet skrev vi logg. Jeg sa til studenten at nå vil jeg at vi skriver loggen først, deretter deler vi loggen med hverandre. Hensikten var å snakke sammen om det gjorde noen forskjell. Dette ble en aksjon.

Det var veldig fint å dele loggene med hverandre, og jeg tok meg i å tenke: *hvorfor har vi ikke gjort dette mer?* Å lære er å oppdage selv. En av studentene sa spontant, når vi hadde lest opp loggene for hverandre: *når vi deler loggen så blir det ikke bare ditt arbeid.* Det kunne ikke blitt sagt enklere. Loggskrivningen ble ikke lenger bare *et viktig instrument for å hente ut deltagernes erfaringer og tanker (Stålsett, 2006).*

Jeg erfarte at dette møtet ble et slags vendepunkt for meg og praksisfellesskapet og som ble tatt med inn i neste praksisfellesskap. Å dele loggen på denne måten bidro til felleskap, en kommunisert erfaring sammen og umiddelbar koherens av det som skjedde i praksisfellesskapet. Dette gjorde en stor forskjell og jeg tenkte at nå handler det virkelig om pedagogisk aksjonsforskning, der vi forbedrer praksisveiledningen sammen. Endelig opplevde jeg at praksisfellesskapet snakket sammen på en helt annen måte enn tidligere. Vi var lærer-elever og elev-lærere (Freire, 1999) som snakket sammen, hadde dialog. Studentene fortalte meg hvordan de opplevde å dele loggen med hverandre. Det ble reflektert sammen over

hvordan det var å dele logg. Det ble som en refleksjon *on action* (Schön, 2001). Praksisfellesskapet reflekterte sammen videre. En student sa: *Ved å dele loggene med hverandre, får du andre sine meninger som gjør at du må repetere det du driver med selv.* Studentene gav uttrykk for at de opplevde det samme når de delte erfaringer med hverandre. *Å lære av erfaring er å skape en baklengs og en forlengs forbindelse mellom det vi gjør og det vi som konsekvens nyter eller lider under* (Dewey, 2005:158). Dewey var opptatt av vaner som grunnlag for vår tenkning, ikke som et resultat (Inglar, 2009). Vaner er gode å ha. Å repetere det du driver med kan sammenlignes med å reflektere over egen yrkespraksis. En reflektert sykepleiestudent lytter til andres opplevelser og erfaringer, og er villig til å endre vaner, endre yrkespraksis.

Jeg opplevde at å dele opplevelser og erfaringer bidro til refleksjon over egen situasjon og opplevelse, slik at praksisfellesskapet oppdager nye sammenhenger i egen yrkespraksis. Praksisfellesskapet ble anerkjent, fordi den enkelte måtte tenke over og repetere det de selv drev med. Verktøy som loggen og pedagogiske soler bidro til å skape dialogen om dette i praksisfellesskapet. *The development... cannot take place by direct conveyance and beliefs, emotions and knowledge. It takes place through the intermediary and the environment* (Dewey, 1997:26). Forståelse ble utviklet i dialogen sammen. Å dele loggene handlet om legge til rette for å reflektere over det som hadde skjedd i praksisfellesskapet, for å forbedre praksisveiledningen. Det som skjedde i dette tilfellet har vært det vi snakket om i refleksjonstiden, men også opplevelser og erfaringer fra praksis. På den måten ble det å dele opplevelser og oppdagelser i egen yrkespraksis med hjelp av loggen også en måte å legge til rette for refleksjon slik at praksisfellesskapet oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis.

Studentene sa at det også kunne være litt vanskelig å skrive logg. Det var ikke alltid det var noe å skrive om og da måtte de tenke. Å reflektere er å tenke. Loggene ga meg nok en bekreftelse på at spørsmålene stimulerte til refleksjon. Jeg opplevde at det handlet ikke bare om å få felles forståelse gjennom å dele logg, men at det bidro til refleksjon over egen yrkespraksis samtidig som det bidro til opplevelse av fellesskap i praksisfellesskapet.

Postkort og oppstart dagen ble evaluert positivt av alle studentene. Vi reflekterte sammen over oppstarten og flere studenter sa de var så like. I loggene fra den dagen skrev en student:

Har tenkt igjennom hva jeg ønsker med denne praksisperioden og funnet tiltak som kan hjelpe meg på vei mot å nå målene. Alle reflekterte bra over sin situasjon, sine

mål og tiltak. God dialog. Alle i gruppen ble bedre kjent. Dagen har gitt meg motivasjon til å begynne i praksis.

En annen student skrev i logen sin:

Jeg opplevde at jeg reflekterte over status quo på en annen måte. Viktig verktøy med tankekart og analyse. Jeg oppdaget nye sider ved meg selv. At jeg klarte å sette ord på ting/ situasjoner jeg tenkte på og som jeg ikke var klar over. Lurt å bli mer bevisst på hva refleksjon er og verdien av dette.

En student sa: *En kjempefin måte å bli kjent med hverandre på.* Studentene var samstemte og sa at oppstarten måtte det absolutt fortsettes med. En annen student sa: *Det var lettere å huske hvilke kort den enkelte viste frem i forbindelse med øvelsen.* Den siste dagen i praksis fortalte en student at hun fortsatt husket hvilket kort hver enkelt hadde. Dette sier veldig mye om læring. Postkortstrategien var en konfluent metode som la til rette for oppdagelser. Postkortene fremhevet personlige, subjektive, følelsesmessige, sosiale, kreative sider ved læring i tillegg til intellektuelle (Hiim & Hippe, 1998). Dette viser både den personlige og den pragmatiske validiteten i denne veiledningsstrategien.

Refleksjonstiden som et fast tidspunkt og dag i uken, ble også evaluert av praksisfellesskapet som noe vi burde fortsette med. Vi ble enige om at alle verdsatte refleksjonstidene og at det var lurt å fortsette med refleksjonstiden med de samme tidsrammene. Dette uttrykte studenten på litt forskjellig måter. En student fortalte det på denne måten:

Jeg opplevde refleksjonstiden som veldig bra. De timene på torsdagene har vært veldig godt å ha. Der kan vi ta opp alt vi "brenner" for. Vi har lært mye av hverandre. Refleksjonstida har gjort at jeg har følt meg tryggere på lærer fra skolen og veileder fra avdelingen. Det har gjort meg tryggere på hvor jeg har vært i praksis... Refleksjonstida er viktig for samholdet i gruppa.

Flere presiserte verdien av læringen i fellesskapet og å dele opplevelser og erfaringer med hverandre. Studentene opplevde refleksjonstiden som et sted å diskutere og flere så frem til refleksjonstiden. *Jeg har oppdaget at refleksjonstid er viktig, morsomt og lærerikt.* Studentene hadde streket under ordet viktig. En annen sa at *refleksjonstiden har vært nyttig og at det er behov for det.* En student sa også at det ville være *lurt å fortsette med refleksjonstiden. Kanskje utvide tiden litt.* Studenten sa flere ganger at det hadde vært ønskelig med enda mer og lengre refleksjonstid. Tilbakemeldingen fra studentene fortalte meg at refleksjon var viktig. Å sette av tid til dette i profesjonsutdanningen er utrolig viktig for hvordan du utvikler deg som yrkesutøver.

Studentene sa det noen ganger var litt vanskelig å gå fra avdelingen, de gangene hovedveileder eller jeg ikke var til stede i refleksjonstiden. Dette tok vi tak i videre. Det har blitt praksis på avdelingen etter dette prosjektet at studentene går fra avdelingen klokken ett og tar på privat tøy. Dette for å synliggjøre at vi har refleksjonstid. Studentene er ikke lenger tilgjengelige i det daglige på avdelingen. Vi måtte signalisere at å reflektere over egen yrkespraksis var utrolig viktig.

5.7 Refleksjon over tredje praksisperiode og veien videre

What is my concern?

Utgangspunktet for praksisperioden var å strukturere og systematisere veiledningen i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som la til rette for å oppdage selv. Det ble lagt til rette for å bli kjent med postkort, SØT-modellen og logg som en del av planleggingsfasen av praksis. Dette var en strategi som fungerte og gavnet for praksisfellesskapet. Praksisfellesskapets oppdagelser var gjenkjennelig for meg fra den andre praksisperioden. Studentene oppdaget og kommenterte at de *er så like*. Det ble lagt til rette for å ha refleksjonstid en gang i uken. Dette ble evaluert positivt av praksisfellesskapet. Det var forbedringspotensialet med å sette av tid og prioritere refleksjon. I refleksjonstiden var det å dele opplevelser og erfaringer verdifullt og evaluert positivt.

Why am I concerned?

Veiledningen i praksis skulle struktureres og systematiseres så praksisfellesskapet skulle bli kjent, avklare forventninger til seg selv og hverandre. De relasjonelle og pedagogiske prosessene skulle ivaretas. Studentene skulle oppleve å bli sett, hørt og tatt på alvor. Det skulle bli lagt til rette for at studentene skulle dele egne erfaringer og opplevelser med hverandre. Vi skulle forbedre vår yrkespraksis sammen. Jeg var opptatt av dialogen vi hadde i praksisfellesskapet og medvirkning.

What experiences can I describe to show why I am concerned?

Praksisfellesskapet var en liten gruppe. Vi kom godt i gang med praksisperioden og møttes jevnlig utover praksisperioden. Det var fokus på studentenes læring. Ulike aksjoner som EDA episoden, jeg vil lede og mestringsopplevelser ble delt. Aksjonene med studenten som ville lede klarte jeg ikke å fange opp. Studenten myndiggjorde seg selv gjennom å fortelle at hun ønsket å lede møtet. Jeg forstod ikke da verdien av det initiativet. Neste gang ønsker jeg å

være mer opptatt av det. Det er nettopp en slik episode som viser hvordan studentene kan medvirke i refleksjonstiden.

Det var mye strev og tankearbeid rundt dette med å dele loggene for meg. Praksisfellesskapet hadde en spennende dialog da vi delte loggene siste dag i praksisperioden og reflekterte sammen over dette. Ved å dele loggene ble det ikke bare mitt prosjekt. Dette var en viktig tilbakemelding, som ble tatt med inn i neste praksisfellesskap. I neste praksisfellesskap skulle det legges tilrette for å dele loggene mer systematisk. På den måten kunne vi skape en større demokratisering av prosjektet.

What kind of data did I gather to show the situation as it unfolds?

Mangfold av data fra studentenes soler og logger, egen logg og observasjoner sammen med praksisfellesskapet. Fortellingen til studentene var med på å bekrefte det som hadde skjedd. Studentene kjente seg igjen.

How will I explain my educational influences in learning?

Erfaringer med bruk av postkort, SØT og logg var effektive veiledningsstrategier som fungerte og gagnet dette praksisfellesskapet også. Studentene var opptatt av at de var så like i dette praksisfellesskapet også. Dette gjorde inntrykk. Det måtte bety noe, når det var så mange studenter som sa det slik. I den første fasen i gruppedannelsen er gruppen formende. Wenger i (Illeris, 2000) viser til mer naturlige praksisfellesskap som oppstår av seg selv. Det ble lagt til rette for at vi etablerte et kunstig praksisfellesskap, fordi vi var en gruppe som skulle jobbe sammen over tid og gjøre hverandre gode. Når grupper dannes søker deltakerne etter noe i fellesskapet. Frønes (1998) skriver om kjerneidentitet som handler om et bilde av seg selv. Dette bilde kan handle om å få et bilde av hva det vil si å være sykepleierstudent, eller som en sosialiseringssprosess på vei mot å bli sykepleier. Dette kan komme til uttrykk som: *vi er så like*. Wenger (Illeris, 2000) snakker om læring i et praksisfellesskap som utvikler identitet som ”å bli”. Studentene skal bli sykepleiere. Øvelsen bidro til gjestfrie tanker til oss selv og hverandre. Gjennom å dele ble vi blir mer kjent med egne forventninger til oss selv, og de andre i praksisfellesskapet og deres forventninger.

How will I show that any conclusions I come to are reasonably fair and accurate?

Fortellingen til studentene var en del av det koherente bilde. Delene som utdrag fra aksjonene skal passe inn i helheten. På det siste møte gjorde vi en kommunisert erfaring sammen med deling av loggene. Umiddelbar reaksjon og kommentar, var at da ble det ikke bare mitt prosjekt. Denne umiddelbare responsen, viser også den spontane og frie dialogen i praksisfellesskapet. Oppriktighet i seg selv er tegn på validitet.

How do I evaluate the evidence-based account for my learning?

Whitehead og McNiff viser til Habermas kriterier for sosial validitet. Sosial validitet handler om at det er forståelig, sannferdig, oppriktig og aktuelt. Fortellingen til studentene viste seg å være gjenkjennelig. På den måten er fortellingen med på å synliggjøre den sosiale validiteten der veiledningen og episoder var både forståelig, sannferdig og oppriktig. Oppstart dagen med postkortene, SØT og loggene gagnet og fungerte for praksisfellesskapet. Det viser den pragmatiske validiteten i prosjektet. Veiledningsstrategien var forståelig, sannferdig, oppriktig og aktuell. Studentene bekrefter det samme som studentene i det første praksisfellesskapet. Dette synliggjør både den pragmatiske og sosiale validiteten i prosjektet.

How do I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?

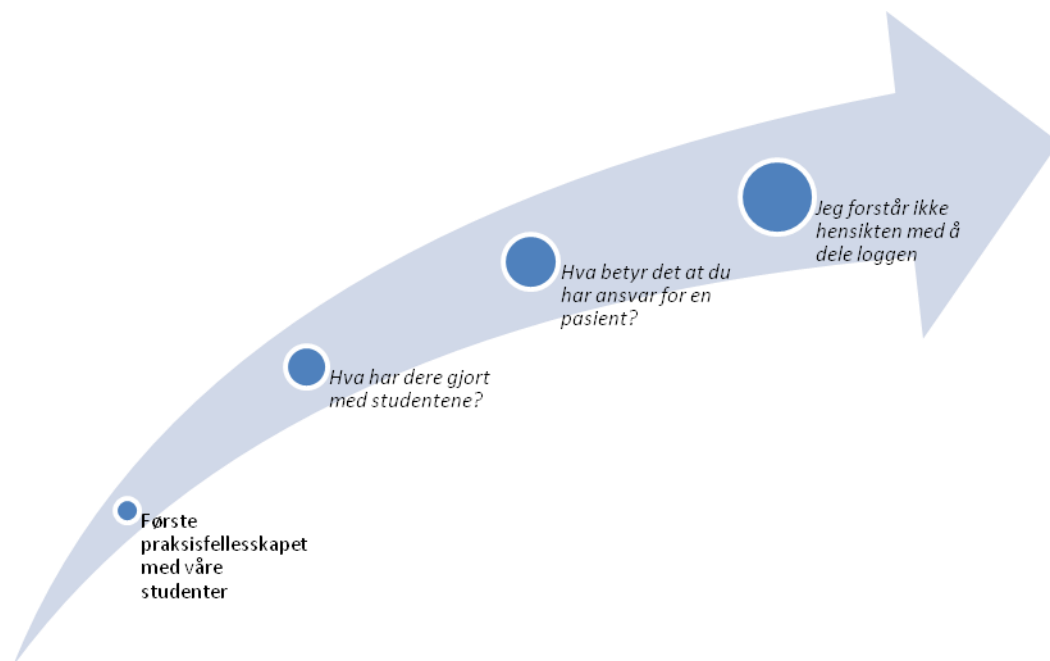
Det skal legges til rette for å gjøre mer av det som oppleves relevant og som studentene har evaluert positivt. Dette gjaldt å bli kjent med postkort, SØT og logg. Det skal fortsettes å legge til rette for å dele erfaringer og opplevelser, samt å skrive og dele loggene etterpå. Dette for å demokratisere fortolkningene av det som skjer i refleksjonstiden.

Erfaringslæring og pedagogisk aksjonsforskning sammenlignes som mange parallelle læringsprosesser. En aktivitet kan sammenlignes med en aksjon. Refleksjonsprosessen individuelt og sammen med, foregår på samme måte i et praksisfellesskap for å skape felles forståelse gjennom erfaringsdeling. I pedagogisk aksjonsforskning er dette også med på å demokratisere fortolkningen av det som skjer.

5.8 Den fjerde praksisperioden

Den fjerde praksisperioden varte fra oktober til desember 2009. Jeg var kontaktlærer for seks studenter fordelt på to avdelinger. Avdelingene utgjorde hvert sitt praksisfellesskap. På den ene avdelingen var jeg kontaktlærer for to av tolv studenter. Vi var to hovedveiledere og en lærerkollega som samarbeidet. På den måten ble det litt *mine* og litt *dine* studenter på denne avdelingen. Sammen ble vi enige om å bli kjent med studentene som ett praksisfellesskap med postkort, SØT og logg første dag i praksis. Sykepleiestudentene ble informert om prosjektet på vårt første møte. Det formelle samtykke ble undertegnet siste dag i praksisperioden. Refleksjonstidene med de fire studentene representerte det lille praksisfellesskapet. Møtene var avtalt i begynnelsen av praksisperioden. Jeg var med på fem møter. Det store praksisfellesskapet representerte de tolv studentene. På den avdelingen var det vanlig med refleksjonstid en halv time hver dag.

Det som har grepet meg i denne praksisperioden er markert som punkter inn i figur 8. Tre av disse punktene utgjør overskriftene i dette kapitlet, og er grunnlaget for analysen og drøftingen i denne praksisperioden.



Figur 8 Fjerde praksisperiode

5.8.1 Det første møtet sammen med våre studenter

Det var praksisoppstart. Våre tolv studenter hadde tidligere på dagen blitt ønsket velkommen av ledelsen på institusjonen. De hadde fått undervisning om blant annet hygiene og informasjon om praksis. En kollega og jeg avtalte tid og sted for hvor vi skulle møte studentene etterpå. Møtet skulle vare i 1 ½ time. Hovedveilederne på avdelingen var også invitert, men hadde ikke anledning denne dagen. Denne fortellingen handler om det første møtet med våre sykepleiestudenter som et praksisfellesskap.

Det ble lagt til rette for at vi alle skulle bli litt bedre kjent og avklare forventninger til oss selv og hverandre i praksisfellesskapet. På møte ble det informert om at jeg gikk på master i yrkespedagogikk, var opptatt av praksisveiledning og ønsket å forbedre min yrkespraksis sammen med praksisfellesskapet. Jeg sa jeg ønsket å forbedre min yrkespraksis som kontaktlærer, slik at jeg kunne legge til rette for at studentene forbedret sin yrkespraksis.

Vi begynte med postkortstrategien som jeg tidligere har forklart. En S-sol der alle skrev ned egen situasjon. Når vi var så mange, var jeg opptatt av å legge tilrette for en prosess fra det individuelle, via summing med naboen, til deling i hele praksisfellesskapet. Når et praksisfellesskap etableres, vil deltakerne *føle hverandre på tennene* (Stålsett, 2006:257). Det betyr at praksisfellesskapet høflig og forsiktig gjennom dialogen prøver hverandre ut og forøker å bli kjent. Alle skulle oppleve å bli ivaretatt, sett, hørt og tatt på alvor. Vi delte først med den vi satt ved siden av. Deretter delte vi høyt etter rundeprinsippet. Det ble tegnet en ny sol med ønsker vi hadde for praksisperioden. Vi delte sola med hverandre på samme måte. Min kollega tok initiativ til å skrive ned ønskene på et ark (Bilde 5). Hun sa dette kunne vi bruke som utgangspunkt når vi sammen skulle evaluere praksisperioden.

At andre har samme tanker som meg, og det er bra når vi er flere som kan reflektere over hendelser vi møter i praksis sammen.

At jeg trur det blir en bra praksisperiode sammen med denne gruppa.

Vi egentlig er ganske like.

Kollegaen og jeg hadde litt forskjellig syn på hvordan og hvor ofte studentene skulle skrive dagsplaner. Det var fint og oppklarende å snakke sammen i praksisfellesskapet med våre studenter. Kollegaen kom og gav en klem etterpå. Hun sa at dette var moro og at dette måtte vi gjøre mere av. Jeg fikk igjen bekreftet at det å investere tid på å bli kjent og avklare forventninger gjennom dialog i et praksisfellesskap var utrolig viktig. Studentene oppdaget at de ikke var alene. Det var studenter som både gledet og gruet seg. Mange hadde de samme forventningene. En oppdaget at det ikke var så farlig å prate i gruppen. Studenten hadde gruet seg til å snakke høyt. Oppdagelsen til studenten viste at studentene ble tatt på alvor. Flere studenter oppdaget at det var viktig å snakke sammen. Aksjonen viser ett utdrag fra vårt første møte med mine og dine studenter. Det var en positiv opplevelse. Dette skulle bli bekreftet senere.

Noen uker etter praksisoppstart, fortalte min kollega, at hovedveilederne hadde entusiastisk stilt spørsmålet: *Hva har dere gjort med studentene?* Hovedveilederne fortalte oss at studentene var så positive, sammensveiset og annerledes enn tidligere praksisfellesskap. Vi diskuterte om oppstarten kunne gjøre en så stor forskjell. Hovedveilederne ville være med på oppstarten med postkort, SØT- modellen og logger på neste praksisperiode. Tilbakemeldingen fra hovedveilederne var den første bekreftelsen fra noen utenfor praksisfellesskapet, som viste at systematisk utviklingsarbeid over tid gir effekt. Utsagnet viste på den måten pragmatisk validitet.

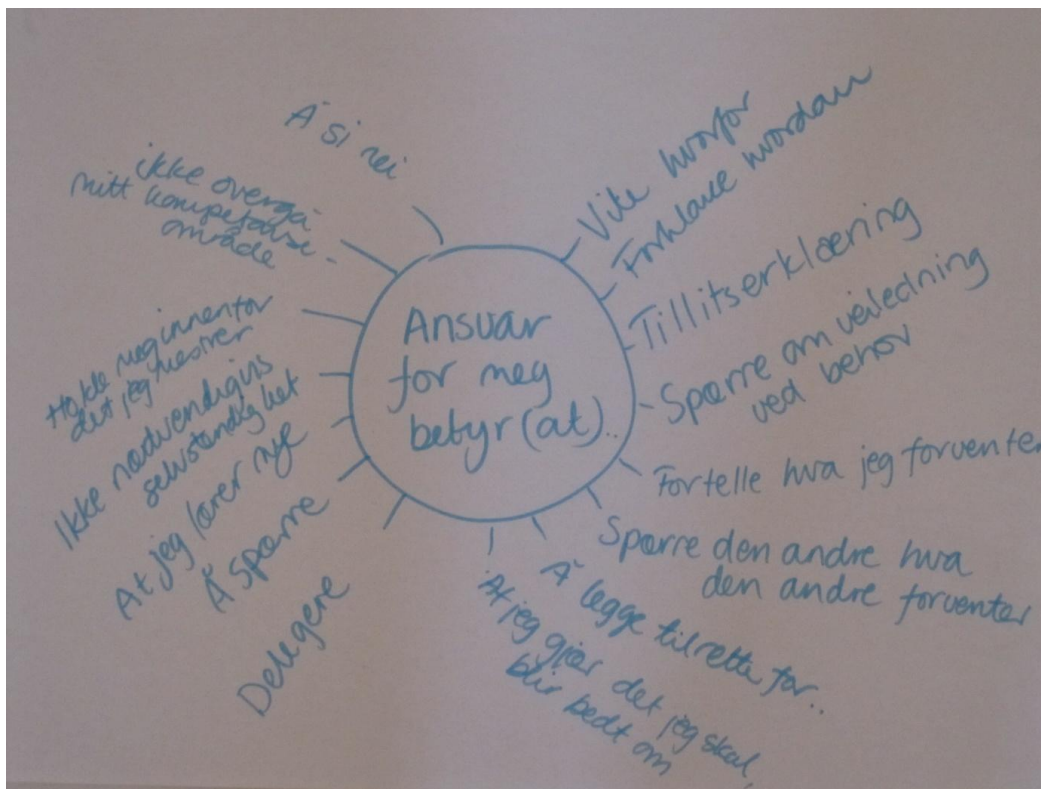
Aksjonen og oppstarten i det store praksisfellesskapet ble en positiv erfaring, på samme måte som resten av praksisperioden. Studentene gikk turnus og hadde refleksjonstid en halv time hver dag på avdelingen. Jeg har valgt ut to aksjoner fra det lille praksisfellesskapet som har grepet meg. De neste aksjonene handler om det.

5.8.2 Hva betyr det at du har ansvar for en pasient?

Studentens ansvar for egen læring handler om at sykepleiestudenten må være seg bevisst egen læringsprosess (Tveiten, 2008). Studentene skrev som plan for dagen ”Å ha ansvar for en pasient” i dagsplanene sine. Å skrive dagsplan er obligatorisk arbeidskrav for studentene i løpet av praksisperioden. En dagsplan er en form for dagbok (Tveiten, 2008), der studenten legger en plan for dagen og kan reflektere over en situasjon fra egen yrkespraksis.

Jeg hørte daglige veiledere si: *å ta ansvar for en pasient betyr å følge opp alt som har med pasienten gjennom hele vekten.* På veiledning med veilederne gav de uttrykk for at de var usikre på om studentene tenkte slik. Jeg sa vi må legge til rette for refleksjon i dialogen sammen med studenten, slik at studentene oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis og tar sitt ansvar. Det handler om å utdanne fremtidige arbeidskollegaer som også tar ansvar og utfordrer. Jeg oppfordret veilederne til å legge til rette for veiledning med studentene for å klargjøre dette fra morgenen av. Det var viktig å snakke sammen for å klargjøre forventninger. Dialog var veiledningens form (Tveiten, 2008). Denne refleksjonstiden var sammen med de fire studentene i det lille praksisfellesskapet. Vi snakket om ansvar. Denne aksjonen handler om det.

Hva betyr det når du skriver på dagsplanen din at du har ansvar for en pasient, utfordret jeg studentene. Jeg ønsket ikke å belære studentene om hva de burde gjøre. Da er det fare for at studentene opplever at kontaktlærer overtar arbeidet og ansvaret (Hiim & Hippe, 1998). Vi ble enige om å tegne sol og skrive ned hver for oss hva vi la i utfordringen. Ark ble delt ut. Hver enkelt laget sin egen sol. Først skrev vi alene, deretter ble solene delt med hverandre. En stor felles sol om hva ansvar for meg betyr, er skrevet inn i solbildet nedenfor (Bilde 6).



Bilde 6 Ansvar for meg betyr...

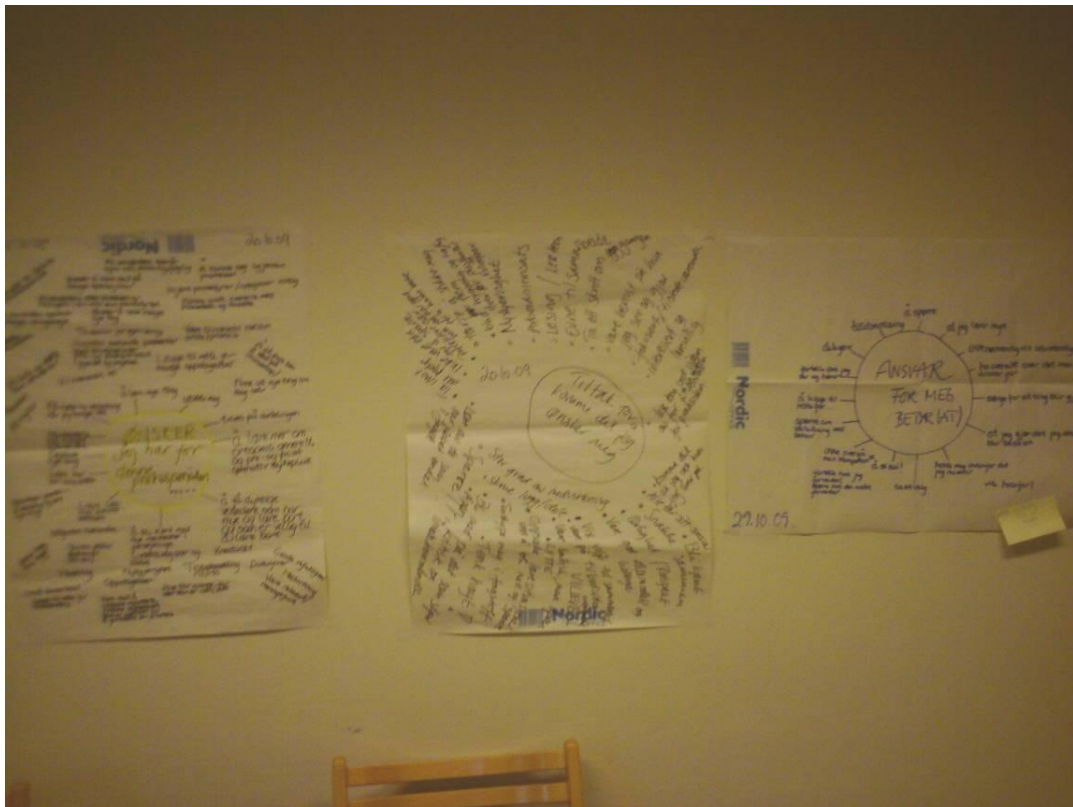
Det var flere som sa at det var utfordrende å skrive og måtte tenke selv. Det kom til uttrykk i loggene våre og det ble bekreftet når vi delte loggene. En student opplevde det *at ansvar er også ikke å ta ansvar*. Vi stoppet opp ved det studenten sa, og forsøkte å knytte dette opp mot det som var utgangspunktet og utfordringen. Vi snakket om dette og diskuterte hvordan vi prioriterte og delegerte oppgaver knyttet til ansvaret for pasienten i avdelingen. Studenten fortalte at han hadde oppdaget at det var viktig å søke veiledning for å forstå behov for sykepleie til pasienten. Viss han var usikker, så var det viktig å gi beskjed og spørre, slik at ikke daglige veiledere hadde andre forventninger. Det var viktig å avklare hva studenten og daglig veileder forventet av hverandre. Jeg sa det var viktig å tenke høyt og søke veiledning. En annen student sa: *det ville være lurt å prøve å ta enda mer ansvar. Dette er viktig for at folk skal skjønne at de kan stole på meg*. Vi snakket om hvordan være tydelige og avklare forventninger til daglig veileder. Ansvaret var nødvendigvis ikke å være selvstendig. Selvstendig på den måten, at studenten skulle klare alt selv. Det å ta ansvar var også å søke veiledning, slik at studentene ikke overgikk sitt kompetanseområde.

Det var en spennende dialog. Neste gang vil jeg legge til rette for å reflektere sammen rundt forskjellene på det å gi ansvar, få ansvar, ta ansvar, tildele ansvar, ha ansvar – og om det gjør noe forskjell. Da ville vi ha kunnet diskutert og reflektert sammen enda mer.

Ved å legge til rette for refleksjon på denne måten, ble studentene ansvarliggjort. I praksisveiledningen er studentene opptatt av å finne studentrollen sin. Ved å reflektere over egen rolle blir studenten mer reflektert på hva som kreves. Neste gang kunne ansvaret som sykepleier kunne ha blitt diskutert mer opp mot konsekvensen av dette for pasient, for sykepleien, samarbeid med kollegaer, økonomi, lovverk og andre styringsdokumenter som undervisningsplaner og interne dokumenter. Skolen forholder seg til styringsdokumenter, undervisningsplaner og retningslinjer for praksisveiledningen. Her beskrives studentens ansvar, hovedveilederne og daglige veilederne sitt ansvar og kontaktlærer sitt ansvar. Ansvar viser hvordan du ser på deg selv i en større sammenheng. Hvor gode er vi på å avklare dette i ulike situasjoner?

Neste gang vil jeg bli mye bedre på å bruke disse styringsdokumentene aktivt i refleksjonstid med studentene og annen veiledning med veilederne. På den måten kan både studentene og veilederne oppdage sammenheng mellom egne og skolens forventninger.

I denne praksisperioden ble alle solene vi jobbet med i refleksjonstiden i det lille praksisfellesskapet, tegnet opp på store ark og hengt opp på studentrommet i avdeling. Det var viktig å synliggjøre hva vi holdt på med overfor oss selv og veilederne på avdelingen. Dette var å ta Whitehead og McNiff på alvor når de sier: *Telling the story is an integral part of all reseach,...* (J. McNiff & Whitehead, 2009:13). Det skulle ikke være privat praksis, og dette var en måte å gjøre det på. Solene utgjorde ikke lenger bare ”hellig empiri” for meg som ble lagt i en mappe. Å være profesjonell var å dele våre oppdagelser med de andre på avdelingen. Solene var en måte å ansvarliggjøre studentene. Vi skulle synliggjøre for alle i praksisfellesskapet hva vi hadde av forventninger til oss selv og hverandre. Solene på veggen (Bilde 7) synliggjorde læringsprosessene og samarbeidskontrakten i praksisfellesskapet som et utgangspunkt for nye diskusjoner og refleksjoner over egen yrkespraksis.



Bilde 7 Soler på veggen

På et senere refleksjonsmøte reflekteres det i praksisfellesskapet over hensikten med kontrakten. Den neste fortellingen handler om det.

5.8.3 Jeg forstår ikke hva som er hensiktene med å dele loggene

Det var laget en samarbeidskontrakt om å skrive og dele logg med hverandre etter refleksjonstiden. Kontakten hang som soler på veggen. Dette på bakgrunn av erfaringen i det tredje praksisfellesskapet, der det kom frem fra studentene når vi delte loggene så ble det ikke bare mitt prosjekt. Å både skrive og dele logg ble en selvfølgelighet etter dette. En gang vi skulle til å dele loggen sa en student; *jeg forstår egentlig ikke hvorfor vi skal dele loggen*. Det ble diskusjon om dette. Loggen skulle stimulere til refleksjon over egen yrkespraksis og over det vi har snakket om i refleksjonstiden. Jeg utfordret studentene til at vi skulle dele loggen med hverandre og si noe om det å dele loggen gjorde noen forskjell. Å *utfordre er å gi den andre noe å strekke seg etter* (Tveiten, 2008:97). Vi avtalte å gjøre denne aksjonen for å reflektere over om det å dele loggen ville gjøre en forskjell. Denne aksjonen handler om det.

Vi hadde sittet på studentrommet og reflektert sammen. Hovedveileder var med. Det startet med en her og nå runde. Studentene delte erfaringer etter tur. Vi hadde snakket om refleksjonsdag som skulle forgå på skolen uken etter. En student leste fra loggen sin:

Jeg har fortalt hva jeg har gjort og opplevd i dag og hørt på hva de andre har å si. Har diskutert forhold mellom sykepleier og ambulansarbeid, samt diskutert refleksjonsvakt neste uke.

Studenten bekreftet hva vi hadde holdt på med. En annen student reflekterte mer over hva hun hadde oppdaget og sa: *i fremtiden mener jeg det vil være lurt å tenke mer hvorfor*. I dialogen utfordret jeg studentene med spørsmål. Vi reflekterte over å vite hensikten med det vi driver med. En annen student sa: *jeg tenker jeg ikke vil at denne praksisen skal slutte*. Studenten trivdes godt i praksis. Videre sa studenten: *jeg har oppdaget at jeg synes det er vanskelig med unge pasienter*. Det hadde ikke blitt reflektert over unge pasienter på refleksjonsvakten. Hovedveileder etterspurte hva studenten tenkte på.

Studenten fortalte ivrig om en situasjon tidligere på dagen. En ung sengeliggende pasient trengte hjelp for å komme seg på bekken. Studenten opplevde dette pinlig og pasienten var også synlig brydd. For å bryte isen hadde studenten sagt til pasienten at *nå er vi begge to litt flau*. Dette opplevde studenten brøt isen, slik at hun fikk hjulpet pasienten på bekkenet. Jeg opplevde studenten reflekterte over en situasjon der hun oppdaget at måten hun hadde snakket med og møtt pasienten fungerte og gagnet. Praksisfellesskapet anerkjente og støttet studenten på dette. Vi ble sittende en halv time lengre i refleksjonstiden, enn avtalt. Det var engasjement og praksisfellesskapet reflekterte lenge over situasjonen. Loggene bidro på denne måten til å hente frem igjen andre erfaringer. Jeg fortalte om min opplevelse. På spørsmål om studentene også opplevde denne forskjellen, ble det ble latter i rommet. Studenten som hadde lurt på hva hensikten med loggdelingen var svarte spøkefullt: *jeg kommer aldri til å innrømme at loggen gjør noen forskjell*.

Var det å skrive og dele logg en veiledningsstrategi som gagnet, var velfungerende og gjenkjennelig? Når noe gir mening, vet vi hva vi gjør. Når noe ikke gir mening, handler vi blindt, ubevisst og uforstandig (Dewey, 2005). Dialogen om loggen, gjorde nok en forskjell. Loggen bidro til å hente frem igjen erfaringer. *Et demokrati er mer end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en felles kommunikeret erfaring (Dewey, 2005:104)*. Praksisfellesskapet fikk en kommunisert erfaring i praksisfellesskapet.

Erfaringene med loggene var at de stimulerte til refleksjon. Å dele loggene gjorde at det ble reflektert over egen situasjon og erfaringer ble hentet frem igjen. Loggene bidro til å skape kontakt, vedlikeholde og utvikle relasjonen. Det forundret meg at studentene i dette praksisfellesskapet ikke var så opptatt av loggene. Fortsatt opplevde jeg at de var mine. En student forstod ikke hensikten. Et demokratisk praksisfellesskap er mer enn en styreform der vi blir enige om å lage en kontrakt og å skrive og dele logg. Å dele loggen bidro nødvendigvis ikke til en felles forståelse. Samarbeidskontaktjobbingen med SØT bidro ikke til å skape en form for liv i praksisfellesskapet med utgangspunkt for felles forståelse med å skrive og dele logg. Vi hadde ikke godt nok avklart hensikten, og da hjalp det ikke om vi allikevel delte. På den måten kunne vi sammen fått en felles kommunisert erfaring med loggen gjennom hele praksisperioden. Dette ble en interessant oppdagelse. I dette praksisfellesskapet opplevde jeg å ha mye mer dialog om hva vi gjorde. Å dele loggene bidro nødvendigvis ikke til mer demokratisering av prosjektet. Det var den kommuniserte erfaringen i fellesskapet som bidro til dette.

5.9 Refleksjoner over den siste praksisperioden

What is my concern?

I denne praksisperioden var det utfordrende og skulle legge til rette for å bli kjent med våre studenter som ett praksisfellesskap. Det ble en positiv opplevelse med spørsmål tilbake om hva vi hadde gjort med studentene. Refleksjonsarbeid ble bekreftet som relevant. Erfaringsdelinger i praksisfellesskapet ble det lagt til rette for. Studentene ble utfordret til å lage sol og tenke over hva det betydde å ha ansvar for pasienten. Vi skrev og delte logg. Hensikten med loggdelingen ble diskutert. Det var mye mer dialog sammen med studentene. Begge praksisfellesskapene var enige om å fortsette å legge til rette for å investere tid på å bli kjent og avklare forventninger sammen. Hovedveilederne ville være med i neste praksisperiode der vi skulle etablere et nytt praksisfellesskap.

What experiences can I describe to show this?

Studentene fra begge praksisfellesskapene ga tydelig uttrykk for at praksisperioden inneholdt positive opplevelser, mange oppdagelser og forventninger for praksis var innfridd. Ord som: *spennende, utrolig lærerik, morsom, utfordrende, kjempebra, slitsom, hektisk og krevende* ble

brukt. Sitater fra loggene er data som viser at det jeg skriver er rimelig og sikkert. På den måten vises den sosiale validiteten i prosjektet frem. En student skrev i loggen sin:

Denne praksisperioden har jeg opplevd som veldig lærerik og spennende. Den har også vært litt slitsom, med tanke på mange inntrykk, mye å sette seg inn i og mye å lese. Det hører vel med. Jeg har oppdaget at en sykepleier skal kunne mye om sykdommer og hvor viktig det er å ha et klinisk blikk. Det ville være lurt for meg å lese mer litteratur opp mot praksisperioden.

Studenten fortalte om viktigheten og nytten av å lese teori for å bli en sykepleier. Sykepleierstudentens praktiske erfaringer, fortrolighetskunnskap, trenger næring for å utvikles. Refleksjon kan knyttes til denne teoretiske, boklige påstandskunnskapen som kan bidra til innsikt og økt forståelse (Støten, 2008). En sykepleier skal kunne mye og forstå sammenhenger for å utøve god sykepleie. Denne kyndigheten forutsetter et godt klinisk blikk. Det ligger mye kunnskap og erfaring i dette blikket. Studentene ville lese mer. En annen student fortalte: *I denne praksisperioden har jeg oppdaget så utrolig mye om meg selv.* Dette var en viktig oppdagelse. I praksisperioden utvikler studentene sitt eget personlige, etiske og faglige grunnlaget i egen yrkespraksis. Sykepleierstudenten utviklet personlig kompetanse. En annen student sa: *Har lært mange ulike prosedyrer... har oppdaget at tiden går veldig fort og at det er veldig lurt å bli med på det man kan bli med på. Det er veldig lærerikt å kaste seg ut i "det".* Ved å beskrive og reflektere over opplevelser og erfaringer i praksis viser dette at sykepleiestudenten har utviklet og oppdaget nye induktive læringsstrategier. Ny forståelse gjennom praktiske prosedyrer var erfaring å ta med seg inn i andre praksisperioder og yrkesliv. En student skrev i loggen sin:

Kjempebra! Jeg har stortrivde hele perioden. Det har også vært veldig lærerikt. Jeg har oppdaget at jeg faktisk har en god del kunnskap som jeg ikke ellers tenker over at jeg har. Jeg har også oppdaget enda mer hvor spennende og allsidig yrke jeg har valgt, og jeg ser veldig frem mot de neste praksisperiodene, og håper på at de blir like bra som denne.

Taus kunnskap eller uartikulert kunnskap, er kunnskap vi uten helt kan forklare (Støten, 2008). Studentene oppdaget at hun hadde kunnskaper som hun ikke tenkte over eller hadde brukt.

En student hadde: *oppdaget at sykehus ikke er noe for meg.* En viktig oppdagelse. Sykepleieryrket er allsidig og det er mange arenaer og muligheter. En sykepleier trenger ikke jobbe på et sykehus. Noen studenter finner også ut at sykepleieryrke ikke er noe for dem.

I yrkesdidaktikken er det et viktig spørsmål om hvordan sykepleiestudenten tilegner seg relevant innsikt i relasjon til den aktuelle yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 1998). Sykepleiestudentene satte ord på sine oppdagelser. Oppdagelsene er eksempler på kyndigheten studentene hadde utviklet gjennom praksisperioden. Kompetanse som beskrev både ferdigheter, evner, holdninger og kunnskap. En student fortalte: *Det ville være lurt for meg å jobbe videre med daglige dialogen, stoppe opp innimellom, reflektere over problemstillinger, tanker...* Studenten hadde oppdaget at det var viktig å reflektere i handling og over handling. Det var lurt å ta noen refleksjonspauser, også sammen med andre. Den daglige dialogen ble tatt frem som en viktig forutsetning for en god praksisopplevelse. Det var også nyttige tilbakemeldinger fra studentene. Det var viktig at veilederne på avdelingen også la til rette for å skape et godt læringsmiljø. Dette ble det jobbet med parallelt. En student sa hun kunne tenke seg *mer muntlig refleksjon med daglig veileder*. Det ble trukket frem at *det ville være lurt å jobbe videre med den daglige dialogen for alle*.

Studentene i det lille praksisfellesskapet hadde hatt refleksjonstid selv uten lærer eller veileder til stede. Da vi hadde avtalt dette på forhånd, fungerte dette. Studentene snakket mye sammen og opplevde de lærte mye av hverandre også. Da rammebetingelsen hadde blitt redusert i løpet av prosjektet, var det om å gjøre å legge til rette for utnyttelse av handlingsrommet for mitt vedkommende på best mulig måte. I det neste praksisfellesskapet ble studentene utfordret til refleksjon, selv om lærer eller veileder ikke var til stede. Studentene viste kreativitet gjennom å lage spørsmål og høre hverandre ved å lage spørrequiz. En annen gang jeg ikke kunne være tilstede i refleksjonstiden, ble studentene utfordret til å lage collage hvor de valgte en pasientgruppe og beskrive deres behov (Bilde 8). En collage brukt i veiledning er at ulike materialer som blader, bilder, tekst, stoff og annet limes og settes sammen, for å uttrykke opplevelse eller noe deltakerne har forstått (Tveiten, 2002). Studentene skulle ansvarliggjøres og fikk en oppgave de kunne jobbe med.



Bilde 8 Preopdag i collage

Collagen konkretiserte og levende gjorde studentenes yrkesteori gjennom felles kunnskaper og erfaringer (Kapittel 7.4.1).

How will I explain my educational influences in learning?

Det kom frem at vi må jobbe videre med dialogen med alle involverte parter. Da praksisfellesskapet møttes siste dag i praksis, skulle studentene gi eksempel på hvordan de hadde påvirket sin praksisperiode. Vi reflekterte over dette sammen. Eksemplene handlet om å samarbeide godt med både veiledere og studenter og oppsøke relevante læresituasjoner. På den måten ble tråden fra da vi snakket om ansvar tatt opp igjen.

En student opplevde mestring da hun: *fikk ansvar og tillit som jeg utfører sykepleieprosedyrer på egenhånd. Å overgi ansvar kan gi opplevelse av mestring. Studenten hadde oppdaget: den hektiske hverdagen og ansvaret til sykepleierne.* Dette var en viktig oppdagelse. En student sa også: *jeg har tatt ansvar for min egen læring.* Vi snakket om dette, og etter en stund sa den

samme studenten at: *jeg kan påvirke min praksis gjennom eget engasjement*. Det var en interessant refleksjon. Min forventning til studentene som skal ta ansvar for egen læring, har jeg pleid å beskrive som en metafor. Studentens praksis blir sammenlignet med å kjøre bil. Jeg forventer at studenten sitter i førersete. Det er studenten som skal kjøre. Vi veiledere kan sitte ved siden av eller bak. Det er ikke veilederne eller lærere som skal fortelle høyre eller venstre, men det er studenten som kjører og velger høyre eller venstre. Den ved siden av skal støtte og utfordre.

Når studenten sa hun kunne påvirke sin praksis gjennom eget engasjement, er dette en annen måte å si at studenten sitter i førersetet. Det er studenten som har kontrollen selv. Både daglig veileder, studenten og læreren må avklare dette som forventninger. Det kan fort bli slik, at den ved siden av, enten som lærer eller veileder, er den som egentlig styrer. Det lyder mer som utsagnet i ansvar-sola: *at jeg gjør det jeg skal, bli bedt om*. Det er en mer passiv rolle hvor studenten ikke viser ansvar i like stor grad eller at veileder ikke myndiggjør.

Dewey var opptatt av ansvarlighet som en av grunnholdningene og kalte det også intellektuell grundighet. Han hadde ikke tro på all tilgjengelig lærestoff, bøker og fasiter var nok for å utvikle en reflektert praksis (Dewey, 1997, 2005). Dette har jeg også veldig tro på. *Intellectual responsibility means severe standards in regard. These standards can be built up only through practice in following up and acting upon meaning of what is acquired* (Dewey, 1997:179). ”Ansvar for egen læring” er slagord vi ofte bruker på lærerværelset (Imsen, 1998). Jeg som yrkespedagog og kontaktlærer har ansvar for å legge til rette praksisveiledningen didaktisk slik at sykepleiestudentene tar ansvar for egen læring. Studentene må være aktivt med i egen læreprosess, både i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og evalueringsfasen. Det forutsetter at studentene vurderer eget arbeid og reflekterer over hva de har lært og hvordan (Høie, 2003). Det har vært en lang prosess å forstå hvordan jeg kan bidra til studentenes empowerment gjennom refleksjonsarbeidet. SØT- modellen har hjulpet meg til å bli tydeligere på hva jeg forventer av meg selv og studenten. Fra å skrive noen ønsker og tiltak har etter hvert ønsker og tiltak i solene blitt store og med mange setninger. På den måten har min intellektuelle ansvarlighet blitt utviklet gjennom praksis og refleksjon sammen med studentene. Veiledningsstrategiene har vært gode arbeidsredskaper. Redskapene har vært gode verktøy for å strukturere og lede veiledningen i praksis. Denne opparbeidede erfaringsbanken kan gjerne kalles en verktøykasse (Hartviksen & Kversøy, 2008). Verktøy

kan også være våpen. Skille er om den enkelte er bevisst på å ville vel og reflekterer over om det vi erfarer og driver med gagnar.

Etter denne evalueringsssekvensen med studentene oppdaget jeg at vi må snakke enda mer sammen. Dialog sammen er den viktigste forutsetningen for å utvikle praksisveiledningen sammen. Dette prosjektet har hatt fokus på å se, høre, og vise at jeg tar studentene på alvor. Vi har prøvd ut ulike veiledningsstrategier. Strategiene har lagt til rette for oppdagelser.

How do I evaluate the evidence-based account of my learning?

I denne praksisperioden hadde vi mye mer dialog sammen for å demokratisere fortolkningen av det som skjedde underveis. Data utgjorde både logger, soler og egne observasjoner og logger. Det er blitt tatt bilder av soler som viser hvordan veiledningen ble strukturert og systematisert. Solene på veggen viser hvordan vi delte med hverandre og gir større grad av legitimiteten for det som skjedde.

How do I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?

På veiledning på HiAk oppdaget jeg at forskningsstrategien var blitt mer min pedagogiske strategi. Jeg har oppdaget verdien i å demokratisere praksisveiledningen enda mer. SØT-modellen har ikke blitt utnyttet fullt ut. Gjennom SØT-modellen som en gap analyse har den enkelte i praksisfellesskapet blitt mer motivert, klar for praksis, fått anerkjennelse, bekreftelse, oppdaget muligheter og utfordringer. Den enkelte har reflektert over egen situasjon, ønsker og tiltak. Praksisfellesskapet har ikke grepet muligheten med å diskutere og bli enige om noen tiltak som vi skal jobbe med sammen systematisk. På den måten har SØT-modellen som gap analyse fungert i forhold til å avklare forventninger til oss selv, og i forhold til å synliggjøre dette for de andre. Dette har gitt og satt i gang positive relasjonelle og pedagogiske prosesser. Prosjektet kan bli enda bedre på å demokratisere og legge til rette for medvirkning på denne måten, for å avklare hensikter og bidra til større legitimitet.

6 ERFARINGER FRA FORSKNINGSPROSESSEN

6.1 Innledning

I dette kapittelet oppsummeres og drøftes erfaringer fra forskningsprosessen i prosjektet. Erfaringer beskrives metodisk i lys av forskningsmetoden med de ti forskningsspørsmålene. Å *være vitenskapelig er å være metodisk* (Tranøy, 1986:126). Validiteten i prosjektet diskuteres i et metaperspektiv. To av forskningsspørsmålene vil det gjøres rede for i egne kapitler.

6.2 What was my concern?

Problemstillingen i dette prosjektet har vært: Hvordan forbedre min yrkespraksis som kontaktlærer i praksisveiledningen, samtidig som jeg legger til rette for refleksjon slik at sykepleiestudentene forbedrer sin yrkespraksis?

6.3 Why was I concerned?

Initiativet og ønsket for dette pedagogiske aksjonsforskningsprosjektet startet hos meg. I pedagogisk aksjonsforskning er en form for profesjonsbasert forskning, der det underliggende spørsmålet å forbedre egen yrkespraksis ved hjelp av refleksjonsarbeid (Ekelund, 2007; Hiim, 2009; Støten, 2008). Prosjektet skulle bidra til å forbedre min yrkespraksis som kontaktlærer i praksisveiledningen, samtidig som jeg var opptatt av å legge til rette for at studentene skulle forbedre og utvikle seg i sin yrkespraksis. Å *reflektere over egen praksis betyr at man er villig til å vurdere om praksisen er god, god nok eller kanskje bør endres* (Tveiten, 2007:59). Som den reflekterte praktiker, har jeg har reflektert i og over egen yrkespraksis (Schön, 2001) i dette prosjektet. Pedagogisk aksjonsforskning er en hjelp til å forstå hvordan en kan påvirke egen yrkespraksis. Dette engasjementet ligger i Marx's ide om at det ikke er nok å bare forstå verden. Hensikten er å endre den til det bedre. Dewey var også opptatt av refleksjon og tenkning. Å tenke var også å forske. Dette assosieres med å være forskende i egen yrkespraksis. Han skriver:

.. thinking is thus equivalent to an explicit rendering and the intelligent element in our experience... all thinking is research, and all research is native, original, with him who carries it on, even if everybody else in the world already is sure of what he still looking for (Dewey, 1997:146/148).

Det å være forskende i egen yrkespraksis, trenger nødvendigvis ikke å handle om og oppdage noe helt nytt. Det holder at det jeg oppdager er nytt og verdifullt for meg. Dette sier

Whitehead og McNiff også. I prosjektførsløpet har det blitt beskrevet, analysert og drøftet aksjoner og situasjoner som har grepet meg. Aksjoner og situasjoner har bidratt til ny forståelse, endring og forbedring av egen yrkespraksis.

Refleksjonslogger har blitt sendt til veileder. Veileder utfordret med spørsmål tilbake. I den tredje praksisperioden ble det skrevet en fortelling til studentene. Det var en måte å triangulere min opplevelse med studentenes opplevelse av praksisperioden. I den siste praksisperioden ble det skrevet færre refleksjonsnotater. Det var mer fokus på dialogen vi hadde underveis i praksisfellesskapet. Dette viser at prosjektet beveget seg i retning av mer demokratisering. Dialogen i praksisfellesskapet ble viktigere og fikk større betydning utover i prosjektet. Dette er med på å vurdere både den personlige og sosiale validiteten i prosjektet.

6.4 What experiences can I describe to show why I was concerned?

Som erfaringer fra forskningsprosessen, vil jeg spesielt trekke frem erfaringer med forskningsmetoden. Deretter drøftes erfaringer fra prosjektet som viser hvordan egne holdninger er en forutsetning for å lære og forbedre egen yrkespraksis.

6.4.1 Erfaringer med forskningsmetoden

Det har vært viktig å skille mellom veiledningsstrategiene og fremgangsmåten for å få svar på problemstillingen og vinne ny kunnskap (Askerøi, 2009). Spørsmålene har blitt brukt som en forskningsstrategi for systematisk å forbedre egen yrkespraksis. *Asking questions like these enables you to offer your personal living theories of practice* (J. McNiff & Whitehead, 2009:18). Jeg har stilt meg selv disse spørsmålene i hele prosessen. Gjennom systematisk svar på spørsmålene, har fremgangsmåten gjort det mulig for meg som kontaktlærer å gi beskrivelser og begrunnelser for hva, hvorfor og hvordan jeg legger til rette for refleksjon i praksisveiledningen. Dette på en slik måte at det gir mening i egen yrkespraksis. *I know what I am doing and I know why I am doing it* (J. McNiff & Whitehead, 2009:20). Dette ligner mye på det Dewey sa: *Learning to do by knowing and to know by doing*²². Det ligger mye refleksjonsarbeid i Dewey's beskrivelse. I begynnelsen var det noen av spørsmålene som plaget meg. Det har vært vanskelig å bruke og svare på spørsmålene systematisk. Jeg var urolig og opptatt av så mye. Man trenger ikke følge og besvare spørsmålene i stigende orden. God kvalitet vil synliggjøres om alle spørsmålene er besvart. Det jeg har vært opptatt av har

²² (Dysthe, 2003) se Kap 7.3.2

forandret seg underveis og blitt mer tydelig etter hvert. Min forståelse har blitt utviklet i samarbeid og refleksjon med studentene. *I do and live theory through my practice* (J. McNiff & Whitehead, 2009:21). Engasjement i yrkespedagogisk litteratur, annen forskning og påstandskunnskap har gitt flere betraktninger og bidratt til nye spørsmål. Deltagelse og refleksjon i læringsgruppene på studiet har vært meningsfylt. Både skriftlig og muntlig refleksjonsarbeid har bidratt til utvikling i dette prosjektet. I nye prosjekter med denne forskningsmetoden ville det vært interessant å ha inkludert deltakerne i mye større grad i den systematiske bruken av spørsmålene. Prosjektet ville kunne ha beveget seg i enda større grad fra hvordan jeg vil forbedre min yrkespraksis, til hvordan vi kunne forbedret vår yrkespraksis sammen.

6.4.2 Å være lærende

Kurt Aagaard Nielsen og Lennart Svensson (2006:2) presenterer aksjonsforskning og interaktiv forskning som en holdning, *a pluralistisk approach*. I boken ønsker forfatterne å vise et helhetlig mangfold av muligheter med akademisk forskning mellom praksis og teori. Aksjonsforskning er et fellesskap av mennesker som ønsker å gjøre noe, og *gjør* noe sammen gjennom utfyllende lærings samarbeid mellom forskere og deltakere.

Dewey var også opptatt av holdninger som forutsetninger for å være lærende og som ligger naturlig i oss mennesker. Å være lærende eller oppdagende forutsetter å møte verden med naturlige holdninger som gjestfrihet, direkterettethet, helhjertethet og ansvarlighet (Dewey, 1997, 2005; Kversøy, 2004). Viss slike naturlige holdninger hindres, hindres også læring og utvikling. Å være direkterettet som kontaktlærer handler om min tro på muligheter i praksisveiledningen. Fremgangsmåten i aksjonsforskning betyr at det som blir gjort og skjer underveis, hele tiden må vurderes. Denne refleksjonsevalueringen viser en evne og vilje til å ta ansvar for egen tenkning og handling. Ansvarlighet er en del av god faglig yrkespraksis (McNiff, 2002). I begynnelsen var jeg opptatt av å ikke utsette studentene for å skrive logg eller snakke for mye om prosjektet. Dette viser ikke holdninger der jeg møter studenten med direkterettethet og ansvarlighet. Etter å ha oppdaget at jeg skal utsette studentene for mine verdier og yrkesdidaktikk, er jeg blitt mer tydelig og viser ansvar på en annen måte. Når jeg møter studentene er jeg tydelig på at jeg ønsker å bli en bedre lærer, samtidig som jeg skal legge til rette for at studentene skal bli dyktige reflekterte sykepleiere. For å forbedre vår yrkespraksis er vi avhengige av hverandre. Jeg er tydelig overfor studentene på at jeg stiller

spørsmål og vil vel. Samtidig blir det etterspurt om tilbakemelding på om spørsmålene gagnar og fungerer. Måten jeg gjør dette på, gir mening og oppleves relevant for studentene. Det etableres en dialog der vi sammen kan være direkte, gjestfrie, helhjertet og ansvarlig overfor hverandre. Dette har jeg blitt mye tydeligere på gjennom erfaringer i prosjektet. Dette er erfaringer, der jeg sier hvordan jeg vil utsette meg overfor studentene, fordi jeg er åpen for å lære sammen med dem. På den måten forbedres egen yrkespraksis.

I prosjektet kom det frem mange aksjoner, situasjoner, spørsmål og utsagn som viste at studentene var direkte, gjestfrie, helhjertet og ansvarlige. Dette vises både i egen yrkespraksis, i sitater fra loggene og i vårt praksisfellesskap. En student ville lede refleksjonstiden. Dette viser en ansvarlig, direkte og et helhjertet engasjement. Jeg var ikke åpen nok og klarte ikke å fange opp dette verdifulle initiativet i situasjonen. Dette har gitt erfaringer som jeg vil ta med meg videre. EDA-fortellingen er et annet eksempel. I refleksjonstiden diskuterte vi og var lærende sammen. Vi kunne være tydelige og direkte på hva vi kunne og hva vi ønsket å lære. Studentene viste ansvarlighet overfor seg selv og hverandre. Studentene oppdaget mening med å dele kunnskap og erfaringer med andre kollegaer og medstudenter, for å utvikle seg selv og faget. En student ville finne ut mer. Dette er holdninger som viser ansvarlighet og en nysgjerrighet til yrkesfaget sitt. Dette var en aksjon der vi delte erfaringer og opplevelser. En student opplevde det som en viktig følelse av studentrollen. Studentene viste disse naturlige holdningene som ligger i oss mennesker, og som gir studentrollen mening.

I en refleksjonstid reflekterte praksisfellesskapet sammen over hva det vil si å ta ansvar for en pasient. Vi reflekterte over hvordan vi var ansvarlige for egen læring. En student oppdaget at det ville være lurt å ta enda mer ansvar. Dette for å vise at folk kunne stole på studenten. Dette er student som tar ansvar for egen læring. Utsagnet viser en gjestfrihet og en helhjertethet i refleksjonen over veien videre for å forbedre egen yrkespraksis.

Studentene viste ansvarlighet, var direkte, helhjertet og gjestfri i spørsmål de stilte praksisfellesskapet. Gjennom praksisperioden stilte studentene spørsmål til det vi holdt på med. I det første praksisfellesskapet kom studentene og spurte *etter* praksisperioden var over, om jeg hadde fått bruk for noen av loggene. Det ligger mye ansvarlighet, helhjertethet og interesse i et slikt direkte spørsmål. I det tredje praksisfellesskapet delte vi loggene som en aksjon den siste dagen i praksisperioden. Da snakket vi om at deling av loggene gjorde at det ikke bare ble *mitt* prosjekt. Igjen viste studentene ansvarlighet, tydelighet, gjestfrihet og en

helhjertet tilbakemelding. Midt i den siste praksisperioden stilte en student spørsmål om hensikten med å dele loggen. Spørsmålet viser igjen studentenes lærende holdninger. Det som er interessant er når dialogen vår omkring hensikten foregikk i løpet av praksisperioden. Spørsmålene kan speile og kanskje være representativt for den kommuniserte erfaringen vi gjorde sammen underveis. Det ble mer dialog for hver praksisperiode om hensikten med det vi holdt på med. Vi beveget oss i retning av en felles forståelse som gjestfrie, ansvarlige, helhjertet og direkte deltakere av et praksisfellesskap. Denne kommuniserte erfaringen viser også en positiv retning demokratiseringen av prosjektet tok.

Prosjektet har bidratt til erfaringer med å strukturere og systematisere veiledningen i praksis gjennom bevisst bruk av strategier som legger til rette for å oppdage selv. Loggene og solene viser at strategiene bidrar til å være lærende i egen yrkespraksis. Å ha erfaring betyr å sette noe i sammenheng, slik at en forstår og kan handle med retning. Det er ikke lenger en opplevelse. Jeg klarer å sette veiledningsperspektivet inn i en sammenheng, fordi jeg ser de relasjonelle og pedagogiske konsekvensene og reaksjonene sammen med praksisfellesskapet i det jeg legger til rette for i praksisveiledningen. Åpenhet er det naturlige utgangspunktet for en lærer eller sykepleier som ikke ønsker å være preget av rutinepreget tenkning eller vilkårlige handlinger som jeg ikke forstår konsekvensen av. Åpenhet synes å være en forutsetning for at praksisfellesskapet skal kunne kommunisere sammen og forbedre egen yrkespraksis. Det er dette jeg har ønsket å legge til rette for i praksisveiledningen gjennom å ta på alvor både de relasjonelle og pedagogiske prosessene i praksisveiledningen. Studentene skulle bli sett, hørt og tatt på alvor. Veiledningsstrategiene skulle legge til rette for refleksjon slik at praksisfellesskapet oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis, ble ansvarliggjort og opplevde mestring. I det dokumenterte prosjektforløpet vises mange eksempler på dette. Dette viser praksisfellesskap med deltakere som er lærende.

6.5 What did I do about it?

Prosjektet har foregått over ett år gjennom fire praksisperioder. Veiledning i praksis har blitt systematisert og strukturert gjennom bruk av veiledningsstrategier som la til rette for oppdagelser. Videre vil jeg systematisk reflektere over erfaringer med datasamlingsmetodene og tilretteleggingsstrategiene i prosjektet.

6.5.1 Utvalg av studentene

Fordeling av studenter på de ulike praksisplassene ble foretatt av ledelsen på skolen. Informasjon ble formidlet til praksisinstitusjon, kontaktlærer og student. Studentene valgte ikke praksisplassen selv. Kontaktlærer gjorde ingen påvirkning på tildeling og fordeling av studenter. Studentene i prosjektet var et tilfeldig utvalg.

6.5.2 Informasjon til studentene

Når studentenes navn var kjent, tok jeg kontakt med praksisplassen. Tidspunkt for individuelle forventningssamtaler, midtevalueringer og sluttvurderinger ble avtalt med avdelingsleder og hovedveileder. Studentene ble også kontaktet, og det ble avtalte et møtetidspunkt enten før praksisperioden startet opp eller en av de første dagene i praksisperioden. På timeplanen omtales dette ofte som *informasjon om praksis*. Denne tiden ønsket jeg vi skulle bli kjent med hverandre, avklare forventninger og etablere et praksisfellesskap sammen.

På det første møtet i hver praksisperiode ble studentene informert om at jeg var masterstudent i yrkespedagogikk på Høgskolen i Akershus. Det var jeg som var initiativtager til prosjektet. Hensikten var å bli en bedre lærer. Ønsket var en forbedring av min yrkespraksis sammen med sykepleiestudentene jeg var kontaktlærer for i praksisveiledningen. Det ble presisert som ønske fra meg om å legge til rette for at alle skulle utvikle seg i sin yrkespraksis. Pedagogisk aksjonsforskning starter med å stille spørsmålet: Hvordan kan jeg forbedre min yrkespraksis? Jeg utviklet meg, fordi praksisfellesskapet utviklet seg (Hartviksen & Kversøy, 2008).

Det har vært kreative og utfordrende læringsprosesser. *Action researchers tend to see research as a creative process of trial and error, working their way through and arriving at a "best for now" position* (J. McNiff & Whitehead, 2009:8). I begynnelsen var fokuset at vi skulle gjøre hverandre gode, lenger ut i prosjektet å forbedre vår yrkespraksis sammen. Som forsker ønsket jeg å forske *med* praksisfellesskapet. Denne demokratiseringsprosessen har vært utfordrende i hele prosjektet. Sykepleiestudenter gav uttrykk for å være med. Det var positive reaksjoner og kommentarer på at det var uvant å høre en lærer fortelle at hun ønsket å bli en bedre lærer. Det ble på den måten gitt muntlig samtykke.

6.5.3 Samarbeidskontrakt

Bli kjent øvelsen med postkort ble brukt for første gang sammen med studentene i den andre praksisperioden. Dette var en icebreakingøvelse. Det ble investert i å bli kjent. Studentene

kjente ofte heller ikke hverandre godt. Sykepleieutdanningen består av store studentkull. En student uttrykte det slik etter vårt første møte i praksisfellesskapet: *Jeg visste ikke at det fantes så mange hyggelige medstudenter her.* Postkortstrategien var hensiktsmessig. De relasjonelle prosessene i veiledningen ble ivaretatt. Studentene opplevde å bli sett, hørt og tatt på alvor. Eksempler fra studentenes logger viste dette. En skrev: *Jeg følte jeg åpnet meg skikkelig.* Mange skrev at de ble bedre kjent med seg selv, samtidig som de ble bedre kjent med de andre i fellesskapet. Samarbeidskontraktjobbingen ble en icebreakingøvelse hvor studentene på den måten ga uttrykk for å bli sett, hørt og tatt på alvor. Den var med på å skape et klima i fellesskapet som fremmer læring. Dette viser den pragmatiske validiteten i veiledningsstrategiene. Trygghet og tillit ble trukket frem som forutsetninger for å lære. En forutsetning for å drive med aksjonsforskning er å ville hverandre vel (Hartviksen & Kversøy, 2008; Hiim, 2009). Veiledningsstrategiene som det ble lagt til rette for å lage samarbeidskontrakt, viste seg å være hensiktsmessige. Både relasjonelle og pedagogiske prosesser ble satt i gang. Dette var hensiktsmessig for å komme godt i gang med å lære i praksisperioden. Samarbeidskontraktjobbingen har av den grunn blitt evaluert positivt. Strategiene fungerte og gavnet praksisfellesskapene. Studentenes opplevelser av samarbeidskontraktjobbingen har vært gjenkjennelig for meg i hvert praksisfellesskap. Dette viser den pragmatiske validiteten i prosjektet.

Vi avklarte forventinger til oss selv og hverandre med SØT – modellen som en gap –analyse. Min hensikt var å invitere, informere, utfordre, ansvarliggjøre og demokratisere prosjektet i måten det ble lagt til rette for SØT. Det var en måte å legge til rette for å møte studentene der de var. Først tenkte og skrev vi selv egen situasjon ned på et ark. Deretter delte vi egen situasjonen med hverandre. Neste sol var ønsker for praksis, som også ble delt. T-sola var tiltak for å komme dit jeg ønsket meg, etterfulgt av deling. Praksisfellesskapet fikk på den måten fokusert på praksis og det som skulle skje. Flere studenter sa og uttrykte i loggene sine at de nå så frem til å begynne i praksis. Vi fikk avklart forventinger til oss selv og hverandre. Å dele ønsker og tiltak for praksisperioden ble en måte å lære sammen. Flere fikk nye ideer og så nye muligheter de ikke hadde tenkt over som kunne være læring i praksis. På den måte ble læringsutbytte synliggjort sammen. Mine ønsker og tiltak var å skrive logg og bruke pedagogiske soler som veiledningsstrategier i refleksjonstiden.

Praksisfellesskapets ønsker og tiltak ble dokumentert ned på tavlen og etter hvert på store ark. På den måten ble prosjektet kontraktfestet skriftlig. Aksjonsforskning kjennetegnes av frivillighet og med stor grad av medvirkning i alle stadier av praksisveiledningen. Det ble lagt til rette for å bevege seg mot en demokratisering av prosjektet på denne måten. I starten var det jeg som oppbevarte kontrakten. Etter hvert ble kontrakten hengt synlig opp på veggen på studentrommet. I enkelt praksisfellesskap der vi skulle etablere kontakt, satte vi ikke av nok tid og fikk skrevet hele SØT, bare SØ. Dette har blitt gjort mer systematisk og strukturert etter erfaringer med nye praksisfellesskap etter dette prosjektet. I dag styres sekvensen med mer struktur og retning. Det handler også om at jeg har fått trening, kjenner en kontroll og kan legge til rette med en retning. Refleksjonsarbeidet med samarbeidskontrakt fungerte godt i både store og små praksisfellesskap. På den måten ble kontakt og kontrakt avklart på det første møtet. Det var en demokratiseringsprosess av prosjektet som gir større grad av legitimitet (Hartviksen & Kversøy, 2008). Logg ble skrevet til slutt.

6.5.4 Å skrive logg

Det har vært utfordrende å legge til rette for loggskrivning på en demokratisk måte gjennom hele prosjektet. Logg ble skrevet til slutt på hvert møte. Studentene har skrevet logg. Praksisfellesskapet har hatt diskusjoner og refleksjoner over hensikten underveis. Det har vært positivt at sykepleiestudentene har stilt spørsmål til det vi har holdt på med. Spørsmål har vært med på å skape en felles forståelse og avklare hensikten. Eksempler på spørsmål og utsagn fra praksisperiodene viser dette:

Har du bruk for noen av loggene våre?

Når vi deler loggene blir det ikke bare ditt prosjekt.

Jeg forstår ikke hensikten med å dele loggen.

Det var et kvalitetstegn på kritiske reflekterte sykepleiestudenter. Spørsmålet viser et utdrag og deler fra demokratiseringsprosessen av prosjektet.

I praksisfellesskapet har vi noen ganger snakket om at det kan være lettere å skrive hva en føler, andre ganger er det lettere å skrive hva en tenker. Loggene har vært en viktig datasamlingsmetode og som en del av veiledningsstrategiene i denne utviklingsprosessen. Studentene har sagt at spørsmålene i loggene stimulerer tankene. Spørsmålene i loggen behøver ikke besvares i den rekkefølgen og heller ikke kategorisk (Hartviksen & Kversøy,

2008). På samme måte som det har blitt investert i relasjonsprosessene, har loggene vært verktøy for å stimulere refleksjonsprosessene. Loggene viser sin pragmatiske validitet i dette. Mange loggutsagn viser at studentene reflekterer over egen yrkespraksis og andres yrkespraksis. Noen har opplevd det enklere å skrive ned følelsene sine, andre fant det enklere å skrive ned sine opplevelser. Spørsmålene i loggene har utfordret både fornuften, følelsene og beskrivelse av handlingene. En student skriver dette: *For min del har nok refleksjon vært mest krevende i form av at det har vært vanskelig å skrive det jeg føler.* Noen ganger har det vist seg å være enklere å fortelle først, deretter skrive. Studenten skriver videre: *Det løsnet litt da jeg kom i gang med å reflektere høyt om hva jeg hadde gjort. Da var ting liksom fordøyd og lettere å sette ord på.* Loggene bidro til at det ble lettere å reflektere i de obligatoriske arbeidsoppgavene som dagsplaner og pleieplaner.

Gjennom å legge til rette for refleksjon der praksisfellesskapet deler loggene og solene, fikk vi frem mangfoldet og grunnlaget for felles forståelse av det som hadde skjedd. Loggene bidro til dokumentasjon, empirisk materiale og har vært viktige validitetindikatorer. De var pedagogiske prosessverktøy som var med på å stimulere til refleksjon og samarbeidslæring gjennom dialogen. Samtidig var loggene med på å skape, ivareta og vedlikeholde relasjonsbyggingen i praksisfellesskapet (Hartviksen & Kversøy, 2008).

Det er flere utfordringer med et fenomenologisk perspektiv. Det er kun den enkelte som har innsikt og tilgang til egne tanker og forståelse. Nøkkelen til å forstå hverandre ligger i dialogen. Kommunikasjon er å gjøre felles (Eide & Eide, 2007). Demokrati handler om dialog i fellesskapet og er et kjernebegrep i utdanning (Dewey, 1997, 2005). Det stilles spørsmål om prosjektet har vært lagt godt nok til rette for medvirkning. Prosjektet har et utviklingspotensial på dette området. Praksisfellesskapet har blitt spurt underveis om tillatelse til å beholde de individuelle skriftlige loggene. Alle studentene har muntlig samtykket.

Loggene ble skrevet og samlet inn fortløpende etter hvert møte i praksisfellesskapet. Det ble gitt informasjon til studentene om at det ikke var av betydning å skrive navnet sitt på loggen. Noen studenter skrev navnet sitt på loggen. Det ble i ettertid fjernet navn med tanke på det etiske ansvar om personvern. Viktigheten har vært å vise og sikre anonymitet i oppgaven.

Mine logger og refleksjoner har også blitt skrevet underveis. Det har resultert i mange logger og refleksjoner. I den tredje praksisperioden ble en slik refleksjonslogg delt med studentene:

Fortellingen til studentene. Dette var en form for triangulering som bidro til å styrke koherensen av det som hadde skjedd i praksisperioden. Studentene ble spurt om de kjente seg igjen. Triangulering på denne måten var med på å vise og øke redeligheten i prosjektet (Hartviksen & Kversøy, 2008).

6.5.5 Å dele logg

Dialogen om det å dele loggen med hverandre var et strev i prosjektet. Det tok lang tid før praksisfellesskapet delte loggene systematisk med hverandre. Dialogen om dette var et eksempel på å demokratisere fortolkningene av det som skjedde på møtene. Dette ble en del av forsknings- og utviklingsprosessen gjennom systematiske erfaringer med praksisfellesskapet. En aksjon gjorde en forskjell på dette. En student sa: *Når vi deler loggene blir det ikke bare ditt arbeid.* Dette var en avgjørende og oppklarende oppdagelse i prosjektet. Å dele loggene var med på å bidra til om det som skjedde var gjenkjennelig for alle. Det ble en form for triangulering. Kritiske spørsmål og undringer underveis om dette var nyttig. En student spurte om hensikten med å dele loggen. Det førte til oppdagelse om at loggen i seg selv ikke nødvendigvis gir større grad av demokratisering av prosjektet. Det ønskelige er at flest mulig studenter bidrar. Dette forutsetter avklaring av hensikt og ønsker for alle i praksisfellesskapet. På dette område har prosjektet et klart forbedringspotensiale.

Loggene bidro også til å hente frem igjen glemte opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Ved å dele loggene sa en student at da måtte de repetere det de selv drev med. Å dele loggen bidro til en ny refleksjon over egen handling, fornuft og følelse. De handlet nødvendigvis ikke om akkurat det vi hadde snakket om i refleksjonstiden. De kunne handle om situasjoner eller andre opplevelser som studenten hadde opplevd tidligere i praksisperioden eller tidligere på dagen i avdelingen. Logger henter opp erfaringer som delvis kan være glemt (Stålsett, 2006). Loggerfaringer på den måten, var med på å finne ut om det vi holdt på med var gjenkjennelig, fungerte og gagnet alle i praksisfellesskapet. På den måten synliggjøres den pragmatiske validiteten ved å dele loggene i prosjektet.

6.5.6 Refleksjonstiden

Refleksjonstiden hadde fra høgskolen sin side vært organisert som tre hele dager med refleksjon inne på høgskolen. Studentene har kommet til høgskolen tre ganger i løpet av praksisperioden. Høgskolen har hatt et program for studentene på to av dagene. Før jeg tok initiativ til dette prosjektet, erfarte jeg at det var lurt å dele opp den tredje refleksjonsdagen i

mindre sekvenser, fordelt over 1 til 2 timers møter gjennom praksisperioden. Dette ble gjort der dette var mulig, slik at refleksjonstimesteposten ble fordelt utover i praksisperioden. Min erfaring baserte seg på at hele dager med refleksjon på skolen var lenge. Vi ble alle litt slitne og gikk litt ”tomme”. Det resulterte også ofte i at refleksjonstiden på skolen ble avsluttet litt tidligere enn timeplanlagt. Refleksjonstid fordelt utover i praksisperioden var også en måte å vedlikeholde de relasjonelle og pedagogiske prosessene på. Jeg opplevde ikke at refleksjonstiden ble utnyttet med sitt potensial med bare hele dager inne på skolen. Erfaringer fra prosjektet har bekreftet min opplevelse. Studentene opplever det godt å reflektere, komme sammen og snakke og dele erfaringer og opplevelser fra egen yrkespraksis. Et praksisfellesskap beskrev refleksjonstiden som *hellig*. Mange studenter opplevde det å reflektere muntlig som en trening og øvelse til den skriftlige refleksjonen.

Organiseringen av refleksjonstiden har vært litt forskjellig avhengig av praksisinstitusjonen. Organiseringen har også blitt forandret på grunn av endringer i rammene. Refleksjonstid i mindre sekvenser fordelt gjennom praksisperioden har latt seg gjennomføre når sykepleiestudentene har hatt praksis på samme sted. Som kontaktlærer har jeg mulighet for å vurdere dette i samarbeid med institusjonen og praksisfellesskapet. Det har vært vanskelig å ha refleksjonstid fordelt i kortere sekvenser over flere dager, når studentene har hatt praksis rundt på ulike avdelinger i ulike kommuner og fylker. Det har vært en fordel å hatt jevnlige møter for å ivareta og vedlikeholde de relasjonelle og pedagogiske prosessene i praksisfellesskapet. Det var i hovedsak jeg, i samarbeid med avdelingen, som bestemte når vi skulle ha refleksjonstid. Dette var avhengig av undervisnings- og veiledningsarbeid ellers og avdelingens rutiner. I rammeplanen (2008) presiseres det at det er veilederne på avdelingene som skal veilede studentene i det daglige arbeidet. Det er vesentlig at veilederne på avdelingen også investerer i både de relasjonelle og pedagogiske prosessene i et veiledningsforhold sammen med studentene. Lærer skal ifølge Samarbeidsavtalen og interne dokumenter ha ansvar for dette, men ha mer fokus på å veilede veilederne. En vei å gå er å lage et utviklingsfellesskap for og med veilederne i praksis. Dette er en form for veiledning satt i system. Dette har det blitt jobbet med i ulike samarbeidsprosjekter. Ett eksempel var et samarbeidsprosjekt mellom praksis og skole som hadde fokus på et kollektivt veilederansvar (van Doorn, 2009). Der kom det også frem at å dele opplevelser og erfaringer var meningsfylt for veilederne også.

6.5.7 Dele opplevelser og erfaringer

Studentene sa at det var godt å kunne komme sammen og dele opplevelser og erfaringer fra praksisperioden. Dette var det ikke alltid tid til i tilstrekkelig grad i avdelingen sammen med veilederne. Det er veilederne som har det daglige ansvaret med veiledningen av studentene (Rammeplan 2008). Studentene reflekterte over opplevelser og erfaringer i dagsplanene sine. Kontaktlærer og veileder leste disse. Selv om studentene reflekterte skriftlig for seg selv, blir det å skrive en mer individuell læringsprosess. En student skrev: *Jeg har oppdaget at jeg får mer ut av muntlige enn skriftlige refleksjoner*. Studentene sa det var godt å komme sammen og reflektere over egen yrkespraksis. Det å komme sammen og snakke gav mening. Det hadde betydning for fellesskapet. Læring har også en sosial dimensjon. Vi lærer på ulike måter. Relasjonen ble også ivaretatt når praksisfellesskapet møttes jevnlig. En student skrev det slik:

Jeg har lært at det å snakke sammen, dele erfaringer og opplevelser ufarliggjør situasjonen og at de fleste av oss er ganske like når alt kommer til alt når det gjelder "utfordringer".

Jeg har vært opptatt av at det vi holder på med i refleksjonstiden skal oppleves meningsfylt og relevant for alle, og har hele tiden hatt ønske om å legge til rette for dette i et samarbeidende og demokratisk praksisfellesskap. Mot slutten av dette prosjektet har også tre hovedveiledere og en kollega vært involvert i prosjektet og med i refleksjonstiden. En kollega var med på samarbeidskontrakt jobbing med et praksisfellesskap. Det var naturlig at hovedveilederne var med, som ansvarlig for den daglige veiledningen i avdelingen. Dette har ikke alltid vært lett med tanke på arbeidssituasjon og turnusarbeid. Det er også et ledelsesansvar å prioritere dette.

6.5.8 Endring av rammer

Tidsrammen for tilstedeværelse i refleksjonstiden har blitt redusert i løpet av prosjektforløpet til 12 timer. Jeg ble gjort oppmerksom på dette mot slutten av prosjektet. Det kan ha medført at jeg har vært mer til stede i de to siste praksisperiodene, enn det de økonomiske rammene tilsa. Dette kan ha betydning for validiteten. På tross av stramme rammer, har jeg forsøkt å se muligheter og utnytte det handlingsrommet som var sammen med studentene og hovedveilederne.

6.5.9 Det skriftlige samtykket

Siste dag i praksisperioden snakket jeg med studentene angående det skriftlige samtykket (Vedlegg 6). Samtykket ble delt ut etter individuell sluttvurdering. Tidspunktet ble valgt symbolsk, fordi praksisperioden rent formelt var over. Studentene var helt frie til å samtykke

skriftlig. Det skulle være fritt og opp til den enkelte å trekke seg. Studenten skulle være fri til å velge om jeg kunne få beholde soler og logger og bruke det vi hadde jobbet med på veiledningen i praksis. Dette uavhengig av vurdering om praksisperioden var bestått eller ikke. Alle sykepleiestudentene har samtykket ja. Ingen har i ettertid ønsket å trekke seg.

En student har stilt spørsmål om hva *forsvarlig* i samtykket betydde. Det har betydd at loggene/ pedagogiske solene har blitt oppbevart forsvarlig, på den måten å ikke komme på avveie. Loggene og solene har blitt anonymisert, uten muligheter for andre å gjenkjenne enkeltpersoner (Dalland, 2000). Datamaterialet har blitt oppbevart forsvarlig i to ringpermer. Disse kan fremvises til sensor om ønskelig. Det legges ved en systematisk presentasjon av sitater fra logger som er brukt i oppgaven (Vedlegg 7).

Informasjon og samtykke til hovedveilederne og en kollega har foregått før, underveis og etter praksisperioden. Det har bare vært positive tilbakemelding fra samarbeidspartnerne. I nye praksisfellesskap har vi fortsatt å jobbe med å videreutvikle praksisveiledningen sammen. Erfaringer fra et av disse fellesskapene med fem sykepleiestudenter er også med på å vise min yrkespedagogiske innflytelse, utvikling og resultater. Dette presenteres nærmere i kapitlene 7 og 8.

6.6 What kind of data did I gather to show the situation as it unfolds?

Data i prosjektet har vært logger og pedagogiske soler, egne refleksjonslogger og observasjoner. Bilder av soler viser hva vi har holdt på med i praksisfellesskapet i refleksjonstiden. Data er blitt samlet for å synliggjøre hva som skjedde. Mangfoldet av data skal være med på å vise at det som skjedde er rimelig og nøyaktig. En fortelling til studentene har vært med på kvalitetssikre opplevelsen av det som skjedde. Utsagn og spørsmål fra studentene og hovedveilederne var også data, og er med på å synliggjøre situasjonen i prosjektet. Dialogen i praksisfellesskapet har vært mer fremtredende for hver praksisperiode, slik at den også har bidratt til å forsikre praksisfellesskapet om at det som ble opplevd og sagt stemte.

6.7 How will I show that any conclusions I come to are reasonably fair and accurate?

Kritikk mot aksjonsforskning er at forskeren mister distanse og objektivitet når forskningen og aksjonene blandes (Dalland, 2000). I aksjonsforskningsprosjekter forskes det både på, med, til og for (Sannerud, 2005). Pedagogisk aksjonsforskning er vanskelig å rendyrke og det er vanskelig å holde seg tro til en form. Forskeren er overalt i ulike faser i forskningsprosessen. I dette prosjektet er det forsket både for, med og på. Dette har betydning for validiteten, gyldigheten og holdbarheten.

6.7.1 Refleksjonstiden som et forskningsverksted

Refleksjonstiden fungerte som et forskningsverksted der vi sammen kunne forbedre praksisveiledningen. Forsker i egen praksis vil finne noe annet enn en forsker som forsker på en annens praksis (Jarvis, 2002)²³. Forskningsverkstedet ble brukt til å undersøke og forstå min og studentenes yrkespraksis. En side av forskningen i prosjektet har vært å undersøke om det jeg praktiserte samsvarte med det jeg sa jeg ønsket å gjøre. I aksjonsforskningsprosjekter er det ønskelig at flest mulig bidrar i alle faser av et prosjekt for å demokratisere fortolkningene og legge til rette for at alle bidrar. Større grad av demokratisering vil gi en større grad av legitimitet. *Action research is a term which refers to a practical way of looking at your own work to check that it is as you would like it to be* (McNiff, 2002:5). Med dette som et forbedringspotensial i nye prosjekter, vil det kunne finnes andre resultater. Aksjonsforskning er uavsluttbar, det begynte med min ide om å forbedre praksisveiledningen med fokus på min yrkespraksis. Det er en strategi som har hjulpet meg til å leve mer i tråd med mine pedagogiske verdier og ønsker for hvordan jeg kan legge til rette for at studenten skal oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis, bli ansvarliggjort og oppleve mestring. Når vi strukturerer vår erfaringslæring og gjør dette klart sammen med praksisfellesskapet – så gjør vi aksjonsforskning (McNiff, 2002). Dette er ikke laboratoriearbeid, men kan mer sammenlignes med et forskningsverksted. Prosjektet har forbedringspotensialer med å strukturere erfaringslæringen klarere sammen som en kollektiv læringsprosess.

²³ Jarvis (2002) illustrerer dette med en fortelling om gårdsarbeidere som var sikre på at det var gift i deres miljø som gjorde de syke. Laboratoriepersonell tok prøver fra miljøet og testet dette ut i laboratoriene sine. De fant ingen unormale prøver som skulle tilsi et giftig miljø. Arbeiderne gav seg ikke. Laboratoriet konkluderte tilslutt med at fremstillingen av stoffet i miljøet foregikk i korrekte forhold og omstendigheter. Gårdsmiljøet var ikke i samme korrekte omstendighet som det sterile laboratoriet. Moralene er å illustrere at forskerrollen kan avgjøre hvilke resultater du finner som forsker. Noen ganger vet praktikerne mer enn andre utenforstående eksperter.

6.7.2 At noe er sammulig

Aksjonsforskning dreier seg om forståelse, oppdagelse og videreutvikling. Det er hermeneutiske aktiviteter som er uavsluttbare. Validitet vises om kapitlene i dette prosjektet er sammulig. At noe er sammulig, betyr at noe er mulig samtidig med noe annet. (Hartviksen & Kversøy, 2008). Dette viser koherens i oppgaven, og er et kvalitetstegn. Prosjektet legitimeres og viser validitet gjennom alle de små fortellingene og aksjonene. Mangfoldet skal kunne passe inne i hverandre.

At noe er sammulig vises om prosjektet har blitt formidlet på en ordentlig måte og synliggjør mangfoldet av stemmene og det som skjedde i praksisfellesskapet. Empiri og stemmer som presenteres skal håndteres med respekt og gjengis på en korrekt måte og i den riktige sammenheng. For å være kritisk i forhold til dette punktet, kunne jeg ha lagt til rette for at alle i praksisfellesskapene leste igjennom oppgaven, for på den måten forsikre meg om at den var forståelig for alle som hadde deltatt. Dette har jeg valgt å ikke gjøre. Jeg gjorde dette *en* gang ved å sende en fortelling til studentene. Det ble viktigere å legge til rette for dialogen for å oppnå en felles kommunisert erfaring underveis. Loggene og solene vi har jobbet med i refleksjonstiden i praksisfellesskapet har bidratt til dette. Evalueringsloggen har hatt gode refleksjonsspørsmål der studentene, veiledere og jeg har reflektert over praksisveiledningen sammen. Det har blitt reflektert over hva som har vært gode læresituasjoner, hva studentene ønsket mer og mindre av. På den måten har også disse samtalene vært viktige for å avklare med studentene hvorvidt min opplevelse av praksisperioden er mulig, samtidig med opplevelsene til studentene og hovedveilederne.

Oppstarten i praksis med postkortstrategien, SØT og logg var en relevant og meningsfull oppstart for samtlige praksisfellesskap. Oppstarten har vist seg å være en effektiv veiledningsstrategi som ivaretar de relasjonelle og setter i gang de pedagogiske prosessene i hos deltakerne i praksisfellesskapet. I den siste praksisperioden opplevde hovedveilederne at studentene var mer sammenspleiset og var kommet godt i gang med praksisperioden. De stilte spørsmål om vi hadde gjort noe med studentene. Hovedveilederne hadde ikke vært med på oppstarten. Dette er ett eksempel på at noe kan være sammulig. Noe kan ha foregått, selv om hovedveilederne ikke har vært til stede. Praksisfellesskapet gav uttrykk på forskjellige måter at oppstarten gjorde at studentene ble bedre kjent med medstudenter og lærer, og fikk avklart forventninger til seg selv og andre. Noen studenter uttrykte det så klart og beskrev at nå er jeg

klar for å begynne i praksis. Jeg erfarte at studentene satt ord på like opplevelser i hvert praksisfellesskap. Når hovedveilederne påpeker at det har skjedd noe positivt, og de selv ikke har vært til stede, så viser dette koherensen. Koherens er tegn på kvalitet.

At noe er sannsynlig kan også bety at noe jeg liker og finner mening i, kan foregå på samme tid som en annen mener det annerledes. Det var flere eksempler på dette i prosjektperioden. Studentene reflekterte og beskrev sine oppdagelser i loggene. Loggene bidro til at studenten oppdaget forhold ved seg selv, ved egen yrkespraksis. Jeg oppdaget at studentene tok med seg refleksjonssetningen: jeg oppdager, jeg føler, jeg opplever, jeg tenker... når de skrev i dagsplanene sine. Studentene etterspurte loggspørsmålene i dagsplanene sine. Spørsmålene gagnet og fungerte som refleksjonsspørsmål for studentene. Studentene fikk på denne måten trent på å reflektere. En student i den tredje praksisperioden hadde aldri reflektert så mye før. Refleksjon foregikk ikke bare gjennom å dele erfaringer og opplevelser. Dette var også meningsfylt. Jeg mener også veiledningsstrategiene i sin helhet var med på å stimulere til refleksjon. En student fortalte at når vi delte loggene så måtte du repetere det du selv driver med. Å skrive og dele logg ble en måte å reflektere over det som hadde skjedd enda engang.

Allikevel ble det stilt spørsmål fra studentene på ulike måter om bruken av loggene. Dette er et annet eksempel på at loggene stimulerte til refleksjon. Dette kan ha vært mulig selv om studentene stilte spørsmål til dette og kanskje ikke alltid opplevde loggskrivningen like relevant. I det siste praksisfellesskapet hadde jeg en samtale med en student om hvordan dagsplanen og loggene stimulerte til refleksjon på ulike måter. I dagsplanen var det spørsmål som: Hva er planen din for dagen? Hvordan gikk gjennomføringen av planen din? Studenten fortalte det ble helt annerledes å reflektere i dagsplanen da studenten fikk spørsmålet: Hva har du oppdaget i dag? Som svar på gjennomføring av dagen ble det ofte skrevet:... så gjorde jeg så. En ren beskrivelse av hva som ble gjort, om prioriteringen var riktig, om rekkefølgen skulle vært gjort annerledes. Det var relevant å reflektere over dette også, men studenten opplevde at spørsmålet: hva har du oppdaget, favnet så mye mer. Da kunne studenten reflektere over en situasjon som hadde skjedd i løpet av vekten. Spørsmålet utfordret til både fornuften, følelsene og handlingene på en annen måte enn spørsmålet: Hvordan gikk gjennomføring av egen plan.

6.7.3 Positiv forskningseffekt

Forskeren og kontaktlæreren i praksisfellesskapet kan være både nær og distansert. Dette har vært utfordrende læringsprosesser. En redsel over å utsette praksisfellesskapet i begynnelsen av prosjektet tok mye fokus. Min tilstedeværelse som tilrettelegger og forsker i egen yrkespraksis har påvirket prosessen og resultatene. Jacobsen (2005) kaller dette intervju effekt og Dalland (2000) forskningseffekt. Jeg ønsket en positiv forskningseffekt. Studentene har ikke blitt intervjuet, selv om det i perioder av dette prosjektet lignet mer på det, slik vi brukte loggene. Spørsmålet fra det første praksisfellesskapet om jeg hadde fått bruk for noen av loggene deres, kan tyde på og viser dette. Jeg ønsket å legge til rette for refleksjon med alle veiledningsstrategiene, slik at praksisfellesskapet oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis, ble ansvarliggjort og opplevde mestring. Jeg ønsket å utsette praksisfellesskapet for meg og mine verdier, slik at vi sammen kunne reflektere over *den* forskningseffekten. Spørsmålet: *Hva har dere gjort med studentene?* viser pragmatisk validitet og en positiv forskningseffekt.

En insider er en person som har, på grunn av sin privilegerte posisjon, kunnskap som andre ikke har (Kvernbekk, 2005). Kvernbekk problematiserer holdbarheten i de oppfatningene en *insider* konstruerer fra sin *insider* posisjon. På den ene siden handler det om at vi ikke kan ordentlig vite hvordan noe er, viss vi ikke er på innsiden og har opplevd det selv. Det er ikke sikkert jeg hadde fått vite det jeg vet nå om hvordan forbedre praksisveiledning, om jeg ikke hadde tatt initiativet til dette prosjektet. Aksjonsforskning forutsetter et demokratisk miljø der alle deltakerne er mer som innsidere. Veiledningsstrategiene det ble lagt til rette for i refleksjonstiden fungerte og gagnet studentene. Dette vises i loggene til studentene, fordi de skrev om situasjoner der de oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis, ble ansvarliggjort og opplevde mestring. Dette forteller studentene på ulike måter og i prosjektforløpet er episoder og aksjoner vist for å synliggjøre dette. Aksjonen der vi delte logg sammen for å se om det gjorde en forskjell, var et eksempel på det.

Kan min rolle som kontaktlærer og aksjonsforsker ha påvirket min tilstedeværelse og evne til å vurdere om studenten skulle ha bestått eller ikke i praksis? Vurderingen av studenten foregikk hele tiden i et samarbeid mellom student, hovedveileder, daglige veiledere og meg i avdelingen. Det ble investert i oppstart av praksisperioden for å bli kjent og avklare forventninger til oss selv og hverandre. Dette virket positivt inn på vurderingsprosessen, som

en positiv forskningseffekt. Alle kom raskere i gang med det som var praksisperiodens hensikt. Dette kommer frem i loggene til studentene også. På den måten har det relasjonelle investeringene i prosjektet påvirket læringsprosessen og vurderingsprosessen positivt. Har det vært situasjoner og opplevelser hos veiledere, meg eller studenten som har vist lite utvikling og progresjon, har dette blitt tatt opp underveis. Kanskje nettopp også fordi vi har jobbet med det relasjonelle, har vi alle tålt bedre å utfordre studenten og hverandre på sak. På den måten har dette prosjektet blitt en vinn – vinn sak for alle involverte.

6.7.4 Sosial validitet

Whitehead og McNiff (2006) henviser til Habermas sine kriterier for sosial validitet. Habermas stilte spørsmålene om oppgaven er forståelig, sannferdig, oppriktig og aktuell.

Viss oppgaven er forståelig, er dette tegn på validitet. Prosjektet er aktuelt, da det setter fokus på livslang læring og kompetanseutvikling som er strategier i norsk utdanningspolitikk. Prosjektet er aktuelt med tanke på å forbedre både egen og studentenes yrkespraksis. Denne oppgaven er sann slik den fremstår for meg. Sannheten kan begrunnes med mangfold av stemmer fra soler, logger, bilder og egne logger fra praksisfellesskapet. Det vi oppdaget som gagnet, fungerte og var velfungerende kan vises gjennom argumentasjon fra studentene og andre teoretikere og forskere. Oss saken gjelder har blitt enige. Jeg kan hevde hvordan legge til rette for refleksjon, slik at praksisfellesskapet oppdager sammenheng i egen yrkespraksis, blir ansvarliggjort og opplever mestring i praksisveiledningen. Forklaringer til den yrkespedagogiske utviklingen vil beskrives og drøftes mer de neste kapitlene (7 og 8). Empirien i dette prosjektet er ikke oppdiktet. Den er sann i den forstand at all empiri som logger og soler og stemmene fra praksisfellesskapet er hentet fra det vi har holdt på med i i veiledningen i praksis. Data er samlet sammen og oppbevart forsvarlig. Dialogen i praksisfellesskapet har vært en viktig forutsetning for å legge til rette en felles forståelse av det som har skjedd. Poenget har ikke vært å legge til rette for en sannhet, men å legge til rette for refleksjon, slik at praksisfellesskapet har oppdaget sammenheng i egen yrkespraksis. Denne sammenhengen viser sannheten for den enkelte. Måten jeg legger til rette for dette viser om det fungerer, ganger og virker i praksis. Vitenskap i mer komplekse systemer skjer i interaksjon og samhandling mellom mennesker. Forbedre egen yrkespraksis for å legge til rette for refleksjon slik at studentene forbedrer sin yrkespraksis, har vært i fokus. Ikke fokus på å løse og finne endelige objektive sannheter (Ekelund, 2007; Hartviksen & Kversøy, 2008;

Hiim, 2009; McNiff, 2002; J. McNiff & Whitehead, 2009; Støten, 2008; Whitehead & McNiff, 2006)²⁴

Loggene og solene har blitt hentet frem og lest om igjen flere ganger etter at prosjektet ble formelt avsluttet. Dette har også bidratt til nye oppdagelser. Min forståelse for veiledningen i praksisfellesskapet har hatt mest fokus på de relasjonelle prosessene og som en forutsetning for å istandsette de pedagogiske prosessene og utfordringer på en positiv måte. Det har vært mest fokus på det etiske og personlige grunnlaget hos studentene. Det betyr ikke at vi ikke har diskutert innhold og hatt faglige diskusjoner. Loggene viser mange eksempler på faglig innhold. Prosjektet har tatt utgangspunkt i det som grep meg, og dette handler om min forståelse og viser at aksjonsforskning er en form for praktisk hermeneutikk der forståelsen, læring og utviklingen er uavsluttbar. Erfaringslæring som individuelle og sosiale prosesser i et praksisfellesskap er ett eksempel på det. Validiteten vil vises gjennom oppriktigheten og mangfoldet i praksisfellesskapet. Validitet vil synliggjøres om dette prosjektet har tilstrekkelig, relevante og hensiktsmessige fortellinger og aksjoner for å belyse problemstillingen og de fire fokusområdene. Hume mente det å utvikle seg til et sivilisert menneske vil være å kunne vise omsorg for mennesker som står lenger og lenger fra en selv (Kversøy, 2005). Systematisk refleksjonsarbeid over seg selv i ulike perspektiv, handler om å utvikle denne avstanden til seg selv og andre. Det er det som kanskje er kjernen i å utvikle seg til en profesjonell yrkesutøver, enten det handler om å bli sykepleier eller yrkespedagog.

6.8 How do I evaluate the evidence-based account for my learning?

6.8.1 Når noe griper meg

Jeg har tatt utgangspunkt i og synliggjort fortellinger og aksjoner som har grepet meg i prosjektet. Både utviklingsspor og forskerspor har blitt vist frem. *When something is "beautiful", its appearance strikes us with immediate self-evidence as valid (Gadamer, 2004:17).* Gadamer forstås slik at de fortellingene og aksjonene jeg har valgt, presentert og synliggjort er gyldige i seg selv, fordi de har grepet meg. De har vært forståelige, relevante og hensiktsmessige for meg, fordi fortellingene og aksjonene har gjort at jeg har oppdaget nye sammenhenger, slik at jeg har kunnet forbedre min yrkespraksis. Aksjonene og fortellingene viser eksempler der jeg oppdager og får ny forståelse. Forståelse som har bidratt til at jeg har

²⁴ Dette sier også Bruze McKenzie forelesning HiAk 17. mars 2010

kunnet endre yrkespraksis og slik at sykepleiestudentene har forbedret sin yrkespraksis. Erfaringer fra prosjektet er på denne måten tatt med inn i nye praksisfellesskap. Dette presenteres, analyseres og drøftes mer i kapitlene 7 og 8.

I aksjonsforskning er det ønskelig at flest mulig deltakere bidrar i alle deler av forskningsprosessen. Hensikten er å i størst mulig grad demokratisere fortolkninger av prosjektet. Desto større grad av medvirkning, desto større grad av legitimitet. Demokrati handler i størst mulig grad om medvirkning på alle plan (Hartviksen & Kversøy, 2008). Det har vært viktig med mest mulig demokrati i refleksjonstiden til praksisfellesskapet. Utsagnet: *Når vi deler loggene blir det ikke bare ditt prosjekt*, viste at jeg ikke var god nok til å legge til rette for denne medvirkningen. Samtidig viser det også at jeg aldri ga opp og brukte meg selv som en levende kontradiksjon som forsøkte å leve opp til mine verdier.

Gjennom å dele loggene ivaretok vi den enkeltes perspektiv og opplevelser i praksisfellesskapet. Dewey skrev (Dewey, 1997:124) *we have already noticed the difference in the attitude of a spectator and of an agent or participant*. Hos tilskueren er et eller annet resultat like godt som noe annet. Hos en deltaker er det det som skjer, resultatet, som gjør en forskjell. Studentene gav uttrykk for at det gjorde en forskjell å dele loggene. Det gjorde at de ikke opplevde seg som tilskuere, men mer som deltakere. Å dele loggene bidro også til refleksjon over egen yrkespraksis, slik en student forklarte det: *Ved å dele loggene med hverandre, så får du andre sine meninger som gjør at du må repetere det du driver med selv*. Studenten fortalte at det resultatet og det som skjedde gjorde en forskjell i seg selv. Dewey sa at det er dette som gjør en forskjell hos en som erfarer å være deltaker. Dette utsagnet viser både en personlig og pragmatisk validitet i prosjektet.

6.8.2 Å være en levende kontradiksjon

Som kontaktlærer og aksjonsforsker er jeg en levende kontradiksjon, som prøver å leve opp til mine pedagogiske verdier. *People often experience themselves as living contradictions, when their values are denied in their practice* (J. McNiff & Whitehead, 2009:111). Jeg har vært en levende motsetning som har prøvd å leve opp til mine verdier og vise dette i min yrkespraksis. Alle forskere bruker sin terminologi og begrepsbruk (J. McNiff & Whitehead, 2009), og konstruerer kunnskap og erfaringer på ulike måter (Kvale, 1997). Jeg er opptatt av å se, høre og ta studentene på alvor. Å lære er å oppdage selv. Å lære er å oppdage sammenheng i egen yrkespraksis. Dette er mine pedagogiske verdier, som jeg har forsøkt å leve opp til i dette

prosjektet. Å skrive om verdiene, blir å skrive om verdier som påstandskunnskap og abstrakte begreper. Hensikten er å minske forholdet mellom mine verdier og hvordan jeg viser og lever opp til disse i min yrkespraksis. Forklaringer av det som skjedde og ble sagt forklarer hvordan min levende teori er forankret i egen yrkespraksis. Verdiene har blitt brukt som levestandarder i egen yrkespraksis for å teste om jeg lever opp til dette. Gjennom forskningen fant jeg måter å overvinne motsetningen på, slik at jeg kan leve mer fylt i retning av mine pedagogiske verdier (McNiff, 2002). Dette synliggjør den personlige validiteten, der de pedagogiske verdiene er et grunnlag for forskningen. Refleksjon over egen yrkespraksis sammen med praksisfellesskapet var med på å oppdage sammenheng mellom verdiene og den yrkesdidaktiske tilretteleggingen i praksisveiledningen. Studentene var med på å synliggjøre dette ved hjelp av logg, sol og gjennom dialogen vi hadde sammen. Jeg reagerte når studentene sa:

Har du fått bruk for noen av loggene våre?

Når vi deler loggene så blir det ikke bare ditt prosjekt.

Hva er hensikten med å dele logg?

Jeg måtte spørre meg selv om jeg virkelig tok studentene på alvor. Hadde ikke hensikten og effekten blitt diskutert tilstrekkelig med studentene? Dette viser at jeg har verdier som å ta folk på alvor, at jeg vil vel og at jeg ønsker å forske *med* og ikke *på* praksisfellesskapet. I tradisjonell empirisk forskning forskes det på mennesket. I pedagogisk aksjonsforskning er det forskeren som forsker på sin egen yrkespraksis (McNiff, 2002). Refleksjoner over dette viser at jeg ønsket å gjøre noe med det. Det synliggjør min tankemessige gjestfrihet, min ansvarlighet, min redelighet, min åpenhet i dette prosjektet. Pedagogisk aksjonsforskning begynner med verdiene. Disse er ofte heller ikke så klare og tydelige. Det er heller ikke uvanlig at det er nettopp de verdiene du tror du har, du ikke viser i egen yrkespraksis (McNiff, 2002; J. McNiff & Whitehead, 2009; Whitehead & McNiff, 2006). *We can use our research as a means of overcoming the contradiction* (Whitehead & McNiff, 2006:76). Ved å forske i egen yrkespraksis ble jeg mer klar over selvmotsetninger mellom verdier og den praksis som blir utøvd gjennom systematisk refleksjonsarbeid. Jeg var i begynnelsen av prosjektet redd for å utsette studentene. Når jeg samtidig ønsket å legge til rette for at studentene skulle oppdage selv, blir det å strukturere og lede veiledningen i praksis med ulike veiledningsstrategier et eksempel på en annen selvmotsigelse når jeg blir redd for å utsette. Nå utsetter jeg studentene

for meg og mine verdier på en helt annen måte. Studentene blir fortalt hva jeg er opptatt av. På den måten blir jeg tydeligere, myndiggjør meg selv og studentene.

Jeg har oppdaget andre verdier som er viktige for meg å praktisere som yrkespedagog og kontaktlærer. Medvirkning til og ansvarliggjøring av egen læring har blitt mer tydelig for meg i løpet av dette prosjektet. Dette er verdier i egen yrkespraksis jeg ønsker å jobbe mye mer bevisst med fremover. Validitet i forskning skal vise at jeg er en levende kontradiksjon som forsøker å leve opp til mine verdier. Dette skal komme til uttrykk i den yrkesdidaktiske sammenhengen.

Monitoring your learning involves self-reflection, as well gathering data over time to show how your learning has been enhanced. This will involve maintaining a reflective journal or diary, in which you can record what you did, reflect on what you learned from what you did, and comment on its possible significance (Whitehead & McNiff, 2006:65).

Jack Whitehead oppfordrer lærere til å se seg selv på video. Det er et sterkt medium som på en annen måte kan speile hvordan man lever opp til egne pedagogiske verdier. Bruk av videoopptak kan vise personlig validitet på en annen måte enn soler, logger og dialog. Det kunne blitt gjort opptak av sekvenser i refleksjonstiden, for å vise validitet på en annen måte i dette prosjektet. Veilederen min har utfordret meg til å ta opp refleksjonstiden med en båndopptaker. Da ville jeg ha hørt meg selv *in action*. Det er nyttig å høre på seg selv. Denne ”høre på seg selv” metoden har vært brukt av flere i læringsgruppen vår på HiAk. Det har vært veldig nyttig å høre seg selv etterpå. Jeg har oppdaget å ikke svare på spørsmålene veileder stilte og snakket meg langt vekk. Veileder og andre i fellesskapet har blitt avbrutt. Dette har fått meg til å tenke over om jeg er en god lytter. Det finnes mange metoder som kunne være med på å vise både pragmatisk og personlig validitet på en annen måte, i dette prosjektet. Jeg tar med meg oppfordringene og inspirasjonen fra Jack Whitehead videre inn i mitt arbeid som yrkespedagog og kontaktlærer i andre sammenhenger og praksisfellesskap der jeg fortsetter å forbedre egen yrkespraksis sammen med nye praksisfellesskap.

De to siste forskningsspørsmålene er: *How will I explain my educational influences in learning?* og *How do I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?* Disse spørsmålene vil diskuteres i de neste kapitlene.

7 DEN YRKESPEDAGOGISKE UTVIKLINGEN, RESULTATER OG INNFLYTELSE I PRAKSISFELLESSKAPET

7.1 Innledning

I dette kapitlet drøftes den yrkespedagogiske utviklingen, resultater og innflytelse i praksisfellesskapet. Prosjektet har hatt fire fokusområder som har blitt undersøkt:

1. Strukturere og systematisere veiledningen i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv
2. Videreutvikle egen kompetanse som kontaktlærer
3. Vise eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres
4. Bidra til studentenes empowerment gjennom refleksjon og opplevelser av mestring i praksis

Det drøftes hvordan jeg har forbedret min yrkespraksis som kontaktlærer i praksisveiledningen. Samtidig gjøres det rede for hvordan det har blitt lagt til rette for refleksjon, slik at sykepleiestudentene har forbedret sin yrkespraksis. Det gis eksempler fra nye praksisfellesskap etter at prosjektet ble formelt avsluttet. Kapitlene er systematisert i forhold til fokusområdene. Dette for å tydeliggjøre svar på forskningsspørsmålet: *How will I explain my educational influences in learning?*

7.2 Strukturere og systematisere veiledning i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv

Her gjøres det rede for den yrkespedagogiske utviklingen, resultater og innflytelse i praksisfellesskapet ved å strukturere og systematisere veiledningen i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv.

7.2.1 Grunnlaget i praksisveiledningen

Som yrkespedagog er opptatt av veiledningens grunnlag, veiledningens vesen og hva som er god veiledning. Praksisveiledningen som vesen kan struktureres og illustreres gjennom ulike faser; planleggings-, arbeids- og avslutningsfasen. Planleggingsfasen handler om å bli kjent gjennom å se, høre og ta hverandre på alvor. Det handler om å sette i gang og investere i relasjonsprosessene. Det er en fase for å skape kontakt med hverandre, avklare forventninger og lage kontrakter som har betydning for hvordan vi oppnår tillit med hverandre (Hartviksen

& Kversøy, 2008). Sykepleiere streber etter å vinne pasientenes tillit. Slik en student uttrykte det i en logg: *En pasient spurte om jeg ville bytte urostomi- posen²⁵ hans neste dag. Da følte jeg at han var fornøyd med arbeidet mitt og hadde tillit til meg.* Som lærer streber jeg etter å vinne studentens tillit gjennom å vise at jeg ser, hører og tar studenten på alvor. Der lurt å investere litt tid på å bli kjent med hverandre i begynnelsen av praksisperioden for å etablere denne tilliten. Det må vises at jeg vil se, høre og ta studentene på alvor. Vi tåler bedre å bli utfordret og jobbe med de pedagogiske prosessene viss relasjonen kommer før saken. Investering med å bli kjent, avklare forventninger til seg selv og andre er en forutsetning for de pedagogiske prosessene. Det gjelder å komme raskt i gang da praksisperiodene er korte og varer i overkant av to måneder.

Det er lettere å utfordre studenten med spørsmål i veiledningens arbeidsfase og avslutningsfase når vi har blitt kjent og avklart forventninger til hverandre. Studenten skal ikke behøve å oppleve det som å bli ”testet”. En praksisperiode er en eksamensperiode. Det kan være lett å fokusere på om kriteriene og målene er nådd for praksis. Dette er en mer måldidaktisk tilnærming. Sykepleiestudenten blir betraktet mer som et objekt, læring som adferdsendring og resultatene kan måles, observeres om studenten avgir riktig svar. Målet kan også vise en mer deduktiv tilnærming til sykepleiefaget der studenten skal lære begreper og prinsipper som skal anvendes i praksis (Hiim & Hippe, 1998). *Å anvende kunnskaper og begrunne sine handlinger* kan være et eksempel fra undervisningsplanen som viser dette.

Det har vært fokus på at studenten er i en læringsprosess. Studentene vet og kjenner at de er i en eksamenssituasjon. Det er å finne balansen mellom å være i en eksamenssituasjon der studenten skal prestere gjennom å vise, være og gi riktige svar på den ene siden. På den andre siden undre seg, stille spørsmål, lete og reflektere over sine opplevelser og oppdagelser i et praksisfelleskap. Det handler om å reflektere og oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis – lære for livet og profesjonen, ikke bare for eksamen. Dette er å betraktes som en mer humanistisk eksistensialistisk orientert didaktikk (Hiim & Hippe, 1998).

I arbeidsfasen foregikk selve veiledningen. Å legge til rette for oppdagelser, læring og kyndighet kan ha flere ulike tilnærminger. I dette prosjektet har det blitt brukt ulike veiledningsstrategier som har lagt til rette for refleksjon, slik at studentene oppdager selv, blir

²⁵ Urinen blir ledet ut gjennom en kunstig åpning på magen og samlet opp i en pose.

ansvarliggjort og opplever mestring. Ved å reflektere over egen yrkespraksis har studentene utviklet kyndighet. Gjennom refleksjon utvikles det etiske, faglige og personlige grunnlaget for egen yrkespraksis. Dette er flere eksempler på studentenes oppdagelser gjennom prosjektperioden. En student hadde oppdaget at kroppsspråket sa mye og at hun måtte tenke mer på kroppsholdning og hvordan hun virket overfor andre. Det var et eksempel på både en etisk, faglig og personlig refleksjon som grunnlag for å bli en reflektert dyktig sykepleier. Studenten som oppdaget at hun ikke hadde tenkt fullt og helt på helheten med sårbehandling, viser også studentens refleksjoner som er en forutsetning for yrkesvirksomheten. Beskrivelser av mestringsopplevelsene til studentene fortalte studentenes oppdagelser der de oppdaget sammenhenger med sine sykepleiehandlinger og konsekvenser av dette. Noen studenter reflekterer over det faglige grunnlaget: *oppdaget at jeg kan en del teori og faktisk kan se sammenhenger og helhet i større grad.* En annen student sa: *oppdaget at jeg faktisk har en god del kunnskaper som jeg ellers ikke tenker over at jeg har.*

Noen studenter reflekterte over det personlige grunnlaget: *oppdaget at det ikke var så farlig å prate i plenum.* Eller som en annen student sa: *I denne praksisperioden har jeg oppdaget så mye om meg selv.* Andre studenter reflekterte over det etiske grunnlaget for å bli sykepleier: *det vil være lurt å prøve å ta enda mer ansvar. Det er viktig for at folk skal stole på meg.* Eller som en annen student sa: *det ville være lurt for meg å jobbe videre med den daglige dialogen, stoppe opp innimellom og reflektere over problemstillinger, tanker...*

Innholdet i refleksjonstidene kunne være relatert til noe opplevd eller erfart, her og nå situasjon eller som noe fremtidsrettet. Praksisfelleskapet delte erfaringer og opplevelser. EDA fortellingen er et eksempel på noe som var relatert til noe opplevd eller erfart. Her og nå situasjon kan være eksempel i refleksjonstiden der vi delte mestringsopplevelser eller der vi ble enige om å gjøre en aksjon sammen: for eksempel skrive og dele logg. Fremtidsrettet innhold kan være eksempel på sola der vi reflekterte over hva det vil si å ta ansvar for en pasient. Men også SØT har vært en strategi for å fokusere fremover på ønsker og tiltak i praksisperioden. Et eksempel på logg fra en student viser dette: *Jeg oppdaget at jeg fikk flere ideer til mål og tiltak.* En annen student skrev: *Oppdaget nye sider ved meg selv. At jeg klarte å sette ord på ting og situasjoner jeg tenker på og som jeg ikke var klar over.*

Avslutningsfasen i praksisveiledningen foregikk med en refleksjon over egen yrkespraksis og utviklingsmuligheter. Evalueringsloggen ble brukt for å gjøre opp status og skissere veien videre sammen i praksisfellesskapet.

7.2.2 Vi er så like

Å strukturere og systematisere planleggingsfasen i praksisveiledningen var effektivt. Oppstarten med veiledning gjennom bruk av postkort, SØT-soler og logg gagnet den enkelte student og fungerte i praksisfellesskapet. Studentene var opptatt av at de var så like. Det var både spenning og glede å finne hos studentene. *Vi er så like* gav en bekreftelse på at studentene ble sett, hørt og tatt på alvor. De relasjonelle prosessene ble igangsatt og ivaretatt. Studentene var ikke alene med sine spørsmål og opplevelser. Ved å investere i å bli kjent og dele dette med hverandre, oppstod en tilhørighet i et praksisfellesskap. *Vi er så like* kan vise behovet for å kjenne tilhørighet i et fellesskap der ”vi” skal bli sykepleiere. Veiledningsstrategien var med på å legge til rette et meningsfylt fellesskap, der studentene kunne utvikle kyndighet til sykepleieryrket sammen.

7.2.3 Jeg ville vært solsikken som vokser

Postkortstrategien ble evaluert som en effektiv måte å bli kjent på. Studentene opplevde å bli sett, hørt og tatt på alvor. De pedagogiske prosessene ble også satt i gang. Dette vises også godt i refleksjonen nedenfor. En student fra et praksisfellesskap sendte dette etter vårt første møte med postkort i praksisveiledningen. Dette skjedde i en praksisperiode etter at prosjektet var over i desember. Studenten hadde skrevet dette i sitt veiledningsgrunnlag²⁶. Deler av veiledningsgrunnlaget viser hvordan postkort kan stimulere til kreative læringsprosesser. Studenten reflekterer over spørsmålet om sitt faglige ståsted:

Mitt faglige ståsted i dag. Jeg vil si at jeg er der det er meningen jeg skal være. Skulle jeg valgt et postkort for dette spørsmålet hadde jeg valgt et kort med blå himmel et par skyer å en enorm solsikke. Jeg ville vært solsikken som vokser og vokser (blir rikere på erfaringer, kunnskap o.l.) den blå himmelen ville representert gleden av å være der jeg er, å ha kommet så langt uten å noen gang gi opp uansett hvor vanskelig det var, skyene ville være som i alle andre liv. Himmelen er ikke alltid blå så skyene gjør bare forklaringen realistisk, dog overvinnet det positive det negative hos meg. Jeg må nok si at det siste året (2 siste) på sykepleien er de årene jeg har lært mest, blitt mer interessert og fått meg til å tenke mer over hva jeg gjør og hvorfor. Jeg er veldig glad for å ha en jobb på si innenfor mitt yrke som gjør at jeg på jobb også kan

²⁶ Studenten har samtykket muntlig og skriftlig til at veiledningsgrunnlaget kan brukes i oppgaven.

fokusere, fundere, observere og reflektere over hva, hvorfor og hvordan. Så ståstedet mitt faglig - hvor jeg skal være, vokser fremdeles:)

Læring skjer med hele mennesket. Loggen bekrefter at læring skjer med fornuften, følelsene og i handlingene. En sykepleier må ivareta hele pasienten, ikke bare det opererte benet eller lungebetennelsen. På samme måte skal læreren legge til rette, utfordre og stimulere til læring på ulike måter. Vi lærer forskjellig, både individuelt og i samspill med andre. Studenten som skriver loggen er en aktiv deltaker i egen læringsprosess. *Jeg ville vært solsikken som vokser*, beskriver utviklingen til en kyndig sykepleier. Studenten vokser og utvikler seg i interaksjon med andre. Gjennom erfaringslæring oppnås forståelse av seg selv i en kontekst på vei mot å bli profesjonell sykepleier.

7.2.4 Hva har dere gjort med studentene?

Dewey som var pragmatismens ”far”, har vært en støtte i dette prosjektet. For en pragmatiker er sannheten det som hjelper oss til å handle, for å oppnå ønsket resultat (Kvale, 1997). Refleksjon over relasjonelle og pedagogiske prosesser sammen i praksisfellesskapet skulle bidra til at studentene kom godt i gang med å lære. Det skulle bidra til at studentene skulle oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis, bli ansvarliggjort og oppleve mestring. Alle i praksisfellesskapet skulle utvikle kyndighet eller klinisk blikk på bakgrunn av systematiske og strukturerte veiledningsstrategier i praksis. Det skulle bidra til å utdanne reflekterte profesjonelle sykepleiere. Som en pragmatisk validering av veiledningen i praksis, blir begrunnelse erstattet med anvendelse. Pragmatisk validitet er hvor anvendbart det vi driver med er. Yrkesdidaktikken i denne konteksten er hvordan legge til rette for refleksjon, slik at praksisfellesskapet oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis, blir ansvarliggjort og opplever mestring. *Handlinger sier mer enn ord* (Kvale, 1997:173). Sett i lys av den pragmatiske validiteten, så har anvendelse vært viktig og har hatt fokus. Postkort, soler og logger i oppstartsfasen i praksisveiledningen har gitt mening. Også for de som ikke har vært til stede og sett hva som foregikk.

Den pragmatiske validiteten i dette prosjektet kom til syne på slutten da hovedveilederne entusiastisk spurte: *Hva har dere gjort med studentene?* De hadde ikke vært tilstede, men opplevde studentene mer sammenspleiset og i gang i sin praksis. Utvikling av bli kjent øvelser eller icebreaking øvelser har det fortsatt blitt lagt til rette for i nye praksisfellesskap. En hovedveileder som var med for første gang etter dette prosjektet, fortalte at dette var det

noe alle studentene burde bli med på. Når studentene snakker sammen og hører hvordan vi starter opp praksisperioden, vil sikkert flere være med å lære. Utfordringer videre er å spre og dele med hverandre hva vi har gjort og oppdaget, og gjøre dette på en måte som gagnar. Dewey sa vi alle har et moralsk ansvar i all utdanning: *All education which develops power to share effectively in social life is moral (Dewey, 1997:360)*. Dette ansvaret må deles med andre. Denne prosjektrapporten er mitt moralske skriftlige anliggende som jeg gjerne deler med andre.

I prosjektet har vi delt logger, delt erfaringer og opplevelser med hverandre i praksisfellesskapet. Erfaringer er blitt delt med hovedveiledere og kollegaer. Praksisfellesskapet har hatt samtaler og evaluert praksisperioden sammen for å forbedre praksisveiledningen. Ulike veiledningsstrategier er brukt og solene vi har jobbet sammen med i praksisfellesskapet har blitt hengt opp på veggen. Dette viser vårt moralske anliggende. Det å være profesjonell er å dele.

7.2.5 Å lære er og utvikle levende sykepleieteori

Etter dette prosjektet satt jeg en formiddag på studentrommet og leste dagsplaner og tilbakemeldinger studentene hadde fått. En student²⁷ kom ivrig inn på rommet:

Student: Nå har jeg endelig forstått hva målrettet kommunikasjon er

Jeg: Flott. Fortell! Hva har skjedd?

Student: I går satt jeg og snakket med en pasient som grudde seg til operasjon. Vi snakket lenge sammen. I dag møter jeg den samme pasienten. Hun takket meg for samtalen vi hadde i går. Pasienten gruet seg ikke lenger til operasjon på samme måte. Da forstod jeg hva målrettet kommunikasjon var. Samtalen med pasienten i går var målrettet. Nå forstår jeg hva som egentlig er målrettet kommunikasjon. Og jeg som har skrevet om målrettet kommunikasjon på alle skriftlige eksamener og oppgaver gjennom årene på skolen. Først når forstår jeg hva det vil si.

Jeg: Det var en kjempeflott og viktig oppdagelse. Jeg ser og hører du opplever mestring.

I en mail (Vedlegg 8) til meg etterpå skrev studenten:

²⁷ Studenten har samtykket og bekreftet historien slik den er gjenfortalt

Det går veldig bra i praksis. Trives på avdelingen og lærer utrolig mye. Fått en større sammenheng enn i tidligere praksiser. Har bedre oversikt, jeg er mer spørrende til ting vi gjør og ikke gjør, stoler mer på egne observasjoner og har fått mer selvtillit. Dette gjør blant annet at konstruktiv kritikk oppleves positivt. Før ble jeg usikker av det og tok det som en feil jeg hadde gjort. Nå er jeg takknemlig for å få slike tilbakemeldinger og tar lærdom av det. Jeg er mer observant når jeg er med andre i hvordan de utfører handlinger og samhandling. Noe tar jeg til meg og andre ting reflekterer jeg over og kommer frem til at jeg ikke er enig eller synes det kunne vært gjort på en annen måte. Jeg tror jeg har begynt å danne meg min sykepleieidentitet. Mange av de ansatte er utrolig flinke til å bidra med innspill, tips, konstruktiv kritikk, råd og tidligere erfaringer. De er åpne for ønsker for hvordan jeg ønsker å bruke vekten og diskusjoner. Opplever at jeg får være student samtidig som de inkluderer meg i avdelingen. Dette er alle bidrag som er utrolig verdifullt i praksis. Mange har en meget god evne til å la oss studentene arbeide selvstendig samtidig som de er tilgjengelig ved behov.

Sykepleiestudenten oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis. Dialogen viser sammenheng mellom verdier, sykepleieteori og egen handling. Sykepleieverdier som omsorg og at pasienten tas på alvor. Teori i sykepleie som målrettet kommunikasjon. Møtet med pasienten beskriver studentens yrkespraksis. Oppdagelsen kommer med forståelsen og sammenhenger mellom disse perspektivene. Handlingen forstås som en kongruent helhet mellom sykepleiestudentens omsorgsverdier og kunnskap om sykepleie. Det utvikles handlingskompetanse gjennom erfaringslæring. Studenten utvikler sin egen levende sykepleieteori, en levende sykepleieteori som gir en opplevelse av kontroll, slik at studenten kan handle med retning for seg selv, pasienten og sykepleiefaget. Opplevelsen av kontroll skjer fordi studenten oppdager en sammenheng, som viser en forlengs og baklengs forståelse av det som skjedde. Det å oppdage sammenhenger gir en opplevelse av mestring. Mestring gir følelsen av å være en sykepleier og kjenne identitet til profesjonen. Denne erfaringen tar studenten med seg inn i nye kontekster med pasienter, kollegaer, medstudenter og i andre kontekster som for eksempel i refleksjonstid.

Erfaringer og opplevelser reflekteres over og deles med et praksisfellesskap. Slik det ble gjort i prosjektet da praksisfellesskapet reflekterte over EDA-episoden, eller da det ble reflektert over hva det vil si å ha ansvar for en pasient. Individuelle læringsprosesser deles med andre. Nye oppdagelser skjer. Erfaringsdeling gir en positiv læringseffekt for alle i praksisfellesskapet. Ved å strukturere og systematisere veiledningen i praksis trener studentene seg på å reflektere sammen *over* egen yrkespraksis. Refleksjonserfaringer tas med i egen yrkespraksis, som igjen kan stimulere til refleksjon *i* egen yrkespraksis.

Richard Sennett (Sennett, 2008:44) skriver: *...when the head and the hand are separate, it is the head that suffers*. Konfluent pedagogikk handler om at hode, hender og hjerte jobber sammen. Sennett utelater dimensjonen som hjerte eller følelsene, men han påpeker samtidig at det er viktig å ikke splitte opp kunnskaper og erfaringer i noe som bare sitter i hodet eller bare sitter i hendene. Den målrettede samtalen med pasienten er et eksempel på en oppdagelse der kunnskapen i hodet om målrettet kommunikasjon fikk en mening i møte med samhandlingen med pasienten. Refleksjonsarbeidet bidro til at fornuften, følelsene og hendene fikk jobbe sammen. Dewey skriver: *The neglected body, having no organized fruitful channels of activity, breaks forth, without knowing why or how, into meaningless boisterousness, or settle into equally meaningless fooling* (Dewey, 1997:141). Erfaringen sammen med pasienten gav målrettet kommunikasjon et innhold som en meningsfull handling for sykepleiestudenten. Det hjalp ikke aldri så mye å skrive om målrettet kommunikasjon på eksamener. Dette viser hvor viktig refleksjonsarbeidet er for å oppnå helhet og sammenheng mellom praksis og teori. Både veiledere i praksis og lærere har ansvar for å stimulere studentene til å oppdage denne sammenhengen og anerkjenne opplevelsene av mestring. Dette beskriver studenten på en god måte i mailen til meg.

7.3 Videreutvikle egen kompetanse som kontaktlærer

Det første spørsmålet jeg fikk når jeg kom som nyansatt på høyskolen var: *Hva er det du kan?!* Jeg husker godt jeg syntes det var et litt utfordrende, samtidig provoserende spørsmål... *Hva jeg kan?* tenkte jeg. *Jeg kan sykepleie, grunnleggende sykepleie*, svarte jeg. Jeg spurte *ikke* tilbake, men i dag ville jeg ha gjort det. Da hadde jeg kanskje formulert spørsmålet: *Hva er du god på?* På samme spørsmål i dag, hadde jeg svart at jeg er opptatt av å legge til rette for at sykepleiestudenten reflekterer over egne opplevelser og erfaringer, for å oppdage sammenhenger mellom sykepleiehandlinger i egen yrkespraksis og konsekvenser av dette. Gode læringsprosesser er der studentene blir ansvarliggjort og opplever mestring. De utvikler kyndighet og yrkesidentitet som reflekterte dyktige sykepleiere. At jeg har fokus på det, gjør en forskjell i praksisveiledningen.

Dette prosjektet viser hvordan denne læringsprosessen har foregått for meg. Det har vært en prosess mot å utvikle seg som veileder og kontaktlærer i praksisveiledningen i Bachelorutdanningen i sykepleie. Utviklingen kan karakteriseres med strevet med å få etablert

en indre trygghet og selvstendighet i utøvelsen av rollen som veileder. Nærhet til oss selv er forutsetningen for å ha nærhet til andre og saken (Stålsett, 2006).

7.3.1 Veilederrollen

Jeg har lest om veiledning, deltatt i veiledning og lagt til rette for veiledning sammen med praksisfellesskapet i praksisveiledningen i dette prosjektet. Veiledning er (Tveiten, 2002:24) *en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus*. I begynnelsen var denne definisjonen en forklaring på hva veiledning var. De relasjonelle og pedagogiske prosessene var ord som hadde lite innhold og som var vanskelige å forklare. Dette har vært parallelle prosesser som jeg i praksisveiledningen la til rette for kontinuerlig og oppdaget sammenhengene med etter hvert.

Forståelse for hvordan og hvorfor legge til rette for de relasjonelle og pedagogiske prosessene i praksisveiledningen har blitt utviklet gjennom systematisk refleksjonsarbeid i og over egen yrkespraksis. Det skal stilles spørsmål som gjør at studenten oppdager, setter ord på, ser strukturer, oppdager sammenhenger og kjenner mestring. Forventningene mine til studenten har blitt tydeligere; vær nysgjerrig, kreativ, spør og tenk høyt. På den måten har læringsprosessen gjennom prosjektet har vært med på å myndiggjøre meg. For å legge til rette og bidra til studentenes empowermentprosess, må læreren selv være empowered (Tveiten, 2007). Nå stiller jeg mange spørsmål og sier jeg vil vel med de spørsmålene. Når jeg har blitt tydeligere på mine forventninger, blir jeg tydeligere som yrkespedagog.

Veiledningens form er dialog (Tveiten, 2002:104). Samtalen og dialogen er den viktigste metoden i veiledning i praksisfellesskapet, og kombineres og integreres i andre metoder for å legge til rette for oppdagelser og læring (Tveiten, 2008:234). Samtale sammen med studentene forutsetter at kontaktlærer lytter til dem. En god dialog forutsetter evnen til å lytte (Tveiten, 2002:104). Jeg har videreutviklet min evne til å lytte. Mitt fokus var på veiledningsstrategiene. Jeg var novisen som var styrt av regler. På samme måte ser jeg studentene i begynnelsen er opptatt av prosedyren, og ikke pasientene som skal ha en prosedyre. Spørsmål som utfordrer den andre til å tenke selv og reflektere er viktig. Jeg sier som Dewey:

Were all instructors to realize (like me) that the quality of mental process, not the production of correct answered, is the measure for education growth something hardly less than a revolution in teaching would be worked (Dewey, 1997:176).

Gjennom å legge til rette for oppdagelser og opplevelser ved bruk av ulike veiledningsstrategier, vil jeg ikke søke etter det rette svaret, men legge til rette for refleksjon slik at studentene selv oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis. Sammenhengene kan foregå både induktivt og deduktivt. Studentene skal finne veien selv, med meg som leder og tilrettelegger av læringsprosessene. Det å lede den andre ut ifra hvor den andre er, gjør en forskjell på måten jeg møter den andre på. Jeg er ikke opptatt av å få testet om studentene kan teorien på den måten. Jeg er, som Dewey, opptatt av studentens tanker om hvordan han ser sammenhengene mellom sine sykepleiehandlinger og konsekvenser av disse. En student fortalte at det å forstå faget var noe helt annet. Studenten fortalte hun godt kunne svare på teoretiske spørsmål fra boka, men det betydde ikke nødvendigvis at hun kunne bruke teorien i egen yrkespraksis sammen med pasienten. Dette var en interessant refleksjon og bekrefter det Dewey omtaler som å avgi korrekt svar. Samtidig er det en forutsetning at studentene har kunnskaper om sykepleiefaget. Utfordringen for læreren er å legge til rette for at den boklige påstandskunnskapen blir levendegjort. Nøkkelen ligger, som Dewey beskriver, i kvaliteten i læringsprosessen. Det har blitt enklere å gi konstruktiv ros og tilbakemeldinger, fordi jeg har oppdaget kvaliteten og verdien av oppdagelsene. Mye jobbing og refleksjonsarbeid ligger bak dette hos den enkelte.

7.3.2 Forskningsstrategi blir yrkespedagogisk strategi

Jeg kjente Dewey fra før gjennom ordspillet: *learning by doing*. Uttrykket tilhører en mer behavioristisk læringstradisjon der læring er et resultat og en relativ varig adferdsendring på bakgrunn av prøving og feiling (Inglar, 2009). Deweys opprinnelige formulering var: *learn to know by doing and to do by knowing* (Dysthe, 2003:130)²⁸. Det er noe helt annet og vesentlig forskjellig fra det ordspillet han er kjent for. Dewey var opptatt av læring som både kognitiv og sosial læringsprosess. Jeg vet hva jeg legger til rette for som kontaktlærer, nettopp fordi jeg har kunnskaper og erfaringer. Dette er noe av kjernes spørsmålet i yrkesdidaktikken. Prosjektet har bidratt til erfaring og mer forståelse for disse prosessene. Gjennom refleksjon *in og on action* (Schön, 1995) legges det til rette for at teori og praksis integreres og har blitt en del av min forståelse og mitt handlingsgrunnlag (Tveiten, 2008). Kompetansen gjør at jeg kan handle med retning. Det som begynte med å være min forskningsstrategi, har blitt mer min

²⁸ Dette var mottoet for boka *Applied Psychology: an introduction to the principles and practice of education* som Dewey skrev med J.A.McLellan. Utgitt første gang i 1914. Gjengitt av Olga Dysthe (red) (2003) *Dialog, samspel og læring*

yrikespedagogiske strategi. Først ved å strukturere og systematisere veiledning i praksis gjennom bevisst bruk av ulike veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv. Deretter er det prøvd ut andre veiledningsstrategier etter dette prosjektet. Dette beskrives og forklares i neste kapittel. På den måten har dette yrkespedagogiske aksjonsforskningsprosjektet vært erfaringslæring i egen yrkespraksis.

7.4 Vise eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres

Gjennom å ha dokumentert læringsprosessene er det blitt vist konkrete eksempler på hvordan strukturere og systematisere veiledning i praksis. Ekelund (2005) viser til Vagle som understreker at eksempler kan brukes for å vise hvordan noe er utført. Det kan ikke bli en sannhet eller et bevis for om noe er riktig eller galt. Eksemplene i dette prosjektet på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres, er ment som inspirasjon og til refleksjon for leser. De kan være et utgangspunkt som kan gjøres til gjenstand for inspirasjon som kan erfares i egen yrkespraksis.

I dette prosjektet har det blitt lagt til rette for å strukturere og systematisere veiledningen i praksis ved bruk av veiledningsstrategier som har lagt til rette for at studentene oppdager selv. Schön (2001) viser til utdannelser der teori og praksis deles opp. Praksis i verksteder eller institusjoner. Teori i klasserom og laboratorier. Denne form for teknisk rasjonalitet er positivismens praksisepistemologi. Dette vises i en oppsplitting og deling av teori og praksis. Bachelorutdanningen i sykepleie utfordres på dette området, da det på skolen læres og har mest fokus på teori, og i praksis læres og er mest fokus på praksis. Stedet hvor studentene reflekterer i og over egen kyndighet i en utdanning kontekst er viktig. Den må synliggjøres, tydeliggjøres og alle aktører må ansvarliggjøres.

I prosjektet er det vist eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres. Postkortstrategien er beskrevet, SØT- modellen forklart, å dele erfaringer og opplevelser, skrive og dele logg og skrive og dele pedagogiske soler, er også andre eksempler på veiledningsstrategier som legger til rette for at studentene blir sett, hørt og tatt på alvor. Det er strategier som legger til rette for at studentene oppdager sammenhenger i egen yrkespraksis selv, blir ansvarliggjort og opplever mestring.

Veiledningsstrategiene som er blitt brukt i prosjektet er en liten del av et mangfold av ulike strategier. Veiledning er en god yrkespedagogisk arbeidsform i praksisveiledningen. Den kan ivareta både de relasjonelle og pedagogiske prosessene, viss veileder og studenter har et reflektert forhold og kommunisert samarbeid til hvordan dette skal foregå. Mathisen og Høigaard (2004) har gitt ut en håndbok i praktisk veiledningsarbeid. Boken gir mange konkrete eksempler på ulike veiledningsmetoder. Sidsel Tveiten viser også til mange gode veiledningsmetoder og det er spesielt gitt eksempler fra sykepleieutdanningen. Hartviksen og Kversøy presenterer en verktøykasse og oppfordrer til å lage en egen (Hartviksen & Kversøy, 2008). En verktøykasse som er fylt med det som skal til for å strukturere og systematisere veiledning i praksis, med forskjellige strategier som legger til rette for å oppdage selv. Dette prosjektet har bidratt til å lage min verktøykasse sammen med praksisfellesskapet. Verktøykassen er konkret og oversiktlig. Jeg kommer til å prøve ut ulike strategier sammen med studentene og veiledere i nye praksisfellesskap fremover. En vei videre blir å legge til rette for at studentene og veilederne i avdelingen i mye større grad kan lage sin egen verktøykasse. Dette kunne også vært et spennende utgangspunkt for et samarbeid mellom praksis og skole for å utvikle veiledningskompetansen til både studenter, veiledere og lærere²⁹. Lærerhåndverket må ikke undervurderes. Fokus på å forbedre lærerens og veilederens yrkespraksis ville gjort en forskjell. Ved å inkludere studentene kunne det vært et utgangspunkt for et meningsfylt samarbeidsprosjekt. Studentene er også veiledere for pasientene, hverandre og etter hvert egne studenter. Vi kunne forbedret vår yrkespraksis sammen.

I neste kapittel vises et nytt eksempel på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres. Verktøykassen etter prosjektet har blitt utviklet.

7.4.1 Lage collage

I andre praksisfellesskap etter dette prosjektet, har praksisfellesskapet vist kreativ utfoldelse i refleksjonstiden. Det var i et forsøk på å strukturere og systematisere veiledning i praksis at jeg ønsket å prøve ut en annen veiledningsstrategi, som la til rette for at studentene skulle

²⁹ Viser til Anita Nordli sitt masterarbeid. Hun har jobbet aksjonsrettet med frisørelever og frisørlærere om å utvikle et kurs for frisører som ønsker å bli veiledere i frisørfaget. Det har blitt prøvd ut ulike veiledningsstrategier i fellesskap. Dette har bidratt til at både veiledere og elever har opplevd mestring og blitt tryggere egen yrkespraksis.

oppdage selv. En kritisk grunnholdning er en forutsetning for kreativitet. Det er umulig å være kreativ viss studentene tar det meste for gitt eller er forutbestemte (Hiim & Hippe, 1998). Praksisfellesskapet fikk som utfordring å velge en pasientgruppe og beskrive sykepleiebehov. En gruppe på fem studenter valgte en pasientgruppe de opplevde som relevant. På den måten ga arbeidet en forutsetning for medvirkning i en meningsfull sammenheng. Dette skulle visualiseres i en collage. Ukeblader, aviser, limstifter og tusjer lå fremme. Studentene jobbet med dette i noen timer. Collagen ble lagt frem for andre studenter i første omgang, og senere for deres daglige veiledere. Den henger fortsatt oppe på studentrommet i avdelingen til beskuelse for interesserte og nysgjerrige. Collagen viser hvordan studentene bruker hele handlingskompetansen sin for å skape en helhet og sammenheng. Det teoretiske og praktiske flyter sammen som en helhet. Dette er et eksempel som viser noe av kjernen i yrkespedagogikken. Studentene har selv tatt utgangspunkt i en konkret selvvalgt situasjon fra deres egen yrkespraksis. Dette gjør arbeidet relevant og gir mening. Collagen konkretiserer og levendegjør studentenes yrkesteori gjennom felles kunnskaper og erfaringer.

Som kommentar til collagen (Bildet 8) (se kapittel 5.9) skrev studentene:

Oppgaven var å lage en collage om en pasientgruppe. Vi valgte elektive pasienter som kommer til avdelingen på preoperativ dag. Collagen fremstiller øverst til venstre datasamlingen vi sykepleiestudenter gjør. Nederst til venstre har vi billedliggjort samhandlingen og informasjonen mellom pasient og oss. Til høyre har vi fokusert på våre opplevelser av den preoperative dagen som sykepleiestudenter. Nederst til høyre er ment å tydeliggjøre resultatene for pasientene.

Collagearbeidet var et resultat av samlærende studentaktivitet. Vekst var noe studentene var aktive med i forhold til seg selv, for å bidra til egen utvikling. Studentene viste pasientorientert yrkesutøvelse gjennom en beskrivelse av egen handlingskompetanse. Det vises en reflektert yrkespraksis, der studentene har reflektert i egen yrkespraksis på den preoperative dagen, for så å reflektere over denne dagen sammen med hverandre i praksisfellesskapet. Collagen viser kreative læringsprosesser og et forsøk på å gjøre teori og praksis til ett. Dette er utfordringen i praksisveiledningen.

7.5 Bidra til studentenes empowerment gjennom refleksjon og opplevelser av mestring

Etter dette prosjektet hadde vi spennende refleksjoner i et praksisfellesskap om å ansvarliggjøre pasienten. Sykepleiere må forholde seg til forskjellige lovverk og de nye

helselovene som helsepersonelloven og pasientrettighetsloven. Pasienten har rett til medvirkning, og sikter på at pasienten har kontroll over det som påvirker egen helse (Tveiten, 2008). Jeg ble utfordret av studentene og en hovedveileder til å si hva jeg mente med å ansvarliggjøre.

7.5.1 Hvordan myndiggjør dere pasientene?

Empower betyr å bemyndige og kan ses på som en prosess der studenten er deltakende i egen læringsprosess og tar ansvar for egen læring. Det er sykepleiestudenten som er ekspert på seg selv og sin læring (Tveiten, 2007). Jeg er opptatt av å ansvarliggjøre studentene. Det innebærer at den lærende selv må delta og anerkjennes (Freire, 1999). Det handler blant annet om mitt ansvar om å legge til rette for at studentene er aktive, deltar i egen læring og anerkjennes som eksperter på seg selv i læringsprosessen (Tveiten, 2008). Å fokusere på studentenes mestring, kan betraktes som en ressursorientert strategi. Å finne svar selv kan bidra til at studenten opplever mestring. Veiledning av studenter har til hensikt å utvikle profesjonell kompetanse (Tveiten, 2008). Hensikten med veiledning generelt er rettet mot at mestringskompetansen styrkes. Det som skal mestres er person-, situasjons- og kontekstavhengig (Tveiten, 2008). Opplevelser av mestring forutsetter refleksjonsarbeid i og over egen yrkespraksis.

Deretter utfordret jeg studentene om det samme: *Hvordan myndiggjør dere pasienten?* En student fortalte om hvordan hun la til rette for å ansvarliggjøre pasienten. Hver gang en pasient kom ned fra operasjon, så var det rutine på avdelingen at pasienten skulle ha en drikkelapp for å registrere all væske pasienten fikk i seg. Hun hadde opplevd at lappen fort kunne bli hengene på nattbordet og ikke bli brukt riktig. Derimot hadde hun oppdaget at viss hun informerte pasienten om hvorfor han trengte drikkelapp og fortalte at han måtte passe på at alt som pasienten fikk i seg av væske ble skrevet opp. Det studenten hadde erfart da, var at pasienten begynte å skrive opp sitt eget væskeinntak selv, og pasienten drakk også mer fordi pasienten fulgte med og visste konsekvensene av å ikke drikke nok. Pasienten minnet også pleierne på drikkelappen, viss de skulle glemme å skrive opp væske. Studenten gav et godt eksempel på hvordan hun ansvarliggjorde pasienten.

Gjennom empowermentprosessen kan studenten i større grad oppnå kontroll over egen yrkesfunksjon. Dette forutsetter at veiledere og lærere viser tillit til studenten, bruker navnet, virkelig lytter, viser at vi vil deg vel og viser respekt (Tveiten, 2007). I eksemplene fra

mestringshistoriene til studentene i prosjektet kommer det også frem at veileder hadde sett, hørt og tatt studentene på alvor. Ett eksempel fra en studentlogg var: *fikk gode tilbakemeldinger fra veileder*. Studenten skrev ikke noe om hva som var de gode tilbakemeldingene. Men i studentenes beskrivelser av egen mestringsopplevelser, påpekes det støtte og anerkjennelse fra veileder.

7.5.2 Erfaringer med SØT

Tveiten (2007) viser til Ryles med spørsmål om i hvilken grad og på hvilken måte utdanning av helsepersonell legger til rette for empowerment? Vektlegges studentmedvirkning og et læringssyn der studenten er ekspert på seg selv og eget læringsbehov? I dette prosjektet har bidrag til studentenes empowerment gjennom refleksjon og opplevelser av mestring hatt fokus. Det har blitt lagt til rette for ulike veiledningsstrategier i prosjektet, for å ivareta og stimulere empowermentprosessen. SØT- modellen har blitt brukt som en del av en strategi for å legge til rette for at praksisfellesskapet skulle bli kjent og avklare forventninger til seg selv og hverandre. En visualisering og refleksjon over gapet mellom S og Ø har vært brukt for å synliggjøre muligheter i praksisperioden. Et eksempel fra en student som skrev i loggen sin: *Jeg har tenkt igjennom hva jeg ønsker med denne praksisperioden, og funnet tiltak som kan hjelpe meg på å nå målene... dagen har gitt meg motivasjon til å begynne i praksisen*. Konkretisering av egne tiltak (T) har blitt presentert av den enkelte deltaker i praksisfellesskapet. (S) har vært situasjon *her og nå* og mulighetenes arena. (Ø), som ønsker, har vært en kilde til motivasjon. Kraftig motivasjonskilder er behov, interesser, ønsker og behov (Hartviksen & Kversøy, 2008). Denne motivasjonskilden kom også frem i prosjektet på andre måter når vi delte erfaringer og opplevelser. Studentene tok utgangspunkt i mestringsopplevelser som var interessante eller situasjoner som studentene hadde interesse av, ønsker eller behov for å dele med praksisfellesskapet. EDA-fortellingen er et eksempel fra prosjektperioden. En student beskrev refleksjonstiden som et godt sted å kunne diskutere ulike situasjoner og følte det som en viktig følelse av studentrollen.

T-sola ga handlingsforpliktelser. Denne sola ble det jobbet mindre med i praksisfellesskapet. Det er en vei videre og utviklingsmuligheter i både nye prosjekter og praksisveiledningen generelt. T-sola er et verktøy for at praksisfellesskapet skal kunne handlingsforplikte seg og bli enige om konkrete, gjennomførbare og tidfestede tiltak vi kunne ha jobbet mer bevisst med i praksisperioden. Dette ville bidratt til enda større studentmedvirkning, avklaring av

hensikter og felles forståelse og en større demokratisering av prosjektet. Dette blir en viktig vei videre med bruk av SØT- modellen som strategi i nye praksisfellesskap.

8 VEIEN VIDERE

I dette kapittelet presenteres det siste forskningsspørsmålet: *How will I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?* Verdien av det praksisfellesskapet beviselig har oppnådd i dette prosjektet, veien videre for oss som praksisfellesskap og meg som yrkespedagog, presenteres.

8.1 Innledning

Aksjonsforskning som en hermeneutisk aktivitet er i seg selv uavsluttbar. Det finnes ingen konklusjon, men med ny forforståelse kan veien videre skisseres og utfordres. Pedagogisk aksjonsforskning er en strategi som har hjulpet meg å leve i tråd med og bli mer tydelig på hva jeg står for og hvordan jeg formidler og lever ut min yrkesdidaktikk. Prosessen har vært en form for egevaluering sammen med et praksisfellesskap. Jeg har oppdaget at denne arbeidsformen fungerer for meg og gagnar både studenter og kollegaer positivt. En relevant og demokratisk praksisveiledning som grunnlag for utvikling av yrkeskompetanse forutsetter aktive reflekterte studenter. Dette er en retning som står mer i forhold til mine verdier, og jeg har fortsatt mer å gå på. Jeg er fortsatt opptatt av å forbedre egen yrkespraksis sammen med nye praksisfellesskap, ved å legge til rette for refleksjon slik at sykepleiestudentene utvikler seg i sin egen yrkespraksis. Prosjektet kan være ett eksempel på hvordan evaluering av undervisningen kan foregå og dokumenteres. Egen yrkespraksis blir selvevaluerende, for å fungere bedre sammen med praksisfellesskapet. Å forske i egen yrkespraksis er på den måten med på å utvikle profesjonsutdanningen.

8.2 Fortsette å være forskende i egen yrkespraksis

Dette prosjektet har gitt meg mulighet til å utvikle min egen levende læringsteori forankret i mine pedagogiske verdier gjennom erfaringslæring. Dette har gjort meg til en mer reflektert yrkespedagog, der jeg kjenner at jeg kan argumentere for min yrkesdidaktikk og handle med retning. Å være forskende i egen yrkespraksis handler også om å artikulere taus kunnskap og erfaring. Dette er kjernen i all veiledning, og er veien videre for meg sammen med veilederne i praksis. Det er verdifullt å reflektere og dele opplevelser og erfaringer fra egen yrkespraksis med hverandre. Ikke bare snakke om veiledning, men fortelle hverandre hvordan vi gjør det, tenker, føler, opplever og oppdager og hva som ville vært lurt å gjøre videre. På den måten kan det legges til rette for at veilederne i praksis utvikler en reflektert yrkespraksis i møte med

veiledning av studenter. Sykepleiestudentene vil kunne kjenne forskjell på å møte en lærer eller en sykepleier som har et forankret forhold til egen yrkesteori, og viser dette i sine verdier og handling. Derfor vil jeg fortsette å legge til rette for konfluente metoder i veiledning i praksis, selv om jeg av og til kan høre både skeptiske og muntre kommentarer fra kollegaer: *kommer du med denne sola di igjen?*

8.3 Å være profesjonell er å dele.

Whitehead og McNiff (J. McNiff & Whitehead, 2009:11) viser til Stenhouse sin ide om aksjonsforskning som *systematic enquire undertaken to improve a sosial situation, and then made public*. Veiledning i et kollegium kan være en arena hvor det deles og reflekteres over erfaringer og opplevelser fra egen yrkespraksis med hverandre. En loggdagbok kan i utgangspunktet være et refleksjonsredskap. Logger kan være prosessorientert skriving, der lærer eller veileder skriver ned egne erfaringer for å skaffe seg mer systematisk kunnskap om egen veiledning (Stålsett, 2006). Logg med episoder og situasjoner som det reflekteres over, analyseres og drøftes i egen yrkespraksis. Dette kan deles med en kollegagruppe som en form for systematisk og strukturert kollegaveiledning. En kollegagruppe som lærer gjennom en tilhørighet i et fellesskap, for å finne mening og identitet. Dette kunne være en interessant måte å diskutere og utvikle den yrkespedagogiske yrkespraksisen sammen. Hilde Hiim (2009) viser til lærere som danner refleksjonsgrupper for å forbedre egen yrkespraksis sammen. Hensikten er å lære av hverandre med utgangspunkt i ulike erfaringer, både veilede og kritisere hverandre. Samtidig som den enkeltes erfaringsperspektiv ivaretas, unngår en samtidig et altfor nært og navlebeskuende privatpraktiserende perspektiv. Dette kunne være en interessant måte å jobbe videre sammen på i mye større grad enn det jeg erfarer nå. Dette forutsetter at alle opplever å bli sett, hørt og tatt på alvor. Det er den erfarte, praktiske yrkesutøvelsen som danner grunnlaget for refleksjonsarbeidet. Det vises profesjonalitet gjennom å dele opplevelser og erfaringer med hverandre for å forbedre vår yrkespraksis. På samme måte som den har vært for praksisfellesskapet i dette prosjektet.

8.4 Videreutvikle praksisveiledningen

Det jobbes stadig med å utvikle og forbedre ulike veiledningsmodeller og organisering i praksisveiledningen. Alternativ modell, er en veiledningsmodell, der alle veiledere på en avdeling har et kollektivt ansvar for å følge opp studentene. To-spenn modell, er en annen veiledningsmodell, der studentene samarbeider to og to. Hensikten er å stimulere til dialog,

samarbeid og refleksjon sammen med veiledere som har et kollektivt ansvar overfor studentene (Bjerkvold, Sørli, & Myhren, 2003; Reime, 2009; van Doorn, 2009). Prosjektet har ikke gått nærmere inn på ulike praksismodeller og organiseringen av veiledningen, men mange av de samme elementene er å kjenne igjen i prosjektet fra ulike praksismodeller. En student skriver i loggen sin: *Jeg har oppdaget at jeg har stort utbytte av å jobbe parallelt og sammen med andre studenter.* Studentene har jobbet sammen og har veiledet hverandre i avdelingen. De har ikke bare gått sammen med sin daglige veileder som mesterlærer. Dette har studentene opplevd veldig positivt. En hovedveileder på en avdeling sier *vi må jobbe sammen*, og ser på studentene som egne arbeidskollegaer. Et slikt samarbeid kan betraktes mer som mesterlærer-studenter og mesterstudent-lærere. Det kunne vært spennende og hatt et samarbeidsprosjekt hvor vi kunne jobbet videre med å utvikle dette potensialet sammen, som i et forskningsverksted. Spesielt fordi det skjæres ned på de økonomiske midlene på institusjonen og i skolen. Nedbemanning på institusjonen fører til mindre tid og ressurser for sykepleierne til å ta seg av pasientene. Dette går utover veiledningen av studentene i praksis. I Lov om helsepersonell³⁰ presiseres et undervisnings- og veiledningsansvar. Sykepleiepraksisen skal være forsvarlig. Rammeplan (2008) og sentral samarbeidsavtale er tydelige på at det er veilederne i praksis som skal ha den daglige veiledningen av studentene. Skolen skjærer ned på antall timer i praksis og skal ha sitt hovedfokus på veiledningen av veilederne. Hvordan blir dette for studenten? Dannelsesutvalget utfordrer skole og praksis til debatt. Klarer vi å ivareta en god praksisveiledning der studentene utfordres og oppmuntres til refleksjon i og over egen yrkespraksis slik utviklingen er? Refleksjonskompetanse fremheves som en sentral kvalitetsvariabel, både fra myndigheter og fagfeltet (Høium, 2009). Jeg mener vi som lærere i en utdanningsinstitusjon har et stort ansvar. Vi skal sørge for at sykepleiestudentene forbereder seg til praksis og har mulighet til å reflektere over praksis. Jeg er usikker på om vi er gode nok på å legge til rette for refleksjon både før og etter. Jeg mener vi kan risikere å utdanne instrumentalistiske sykepleiere som er mest opptatt av å gjøre. Blir dette forsvarlig praksis? Det er like viktig å tenke og lære seg å reflektere for å være forskende i egen yrkespraksis. Da vil vi ha større muligheter for å utdanne kommende sykepleieeksperter.

³⁰ <http://www.lovdatab.no/all/hl-19990702-064.html#4> (5. mai 2010)

8.5 Livslang læring

Opplevelser og erfaringer med veiledning i praksis sammen med studentene har gitt mange praksiserfaringer, erfaringer som gjør at jeg forstår sammenhengene mellom praksisveiledning og veiledning i praksis. Gjennom praksis med veiledning av sykepleiestudentene, har jeg forbedret min yrkespraksis. Dette samtidig som jeg har lagt til rette for refleksjon, slik at studentene har utviklet seg i sin yrkespraksis. På den måten har denne forsknings- og utviklingsprosessen vært en induktiv læringsprosess. Kan det være slik at studentene også opplever dette på sitt Bachelorstudium i sykepleie? Jeg stiller spørsmålsteget og finner det helt naturlig, at slik er det også for sykepleiestudentene. Mange oppdagelser i dette prosjektet viser også dette.

Strykprosenten i flere av de naturvitenskapelige fagene er stor ved første eksamensforsøk på vår høyskole. En tilstandsrapport som nylig er utgitt gir en mer generell oversikt over dette³¹. Det skal selvfølgelig være et skikkelig krav til nivået i handlingskompetanse og beredskapen etter utdanningen. Samtidig har erfaringen med dette prosjektet gjort at jeg stiller spørsmålsteget til om vi som utdanningsinstitusjon kan tenke andre pedagogiske strategier, vurderingsmåter og eksamensformer. Kunne eksamensformen være nivåfokuset som en progresjon gjennom hele studiet? På den måten kunne studentene fått muligheten til å gjøre erfaringer gjennom praksisperiodene for å forstå sammenhenger i yrkesfaget. Det ville foregått både induktive og deduktive læringsprosesser som kunne verdsette erfaringslæring på en annen måte. Kunne eksamensformen vært annerledes? Ville eksamensresultatet sett annerledes ut da, enn etter en vanlig fire timers skriftlig skoleeksamen. Kunne det pedagogiske undervisningsopplegget på høyskolen blitt tilrettelagt på en annen måte?³²

Jeg opplever at det i høyere utdanning til tider er mer fokus på vitenskapelig produksjon enn hva som egentlig er læring. I dette prosjektet er det blitt investert i relasjonsprosesser og refleksjonsarbeid med tilrettelegging av ulike veiledningsstrategier. Det har gitt resultater i læringsutbytte i praksisfellesskapet. Studentene beskriver sine etiske, faglige og personlig oppdagelser med utgangspunkt i egne opplevelser og erfaringer fra praksis. I en yrkesfaglig

³¹ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/Sektoranalyse-for-hoyere-utdanningsinstitusjoner-2010.html?id=601443 (5.mai 2010)

³² Viser til Kari Hjerpaasen sitt masterarbeid. Hun har jobbet aksjonsrettet med sykepleiestudenter og lærerkollegaer om å utvikle seminararbeid på HiAk. Den faglige diskusjonen og refleksjonen i seminararbeidet ble vesentlig for et godt læringsutbytte i grunnleggende sykepleie for studentene. Ved bruk av denne metoden ble praksis og teori knyttet sammen til en helhet.

tradisjon er praksis utgangspunkt for læringen og yrkesrettingen. Mening, relevans, helhet og sammenheng og medvirkning er begreper som i Kunnskapsløftet erstatter begrepet yrkesretting fra Reform 94 (Nilsen & Sund, 2008). Dette er begreper som er like relevante i de yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske diskusjonene på høgskolen i Bachelorutdanningen i sykepleie. Det vises flere eksempler der studentene opplever dette. Ett eksempel er studenten som hadde skrevet om målrette kommunikasjon på flere eksamener. Det var først i et møte med en pasient i praksis at begrepet fikk mening og ga en helhetlig forståelse og sammenheng i en erfart situasjon. Studenten hadde læringsutbytte og refleksjonsarbeidet gav resultater. I kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning ble det i mars 2009 fastsatt og sendt ut til alle utdanningsinstitusjoner beskrivelse av *læringsutbyttet*³³. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er en oppfølging av Bolognaprosessen. Hensikten er å tilpasse rammeverket til EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I prosjektet har det vært lagt til rette for refleksjon, slik at studentene skulle oppdage sammenhenger i egen yrkespraksis, bli ansvarliggjort og oppleve mestring. Refleksjonsarbeidet gir et læringsutbytte som gir en forutsetning for livslang læring. Å legge til rette for livslang læring er en holdning og viser evnen til å forbedre egen yrkespraksis.

8.6 Prosjektet oppfordrer til sunn debatt

Å være forskende i egen yrkespraksis, der læring og forskning er parallellprosesser, er viktig forutsetninger for å utvikle seg til en profesjonell reflektert yrkesutøver. Bachelorutdanningen i sykepleie skal kvalifisere for et yrke og en yrkespraksis som er i stadig utvikling og endring. Erfaringslæring er en viktig strategi for å utvikle profesjonelle sykepleiere i et samfunn som stadig endres og med stor tilgjengelighet til kunnskap. I dette prosjektet er det blitt investert i relasjonsprosessen og refleksjonsprosessen. Å ta det relasjonelle på alvor er en forutsetning for å legge til rette gode læringsprosesser. Prosjektet viser at det er meningsfylt å legge til rette for læringsprosesser som i større grad tar utgangspunkt i studentene opplevelser og erfaringer. Dette kan gjøres i enda større grad i samarbeid med praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene. Dette kunne være utgangspunkt for tema i samarbeidsprosjekter som høgskolene utlyser hvert år. Samarbeidsprosjekter som både kunne ha fokus på å forbedre praksis og forbedre skolen. Det kunne blitt dannet demokratiske forskningsverksteder der fokus var å forbedre praksis sammen.

³³ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809 (6.mai 2010)

Det kunne vært spennende og prøvd ut forskningsmetodologien til Jack Whitehead og Jean McNiff systematisk som en eksamensform. Dette kunne vært en interessant fremgangsmåte å prøve ut i samarbeid med skole og praksis. Studentene ville i møte med egen yrkespraksis kunne stilt seg spørsmålet: *How do I improve my practice?* Dette ville vært en eksamensform som ville bidratt til medvirkning, vært relevant, lagt til rette for refleksjonsarbeid der studentene hadde oppdaget sammenhenger i egen yrkespraksis, blitt ansvarliggjort og opplevd mestring. Med dette vil jeg avslutte og oppfordre, som McNiff flott sier; *Learning is for life, not just for college* (McNiff, 2002:22). Skole og praksis har et ansvar sammen for å legge til rette for å utdanne reflekterte dyktige sykepleiere som lærer for livet og for samfunnet, ikke bare for eksamen.

Litteraturliste

- Askerøi, E. (2009). *Mastergradshåndboken : sammenhenger mellom form, innhold og vurdering*: Høgskolen i Akershus.
- Bjerkvold, M. P., Sørli, K., & Myhren, A. B. (2003). *Alternativ praksismodell for sykepleierstudenter: et samarbeidsprosjekt mellom HiG, AH og OSSG* (Vol. 2003 nr 6). [Gjøvik]: Skolen.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* [elektronisk utgave]. Sist lest: 2010-03-03, fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press / Simon & Schuster.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspill og læring*. Århus: Klim.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk* (Vol. Oslo): Gyldendal Akademisk.
- Ekelund, T. (2005). *Hva skal jeg bli? og hva passer jeg til?: bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner i helse- og sosialfaglige yrker : et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i en grunnkursklasse på helse- og sosialfag*. Høgskolen i Akershus, [Kjeller].
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag: om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforl.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Hartviksen, M., & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak : SØT-modellen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høie, M. (2003). *Læringsformer og tilrettelegging* (Vol. nr 3/2003). Lillestrøm: Høgskolen.
- Høium, K. (2009). Læring i praksis: Tilrettelegging for å fremme refleksjonskompetanse og læringsutbygge hos studenter i praksis. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 5(2), s. 87-99.
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforl.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: en kvalitativ studie*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskeren: utvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Kversøy, K. S. (2004). *Om formidling og forståelse i den praktiskmoraliske diskursen*. K. Skogly Kversøy, Oslo.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling: ulike perspektiver på det etiske landskapet*. Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- McNiff. (2002). Action research for professional development. *Concise advice for new action researchers*.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles: Sage.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar: om høgre utdanning og forskning i Norge* (Vol. 2000:14). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2008:3. (2008). *Sett under ett: ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Rammeplan for sykepleierutdanning. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning: fastsatt 25. januar 2008 av Kunnskapsdepartementet*: Kunnskapsdepartementet.
- Reime, M. H. (2009). *Sammen for bedre praksis: evalueringsrapport fra aksjonsforskningsprosjekt : modellfor organisering av veiledning i sykepleierstudenters praksisstudier*. [Bergen]: [Institusjonene].
- Sannerud, A. R. (2005). *Læring på byggeplassen - utopi eller realitet?: et aksjonsforskningsprosjekt i byggbransjen*. Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring, Roskilde.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- St.meld. nr.7 (2007-2008). (2007). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning* (Vol. nr 7 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr.27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning* (Vol. nr 27 (2000-2001)). Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet

- St.meld. nr. 30 (2000-2001). *Langtidsprogrammet 2002-2005* (Vol. nr 30 2000-2001). Oslo: Tilråding fra Finansdepartementet.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stålsett, U. E. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Tollefsen, T., Syse, H., Nicolaisen, R. F., & Egeland, T. (1998). *Tenkere og ideer: filosofiens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen - samfunnsrett og livsform*. Oslo: Universitetsforl.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2007). *Den vet best hvor skoen trykker-: om veiledning i empowermentprosessen*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2008). *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforl.
- van Doorn, J. M. (2009). *Kollektivt veilederansvar: samarbeidsprosjekt mellom praksis og høyskole* (Vol. 2009 nr. 3). Gjøvik: Høgskolen i Gjøvik.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Aagaard Nielsen, K., & Svensson, L. (2006). *Action and interactive research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.

[REDACTED] / seksjon sykepleie

FORESPØRSEL OM TILLATELSE TIL Å INNHENTE OPPLYSNINGER AV ANSATTE / STUDENTER i forbindelse med FOU-arbeid

Prosjektets tittel:

Empowerment gjennom systematisk praksisveiledning av sykepleierstudenter.

Prosjektets leder/ansvarlig/veileder:

Jeg, Janca M van Doorn, er student ved masterstudie i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus. Studiet startet august 2006 og avsluttes våren 2010. Nå er jeg i gang med avsluttende mastergradsarbeid.

Prosjektets hensikt /mål:

Jeg søker herved om tillatelse til å utføre et forsknings- og utviklingsarbeid på min arbeidsplass, [REDACTED]

[REDACTED]. Dette er jeg opptatt av:

1. Strukturere og systematisere veiledningen i praksis gjennom bevisst bruk av veiledningsstrategier som legger til rette for å oppdage selv
2. Videreutvikle egen kompetanse som kontaktlærer
3. Vise eksempler på hvordan systematisk veiledning i praksis kan gjøres
4. Bidra til studentenes empowerment gjennom opplevelse og mestring i praksis
5. Utvikle effektiv veiledningsdidaktikk beregnet på bruk i veiledning med studenter i praksis

Kort prosjektbeskrivelse – bakgrunn, metoder:

Jeg ønsker å systematisere veiledningspraksis i møte med studentene jeg følger i praksis. Dette skal jeg gjøre ved å gripe fatt i min egen veiledningspraksis. En av grunnene til at jeg vil jobbe med dette, er fordi jeg har erfart dette som utfordrende, interessant og jeg ønsker å lære mer. Jeg tenker også at det kan siden være nyttig for nyansatt og grunnlag for refleksjon og diskusjon blant kollegaer.

Jeg har tenkt å anvende strategier fra pedagogisk aksjonsforskning. Min egen praksis skal være fokus. I pedagogisk aksjonsforskning er det underliggende spørsmålet å forbedre egen praksis³⁴.

³⁴ McNiff J. & Whitehead J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications

Jeg har til hensikt å utvikle strategier og eksempler som både jeg, andre kollegaer og lærere på ulike nivåer kan lære av. Jeg er opptatt av å forbedre min praksis, samtidig som jeg er opptatt av å legge til rette for at studentene forbedrer og utvikler seg i sin praksis. Jeg ønsker å ivareta prinsippene om samarbeid og demokratisk medvirkning for alle involverte parter i størst mulig grad. I oppgaven ønsker jeg å prøve ut en forskningsmetode som er hentet fra boken *All you need to know about Action Research*³⁵ Metoden er en systematisk strategi for å forbedre egen praksis. Den er utviklet av anerkjente forskere i aksjonsforskningsmiljøet ved University of Bath. Metoden kan skisseres grovt gjennom følgende forskningsspørsmål, og er ment som en metode for å finne ut hvordan jeg kan utvikle min praksis:

1. What is my concern?
2. Why am I concerned?
3. What experiences can I describe to show why I am concerned?
4. What can I do about it?
5. What will I do about it?
6. What kind of data will I gather to show the situation as it unfolds?
7. How will I explain my educational influences in learning?
8. How will I ensure that any conclusions I reach are reasonably fair and accurate?
9. How will I evaluate the validity of the evidence-based account for my learning?
10. How will I modify my concerns, ideas and practice in the light of my evaluations?

(McNiff & Whitehead 2006:79)

Jeg ønsker å bruke pedagogiske metoder der jeg legger til rette for det å lære er å oppdage selv³⁶. Jeg er opptatt av å legge til rette for at studentene deltar i læringsprosessen selv, med fokus på å oppdage selv.

Veiledning er en pedagogisk metode basert på dialog. Den legger tilrette for medvirkning og for anerkjennelse hensikten er at mestringskompetansen styrkes gjennom oppdagelse og læring. Medvirkning vil innebære her å etterspørre studentens syn, meninger, opplevelse og forståelse³⁷.

Innholdet i veiledningen støtter jeg meg til kjent veiledningslitteratur. I boka³⁸ "Veiledning - mer enn ord..." definerer Sidsel Tveiten veiledning som "en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog". Jeg ønsker å se om det er mulig å gjøre min praksisveiledning enda bedre, i tråd med Tveitens beskrivelser, slik at studentene får best mulig veiledningstilbud fra meg.

Jeg har også tenkt å bruke gapanalyser i veiledningen for å finne ut hva studentene vil og hva de kan gjøre med de utfordringene de står overfor i sin praksisperiode. Jeg skal bruke en gapanalyse som er utviklet av Marit Hartviksen³⁹. Gapanalysen heter SØT- modellen, og består i sin grunnform av tre spørsmål: Hva er *situasjonen*

³⁵ McNiff J. & Whitehead J. 2006. *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications

³⁶ Grenstad, Nils Magnar 1986, 9. Opptrykk 2008. *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

³⁷ Tveiten, Sidsel. 2. Utg. 2008. *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget

³⁸ Tveiten, Sidsel 2. Utg 2002: 24. *Veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget

³⁹ Hartviksen M. og Kversøy K. S. 2008. *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget Vogmostad & Bjørke AS

for deg her og nå? Hva *ønsker* du deg? Hva kan du gjøre (*tiltak*) for å komme deg fra situasjonen slik den er nå og til ønsket situasjon?

Når jeg møter studentene som kontaktlærer for første gang, så bruker jeg alltid litt tid på å bli kjent og lage kjøreregler for samarbeidet. Vi sitter rundt et bord. Det er viktig at hver enkelt student opplever seg sett, hørt og tatt på alvor før de blir utfordret. Relasjonen kommer før saken. Vi er en gruppe som skal jobbe sammen og gjøre hverandre gode. En måte å bli litt kjent på er å avklare forventninger. En annen måte å bli kjent på er å fortelle hverandre hvordan jeg lærer best. Jeg ber studentene tegne en pedagogisk sol på et ark. I solkroppen ber jeg studenten skrive *jeg lærer best når...* De får noen minutter til å tenke selv og fylle ut strålene til fullstendige setninger. Deretter ber jeg de om at vi deler i gruppen det de har skrevet. Jeg kan tegne en ny felles pedagogisk sol på et stort ark, hvor jeg skriver *..vi lærer best når....* Og strålene i sola blir det studentene forteller: *S. ... når veileder stiller meg spørsmål... når jeg først får observere en sykepleier...deretter reflektere over prosedyren.....når jeg får gjennomføre, reflektere, spørre og observere....* Dette er en måte å bli kjent på. Samtidig får det i gang en bevisstgjøring hos studentene i forhold til hvordan skal *jeg* lære for å nå målene i praksis. Vi erfaringsdeler og gir hverandre ideer og reflekterer sammen.

Det er viktig at vi blir enige og kommer frem til felles kjøreregler for samarbeidet.: *Å ville hverandre vel, vise respekt for hverandre, gi beskjed ved fravær, vi skriver logg, taushetsplikt..* kan være eksempler på en kontrakt vi lager sammen.

Vi befinner oss etter hvert et lite stykke ut i praksisperioden. Tidligere har vi jobbet sammen som gruppe helt fra starten av praksisperioden for å skape kontakt og lage kontrakt.

Jeg møter alle studentene jeg er kontaktlærer for i praksis perioden til avtalt tid og sted for refleksjon. Det jeg er opptatt av når jeg møter studentene er å finne ut hva det er studentene vil og hva de vil gjøre med de utfordringene de står ovenfor i praksis. Et spørsmål jeg stiller studenten er "Hvordan er situasjonen for deg som sykepleierstudent i praksis nå?" Jeg tegner en pedagogisk sol på et stort ark og skriver inni solkroppen: "situasjonen for meg i praksis nå er.." Studentene forteller om sin situasjon. En student svarer; *det var pangstart...ser jeg kan mye...* En annen forteller *..jeg føler meg i veien...* En annen sier *..dagen her gjør at jeg er mer motivert for praksis.....* Situasjonen for *meg* blir delt oss deltagere i gruppen i mellom. Utsagn og sitater skriver jeg ned som "strålene" rundt sola.

Videre lager jeg en ny pedagogisk sol der det kan stå *"..det jeg ønsker å jobbe videre med i denne praksisperioden er.."* Studentene forteller at de vil: *lære om sår...bli mer sikker...lære om ulike diagnoser...lære mest mulig, få det i fingrene....*Vi jobber og skriver på samme måte som ved situasjonen for meg nå.. Videre kan jeg tegne en ny pedagogisk sol og skrive inn i solkroppen: *"tiltak du må gjøre for å oppnå det du ønsker..."*... Fortsatt jobber vi sammen og jeg skriver på samme måte som ovenfor. Studentene forteller: *....holde fokus....reflektere...*

Tilslutt vil skriver vi logg. Vi blir enige om hvordan vi skal gjøre dette, og eksempler på spørsmål i loggen kan være: Hva har du gjort?, Hva har du tenkt?, følt?, opplevd?, oppdaget?, og hva kan det være lurt å gjøre videre? Jeg har veldig god erfaring med å stille disse spørsmålene. Når jeg leser loggene etterpå kan jeg se hva som skjer med studentene. Her kan det komme frem som eksempel at *...jeg har oppdaget at jeg må lese mer om post operativ sykepleiejeg har oppdaget at vi har mye av de samme forventningene, gruet oss til det samme og ønsker å lære mer av det samme..... jeg har oppdaget at jeg har stor utbytte av å jobbe parallelt og sammen med andre studenterjeg har oppdaget at jeg får mer ut av muntlige enn skriftlige refleksjonerjeg synes tiden vi har vært sammen med lærer i dag har styrket samholdet i gruppen....* Dette gir meg en tilbakemelding hvordan studentene opplever praksisveiledningen og om den gir oppdagelser av utvikling og mestring. Kvalitet vil for det første kunne gjenkjennes ved at studentene opplever utvikling og opplevelser av mestring.

Soler og logger fra refleksjonsvaktene/ refleksjonstidene er data i dette prosjektet. Både kontaktlærer og studenter skriver logg. Det er også utgangspunkt for mitt eget refleksjonsgrunnlag.

Hvordan oppbevares data?

Forskningsetikk og anonymitet vil bli ivaretatt. Loggene vil bli samlet inn uten navn. Der det står navn, vil navnet bli fjernet og på den måten blir loggene anonymisert. Data vil bli oppbevart forsvarlig på låst kontor.

Hvordan innhentes informert samtykke?

Jeg vil informere studentene muntlig om prosjektet og bed om skriftlig samtykke. Samtykke til å bruke data fra soler og logger som viser studentenes stemme.

Jeg kommer til å gjennomføre den første veiledningen med studentene ved å gjøre de oppmerksomme på at jeg ønsker å tegne noen pedagogiske soler og bruke noen logger når vi skal ha praksisveiledning i gruppe på refleksjonsvaktene/ tidene. Jeg kommer til å presisere at jeg ønsker tilbakemelding fra studentene på hvordan de opplever det. På samme tid er det viktig å bli enige om kjøreregler, bli enige om hva vi skal jobbe med og hvordan. Jeg opptatt av å ta hensyn til studentenes opplevelser og oppdagelser av veiledningen. I alminnelig praksisveiledning deler vi naturlig våre oppdagelser og opplevelser. Medvirkning og samarbeid er en viktig del av å få til en gjensidighet pedagogisk prosess.

Informert samtykke innhentes fra studentene, da jeg trenger tillatelse til å bruke data fra prosessen. Dersom studentene ikke gir tillatelse til å bruke deres logger, har det ingen betydning for praksisveiledningen. De vil følge praksisveiledningen som vanlig. Alle studentene som jeg følger i praksis skal få fullverdig veiledningstilbud.

Til sykepleierstudenter som jeg er kontaktlærer for i praksis.

SAMTYKKE

Jeg gir med dette mitt samtykke til at opplysninger fra mine logger og soler vi har jobbet med på refleksjonsvaktene/ tiden kan benyttes som data i mastergradsarbeidet til Janca M van Doorn.

Data vil bli oppbevart forsvarlig. De vil bli anonymisert, uten navn, kullnummer eller emnekode.

Dato:

Student:

Prosjektets utvalg:

Jeg er kontaktlærer for studenter som har praksis i kommune- og spesialisthelsetjenesten i i løpet av Bachelorutdanningen i sykepleie. Jeg ønsker å systematisere veiledningspraksisen i møte med studentene jeg følger i praksis.

Antall studenter er det litt vanskelig å skrive eksakt, da det er avhengig av min arbeidsplan og hvor mange jeg får være kontaktlærer for. Vanligvis er jeg kontaktlærer for mellom 7 og 10 studenter. Dette hadde også vært ønskelig her. Studentene jeg følger er vanligvis fra mange ulike kull og det er veldig individuelt hvor langt de er kommet i studieforløpet sitt. Kull og emnekode er tatt utgangspunkt i normert studieløp.

Tidsperiode	Kull	Emnekode	Antall studenter
Januar til mars	████████	████████████████	7
Uke 14 tom 25	████████	████████	10
August til oktober	████████	████████	7-10
Oktober til desember	████████	████████	7-10

Prosjektperiode/tidsplan:

Prosjektet følger studentenes praksisperiode. Jeg har sett for meg prosjektperioden i fire bolker fordelt som beskrevet i tabell ovenfor. Den første perioden starter januar 2009, den siste skal være avsluttet desember 2009.

Hvordan rapporteres prosjektet?

Arbeidet vil foregå under veiledning av høgskolelektor og filosof Kjartan Skogly Kversøy ved Høgskolen i Akershus. Jeg kommer til å bruke en biveileder med spesialkompetanse i veiledning. Hun heter Marit Hartviksen. Mastergradsarbeidet kan ventes avsluttet og ferdig dokumentert våren 2010.

Underskrift prosjektleder/ansvarlig/veileder

Tillatelse til å gjøre undersøkelse blant personalet/studenter dersom de selv samtykker:

Gis **Gis ikke**

Kommentar

Seksjonsleder

Seksjon

for sykepleie

Vedlegg 2

Logg:

Dato:
Hva gjorde du? Jeg har..
Hva tenkte du? Jeg tenkte...
Hva følte du? Jeg følte...
Hvordan opplevde du det? Jeg opplevde...
Hva har du oppdaget? Jeg oppdaget...
Hva er det lurt å gjøre? I fremtiden mener jeg det vil være lurt å...

Vedlegg 3

Sykepleierstudentens vurdering av praksisperioden VP:

Dato:

Hensikten er å forbedre vår praksis

Denne praksisperioden har jeg opplevd som....

Gi eksempler på hvordan du har medvirket i din praksisperiode (feks å planlegge dagene i praksis, lage turnus, dagsplaner, refleksjonstid, samarbeid med medstudenter og daglige veiledere, progresjonsstige m.m...)

Jeg lærer best...

I denne praksisperioden har jeg oppdaget..

Refleksjonstiden har jeg opplevd...

Gi ett eksempel på en episode i praksisperioden hvor du opplevde mestring:

Jeg kunne tenkt meg mer av...

Jeg kunne tenkt meg mindre av...

Det som ville være lurt å jobbe videre med..(for meg, for kontaktlærer, for hoved/daglig veileder...)

Sykepleierstudentens vurdering av egen yrkespraksis

VP:

Dato:

Hensikten er å forbedre praksisveiledningen

Denne praksisperioden har jeg opplevd som....

Gi eksempler på hvordan du har medvirket i din praksisperiode (feks å planlegge, gjennomføre og evaluere dagene i praksis, lage turnus, dagsplaner, refleksjonstid, samarbeid med medstudenter og daglige veiledere, progresjonsstige m.m...)

Jeg lærer best...

I denne praksisperioden har jeg oppdaget..

Refleksjonshalvtimen/ Refleksjonstiden har jeg opplevd...

Gi ett eksempel på en episode i praksisperioden hvor du opplevde mestring:

Jeg kunne tenkt meg mer av...

Jeg kunne tenkt meg mindre av...

Det som ville være lurt å jobbe videre med..(for meg, for kontaktlærer, for hoved/daglig veileder...)

Vedlegg 5

Fortellingen fra Refleksjonstiden sammen med studentene aug til okt 09

Jeg har samlet postkort til *bli kjent øvelsen* med de studentene jeg skulle være kontaktlærer for i praksis, fordi jeg har erfart at dette var en fin måte å bli kjent på. Jeg har tenkt og grublet mye, spesielt på det at nå skulle jeg *bare* møte studentene der de var og ikke være så opptatt av og forberede så veldig systematisk hva vi til enhver tid skulle gjøre. Allikevel har jeg erfart av det å legge primissene, rammene for å bli kjent, skape kontakt er viktig. Jeg er opptatt av å virkelig høre på de andre og føle samspillet og være åpen for å improvisere. Jeg ville lytte og være observant overfor studentene, jeg ville ta de på alvor og møte de på det de er opptatt av.

I perioden før oppstart dagen i praksis samarbeidet jeg med praksisplassen. Vi har tidlige hatt et samarbeidsprosjekt sammen. Avtalte en fast dag i uken med avdelingen hvor vi kunne sette opp refleksjonstid sammen med studentene. Jeg er opptatt av at studentene skal oppleve denne refleksjonstiden relevant og som en del av sin praksis. Det skal ikke være en slik appendiks som bare er der og som ikke fører noen vei hen, med skolske praktiske oppgaver. Jeg har tro på at for at den enkelte student skal oppleve at refleksjonstiden er relevant, så må studentene være med å bestemme innholdet, samt føle seg ansvarlige. Avdelingen og jeg satte noen av rammepremissene, men jeg ville være åpen for at vi ble enige om rammedetaljer som klokkeslett og om dette er relevant tid for studentene selv om jeg ikke er tilstede. Når det gjelder strategiene, så ville jeg bruke veiledningsdidaktikk der jeg legger til rette for at studenten oppdager selv. Jeg ville spørre studenten om hvordan oppleves dette og gir det noen mening å dele erfaringer på denne måten. Jeg er veldig opptatt av at studentene skal være med å bestemme og på den måten også ta ansvar for sin læring. Det er viktig at jeg er bevisst på hvordan jeg legger til rette for nettopp dette. Første møte med studentene gjorde vi bli kjent øvelser, brukte kort og tegnet soler og skrev logger. Fokus her var å bli kjent. Tirsdag den 18. August.09

Noen av studentene har jeg vært basisgruppeveileder for før eller truffet i klinikklubben som veileder i PRU. Det er to menn og 3 damer mellom ca 20 og 40 år. Vi møtes sammen med hovedveileder på et rom i avdelingen. Det er avslappet og hyggelig stemning. Tidligere på dagen har studentene vært sammen med hovedveileder. Fått omvisning i avdelingen, vært på sterilsentralen og hils på avdelingssykepleier. Tiden ut vakten bruker vi som planlagt til å bli bedre kjent alle 7. Den første øvelsen vi gjør er kortøvelsen. Mange kort på bordet. God stemning og utsagn som *oj, så mange fine kort da...* Alle finner to kort hver og det ene er "Beskriver meg " og det andre er hva jeg er god på.. det kom frem alt fra elgjakting til sopp plukking, bake boller og engasjert, sosial, mamma osv. litt latter også... og da jeg spør om hvordan dette var, så er tilbakemeldingene spontane;... *morsomt, fin måte å bli kjent på, annerledes..*

Vi fortsetter og jeg sier at nå vil jeg at vi skal gjøre noe enda flere øvelser for å bli kjent, jeg sender ut en bunke med ark rundt bordet.. Tegne en sol og i solkroppen skrive... Situasjonen for meg nå...

Vi deler tankene våre med hverandre etterpå.. og det kommer frem alt fra tanker om eldste sønn som har fått lappen, elgjakt som nærmer seg, gruing og glede seg til praksis. Jeg forteller at jeg er masterstudent og er inni jobben med masteroppgaven.. og ønsker at dere skal være med på den. Det kommer et umiddelbart positiv tilbakemelding, litt sånn; *ja!* Jeg sier jeg gjerne vil fortelle mer senere..jeg vil ikke bruke fokus og tid på å snakke om meg.

Videre neste sol: *Ønsker å være 18 okt... og gjennom hele praksisperioden..* Jeg forsøker å visualisere det ved å reise meg opp og gå til et hjørne og si her er siste praksis dag... hva slags kompetanse vil du ha, være, gjøre.. samtidig sa jeg at ønskene kan også "ligge" på veien dit.. Alle skriver... igjen deler vi og responsen er veldig positiv.. Vi har sittet sammen i en time og tar Pause i 15 min... Jeg skisserer at vi skal lage en sol til og reflektere over tiltak jeg må iverksett for å komme dit jeg ønsker.. etterpå skal vi gå gjennom litt praktisk og dere har sikker flere spørsmål.. Det jeg forresten opplevde på slutten av denne dagen var at studentene hadde lite spørsmål, flere sa at det hadde vært veldig oppklarende. Vi ble enige om at vi skulle snakke om hva refleksjon var, på den første refleksjonstiden to dager senere.

Den andre refleksjonstiden, en uke senere, begynner med at en student kommer inn å sier at *"jeg vil være leder" litt spøkefullt.* Flott sa jeg, det kan du være. Jeg skriver i min logg at vi har snakket om og diskutert kjøreregler, snakket om rtid og bruken - avtalt i sol. Alle lagde sin sol på kjøreregler og vi delte og studenten som var leder skrev ned det vi ble enige om, den felles sola ble kopiert opp og er vår kontrakt. Vi avtalte om å ha refleksjonstid sammen de torsdagene jeg hadde mulighet i forhold til studier og undervisning inne på skolen. Det har blitt til sammen fem refleksjonstider, fem møter. På det fjerde møtet skrev vi ikke logg. Vi ble enige om at studentene også skulle ha refleksjonstid de dagene jeg ikke kunne være tilstede.

På den tredje refleksjonstiden fortalte en student om sin erfaring med EDA. I loggen sin skrev hun *...Jeg har fortalt litt om EDA (epiduralkateter). At jeg seponerte det og hvordan jeg gjorde det. Litt om hvorfor det ikke skal seponeres på kveld.* Studenten var ivrig og jeg stilte spørsmål innimellom, de andre studentene også. Det var en dialog og stemningen var god. Studenten oppdaget at hun ikke husker hva som var hensikten med at epiduralkateteret skulle fjernes (seponeres) på kvelden.. vi snakker om dette og jeg sa at *jeg* husker ikke..og ulike "hypoteser" diskuteres i gruppen.. Studenten henter frem et ark hvor det står om prosedyren..hun viser den frem og finner svaret som hun fikk fra sin veileder... og forteller om dette.. jeg får et ekstra ark av henne..og spør om er dette gammelt?..det er fra 1998..11 år siden.. er det sikkert at det er sant det som står der...?? Nei, det hadde hun ikke tenkt på, men det ville hun finne ut av... Epidural episoden var kjempeflott. Det ble så mye diskusjon og aktivitet. En student skriver i loggen etterpå at *Jeg følte det som viktig følelse av studentrollen. Godt å kunne diskutere ulike situasjoner.* En annen skriver... *Jeg opplevde at dette var en fin og lærerik refleksjon.* Hadde studenten ville fortalt om dette og likt å bli utfordret og fått spørsmål og ønsket å finne ut mer, viss vi ikke hadde jobbet med relasjonen først.. Relasjon før saken..? Studenten skriver i loggen sin: *Jeg opplevde at når jeg seponerte EDA så gikk det fortere enn jeg hadde trodd og pasienten hadde heller ikke vondt.* Hva kan en slik erkjennelse over erfaringen betyr for studenten? Utvikling av helhetlig yrkeskompetanse? Jeg mener det gir mestringfølelse og studenten skriver: *Jeg følte at dette var spennende, vil finne ut mer om EDA, det skal jeg gjøre.* I tillegg så opplever jeg at det er

ikke bare relevant for studenten - det er meningsfylt for de andre på gruppen også. En student skriver; *Jeg oppdaget komplikasjoner som kan oppstå ved EDA og hvilke forhåndsregler man må ta.* En annen skriver; *Ta opp situasjoner hvor jeg syntes noe var vanskelig, lærerikt. Om det er noe jeg kan lære mine medstudenter.*

Jeg har vært bevisst på å legge til rette for at studenten skal oppdage selv, oppleve ansvar, føle samhold, tillit, dele med hverandre. Gjennom å lese Tron Inglar ser jeg at jeg er mer prosessorientert enn formidlingsorientert. Å være konfluent er å være enda mer tydelig og opptatt av studenten hans opplevelser og oppdagelser. Har jeg har lagt til rette for at vi sammen har fått den takhøyden og det rommet som skal til for at vi tåler å være mer kritisk orientert overfor hverandre? Vi ønsker jo kritiske, reflekterte studenter, lærere, kollegaer.

På den femte refleksjonstiden var vi fire studenter og meg. Jeg tok frem kjøreregler og leste opp disse. Spurte om en ville være leder. Studentene ønsket at jeg skulle være leder. En student sa at det har ikke fungert med at student er leder. De sa også at de ikke har fått hatt refleksjonstid, slik planen var, de dagene jeg ikke kunne komme. En annen student sa at det kan komme av at de selv ikke har vært flinke nok til å prioritere sin egen dag i praksis og delegere oppgaver og gjøremål som de ikke fått gjort. Samtidig opplevde de også at det var litt vanskelig "å gå fra" avdelingen kl 1300, når de fikk kommentarer som "skal dere gå å sette dere sammen der, når vi har så mye å gjøre ute i avdelingen her.." De ønsket også at det kanskje skulle være "noen andre" der. Vi snakket masse om dette og jeg lovet at jeg ville ta opp dette med avd. spl og hovedveileder i avdelingen. Det må være samsvar med det vi oppfordrer og stimulerer studentene til, og det vi viser i handling og holdning. Vi ble enige om å ta en her og nå runde. Jeg la til rette for at studentene delte her og nå situasjon og opplevelser og erfaringer fra sin praksis. *En student fortalte at han opplevde mye mer mestring nå enn tidligere i praksisperioden, og hadde flere episoder og situasjoner og vise til.* Det handlet om å sette veneflon på en pasient eller også ha kontroll og oversikt på preopdag sammen med en medstudent. Det gav en god mestringsfølelse. *Studenten fortalte at det var tredje gangen han var med på preop dag. Den første gangen var det kaotisk, men med erfaringer fra de to første gangene, gjorde at studentene kunne planlegge godt den tredje dagen. Studenten sa at han begynte å samle trådene..det gir en mestring følelse. Jeg spør studentene om hvordan er den mestringsfølelsen, og en av studentene rekker armene i været og sier at det er en god følelse som ikke kan beskrives.* Jeg spør studentene om hva gjør den mestrings følelsen med deg, så sier en av studentene at..*du føler du deg litt mer som en sykepleier, liksom.*

Før refleksjonstiden kom en av studentene å spurte meg: *"hvordan går det med masterstudiet ditt?"*.. jeg sa på møtet at jeg hadde behov for å snakke litt om det hun spurte meg om. Jeg forteller at jeg forsker i egen praksis og ønsker å forbedre denne sammen med studentene slik at jeg kan bli bedre å legge til rette for at studentene skal utvikle seg i sin praksis. Jeg sa det var veldig hyggelig at studenten spør, samtidig blir jeg urolig for om hvordan studentene opplever at de er aktivt med på dette. Jeg opplevde en student som sa ååh!?! når jeg sa dette. Jeg spurte hva studenten egentlig tenkte på. Jeg tenker at det jeg sa om å forske i egen praksis med tanke på å forbedre denne sammen med dere studenter, kanskje kom som en overraskelse? Da har jeg kanskje ikke vært tydelig nok overfor studentene på min hensikt, mine ønsker og forventninger?

Jeg stilte spørsmålet om studentene opplever det relevant å skrive logg etter refleksjonstiden? Jeg lurte på om loggene gjør at de opplever at de er med på å bestemme? Jeg er usikker på om jeg fikk noe svar på det. Jeg sa at jeg erfarer at studentene ofte bruker; jeg oppdager, jeg tenker, jeg føler, jeg opplever en god del i dagsplanene sine. Jeg sa jeg lurte på om loggene også gjør en forskjell for dem å skrive dagsplaner. Kanskje det blir enklere? Jeg har erfart at studenter kan spørre om å bruke spørsmålene i loggene i dagsplanene, fordi det da er enklere å skrive dagsplaner. Det er enklere å svare på noen konkrete spørsmål. Jeg sa også at nå ønsket jeg at vi skulle dele loggene muntlig etter å ha skrevet loggene hver for seg. Jeg ville høre om det i så fall gjorde loggskrivningen på refleksjonstiden mer meningsfylt. Vi delte loggene med hverandre etterpå og det var fint. Vi opplevde at vi var opptatt av mye av de samme tingene i loggene, vi kjente oss igjen i hverandres logger. Jeg opplevde at da vi delte loggene, så var vi enige om opplevelsen av refleksjonstiden.

Jeg fortalte at jeg er pliktig til å legge til rette for at studentene evaluerer praksis, og har laget en logg til dette. Vi ble enige om at studentene svarer på loggen og tar denne med til sluttvurdering dagen, uken etter. Jeg sa at loggen også kunne være at studenten ønsket å ta opp på vurderingen, men at vi også skulle møtes etter alle sluttvurderingene og dele disse loggene.

Vedlegg 6

Til sykepleierstudenter som jeg er kontaktlærer for i praksis.

SAMTYKKE

Jeg gir med dette mitt samtykke til at opplysninger fra mine logger og soler vi har jobbet med på refleksjonsvaktene/ tiden kan benyttes som data i mastergradsarbeidet til Janca M van Doorn.

Data vil bli oppbevart forsvarlig. De vil bli anonymisert, uten navn, kullnummer eller emnekode.

Dato:

Student:

Vedlegg 7

En systematisk presentasjon av logg sitater som er brukt i oppgaven

1. *Oppdaget at det ble lettere å sette ord på ting når en snakker om situasjoner/opplevelser med andre og får deres meninger og syn.*
2. *Jeg har oppdaget at ved at vi diskuterer sammen og reflekterer blir vi bedre og lærer mer*
3. *Lurt å fortsatt ha åpenhet, fordi da er vi til hjelp for hverandre og kan gi og få støtte av hverandre*
4. *Jeg lærer utrolig mye av andre sine erfaringer og opplevelser*
5. *I denne praksisperioden har jeg oppdaget at jeg må stole mer på meg selv og tørre å vise hva jeg kan, for jeg kan mer enn jeg tror.*
6. *Jeg oppdaget at det var lettere å forstå hvordan jeg skulle arbeide med pleieplanen når vi pratet høyt om forskjellige eksempler og erfaringer*
7. *Hender det er lettere å reflektere høyt for å se hva man egentlig har gjort og hva som er lurt å gjøre videre. Dette gjør det også enklere å se hva man kan skrive om på dagsplanene*
8. *Jeg har oppdaget at mange har samme opplevelsen, mens noen kanskje synes noe helt annet. Dette viser bare hvor individuelle vi mennesker er og igjen hvorfor noen opplever ting slik og andre slik. Jeg tenker det er viktig å vise respekt for den andre mener, selv om en ikke opplever det slik selv.*
9. *En pasient (dame) skulle ha kateter (engangs). Jeg hadde sett det før, prøvd å gjøre det for mange år tilbake. Det var fint å kjenne at det fortsatt satt i fingrene*
10. *jeg ikke måtte utsette studentene for noe*
11. *jeg ønsker at vi sammen kan skrive logg*
12. *dere må gjerne bruke spørsmålene som er i loggen i dagsplanene dere skriver i praksis*
13. *Jeg følte jeg var ganske oppdatert men allikevel ikke hadde tenkt fullt og helt på helhet og hvorfor rundt sårbehandling. Jeg opplevde en aha opplevelse, det må jeg huske spesielt i forhold til forskjell på arterielle og venøse sår.*
14. *Jeg har oppdaget at kroppsspråket sier utrolig mye. Tenke mye mer på kroppsholdningen min og hvordan jeg kan virke overfor andre. Være mer sikker på meg selv og mine kunnskaper.*
15. *Skulle fjerne foleykateter⁴⁰ der veilederen ble med inn for å se om jeg kunne det. Jeg informerte pasienten, jobbet sammen med pasienten, utførte prosedyren. Sykepleieren som var med inn bare sa bra utført da jeg var ferdig. Men det var en annen pleier som var inne på samme rom hos en annen pasient kom etterpå og sa: Dette kan du! Det hørte jeg uten at jeg så hva du gjorde...*
16. *Jeg hadde en dårlig dag som gruppeleder. Dagen etter klarte jeg å delegere bort arbeid og hadde fokus på gruppeleder jobben. Fikk god flyt over dagen og fikk gode tilbakemeldinger fra veileder.*

⁴⁰ Min oversettelse: fjerne slange som ligger inn i urinblæren

17. *Hadde preopdag⁴¹ hvor jeg følte at jeg hadde god oversikt og at alt gikk på skinner. Fikk gode tilbakemeldinger fra sykepleier, leger og pasienter.*
18. *Gjorde postoperative observasjoner i forhold til hypervolemi, ganske traumatisk for pasienten og ganske "dramatisk" opplevelse for meg egentlig. Men klarte å forholde meg rolig. Gjorde tiltak som bedret pasientens situasjon. Tenkte "klart" tross adrenalinstigning... Jeg har oppdaget at jeg kan en del teori og nå faktisk kan se sammenhenger og helhet i større grad.*
19. *i denne praksisperioden har jeg oppdaget så utrolig mye om meg selv*
20. *jeg ønsker å utvikle mitt kliniske blikk*
21. *Har du fått bruk for noen av loggene våre?*
22. *Å så mange fine kort*
23. *jeg vet ikke hva jeg skal velge*
24. *jeg valgte dette kortet med hus, fordi vi holder på å bygge og pusse opp hus og jeg er blitt veldig god på å bruke drill*
25. *jeg er god med dyr*
26. *Jeg følte jeg åpnet meg skikkelig og viste andre hvordan jeg er som person*
27. *artig, morsomt, blir kjent på en annen måte*
28. *Blitt mer kjent med kontaktlæreren min*
29. *Blitt mer kjent med de andre i denne "praksisgruppa"*
30. *Jeg tenkte at det var en ny, morsom og annerledes måte å bli kjent på.*
31. *Jeg tenkte at det var en fordel å kjenne hverandre før en kommer ut i praksis.*
32. *jeg oppdaget at mange hadde like tanker og at jeg fikk flere ideer til mål og tiltak*
33. *sola tok litt lang tid*
34. *i fremtiden mener jeg det vil være lurt å bruke litt kortere tid på tavleskriving*
35. *Fortelle at jeg forsker i egen praksis*
36. *Ikke fortell at det er slik og sånn vi skal gjøre det*
37. *Jeg følte det var lettere å bli kjent med folk etter øvelsene. Den "brøt" isen litt og gjorde at det ble lettere å snakke åpent. Jeg følte at jeg fikk mer informasjon om praksis og ble tryggere i gruppen.*
38. *Jeg oppdaget at det er flere mål/ tiltak jeg må sette meg*
39. *Jeg har oppdaget at de andre er like spente som meg på det å komme ut i praksis. Vi har mange av de samme ønskene/ målene*
40. *I fremtiden mener jeg det vil være lurt å ta vare på solen vi lagde.*
41. *jeg tenkte det var en ny, morsom og annerledes måte å bli kjent på. Jeg synes det var morsomt å dele ønsker og tiltak.*
42. *jeg følte det deilig – å møte noen andre studenter – at vi kunne jobbe fokusert – å komme i gang med praksis. Jeg opplevde det trygt. Godt at veileder hadde interesse og forståelse for gruppeprosesser. Målene mine ble tydeligere.*
43. *jeg gjerne kunne tenkt meg mer informasjon*
44. *det var positivt at det var lett å snakke og at jeg fikk svar på mye jeg lurt på*
45. *Jeg har oppdaget at dette kommer til å bli spennende og jeg er klar for å komme ut i praksis.*
46. *Positivt å reflektere over praksisperioden. Opplevde jeg ble mer bevisst.*
47. *Ser du ikke alt det flotte studentene oppdager?*
48. *praksisperioden som positiv og lærerik, tung og hard grunnet dårlig motivasjon*

⁴¹ Min oversettelse: pre operativ dag er en dag pasientene kommer til avdelingen for å forberedes til operasjon. Dette skjer en uke før planlagt operasjonsdag.

49. *Fint å dele erfaringer med medstudenter og fått svar på det jeg har lurt på*
50. *Fint å bli kjent med flere medstudenter. Interessant å høre hvilke utfordringer de har møtt på for å sammenligne litt med det en selv opplever*
51. *Vært godt å ha et sted hvor en kan prate sammen og utveksle erfaringer, positive og negative opplevelse*
52. *synes refleksjonsvaktene ble bedre etter hvert, da alle kom med innspill og forslag*
53. *Har kanskje blitt litt langtekkelig og i begynnelsen veldig uoversiktlig med altfor mye vi skulle igjennom*
54. *I denne praksisperioden har jeg lært veldig mye om rollen som sykepleier og hvilke oppgaver denne har, meg selv og hvordan jeg skal være overfor andre i ulike situasjoner, både personal, pasienter og pårørende. Veileder har stilt krav og hatt forventninger til meg... En sykepleier skal ikke bare utføre stell og andre oppgaver, men også tenke igjennom og vite hvorfor en gjør som en gjør. Har innsett mer og mer hvor heldig jeg har vært som har hatt en krevende veileder... til slutt fant jeg rollen min som sykepleiestudent.*
55. *jeg vil lede møtet*
56. *god stemning og høyt under taket*
57. *Hatt refleksjon, diskutert litt om forskjellige ting, som hva vi skal bruke refleksjonen til og ting som har skjedd i løpet av uken og dagen i dag.*
58. *Jeg har reflektert over hva som skal være fokus på refleksjon på torsdager. Reflektert over situasjon her og nå. Jeg tenkte dette er en fin mulighet til å komme med meninger. Eller komme med ting en sitter inne med og grubler på/ synes er ubehagelig. Jeg følte vi fikk frem meningen til deltakerne. Jeg håper det ikke skapte uro i mellom studentene. Følte vi fikk oppklaringer i dag.*
59. *Jeg har diskutert med de andre om hvordan vi føler at praksisperioden på avdelingen fungerer. Jeg tenkte at det var fint å prate om tanker vi sitter inne med, ikke bare det praktiske og kunnskapsbelagte. Jeg følte en heftig diskusjon hvor vi kom frem til konklusjoner/ svar vi kanskje ikke ville oppnådd. Opplevde dette positivt. Lurt å fortsette å ta opp det vi føler.*
60. *Jeg opplevde vi kan snakke om alt mulig. Er greit å vite at det er taushetsplikt. Jeg oppdaget det er ok å ha en åpen tone. I fremtiden mener jeg det vil være lurt å følge reglene*
61. *Lurt å støtte hverandre i medgang og motgang. Det er alle best kjent med.*
62. *Jeg har fortalt litt om EDA (epiduralkateter). At jeg seponerte⁴² det og hvordan jeg gjorde det. Litt om hvorfor det ikke skal seponeres på kveld.*
63. *Jeg opplevde at dette var en fin og lærerik refleksjon.*
64. *Jeg følte det som viktig følelse av studentrollen. Godt å kunne diskutere ulike situasjoner.*
65. *Jeg opplevde at når jeg seponerte EDA, så gikk det fortere enn jeg hadde trodd og pasienten hadde heller ikke vondt.*
66. *Jeg følte at dette var spennende, vil finne ut mer om EDA...*
67. *Jeg har lært om seponering og komplikasjoner ved EDA, samt prosedyrer på dette. Jeg tenkte at dette er positivt for situasjoner ved EDA som jeg i senere tid vil komme borti. Jeg oppdaget komplikasjoner som kan oppstå ved EDA og hvilke forhåndsregler man må ta.*
68. *Ta opp situasjoner hvor jeg syntes noe var vanskelig, lærerikt.*

⁴² Seponere betyr å fjerne

69. Om det er noe jeg kan lære mine medstudenter.
70. skal dere gå å sette dere sammen der, når vi har så mye å gjøre ute i avdelingen her?"
71. Det er en god følelse som ikke kan beskrives
72. Den gjør at du føler du deg litt mer som en sykepleier, liksom.
73. nå må vi dele loggen før vi går
74. Delt mine erfaringer fra de siste ukene i praksis. Jeg tenkte det er fint å kunne fortelle andre om hvordan jeg har det. Bra med tilbakemelding og spennende å lytte til andres erfaringer. Jeg følte dette har vært en bra refleksjonstid. Jeg opplevde at jeg er flinkere til å reflektere. At alle til en viss grad opplever mer mestring enn tidligere. Fortsette slik vi gjør nå; hver og en deler noen av sine erfaringer.
75. Jeg fikk fortalt om to situasjoner fra praksis som jeg nylig har opplevd og som gjorde sterkt inntrykk på meg. Jeg tenkte det var godt å dele tankene og opplevde at det er viktig å lytte og godt å bli hørt. Jeg har oppdaget at man etter mange uker i praksis, opparbeider er nær samhörighet. Fortsette med at veileder leder gruppa og fortsette som før. Ta godt vare på refleksjonstiden.
76. Jeg følte at vi fikk snakket om hva vi brenner for. Godt å få pratet om ting. Føler det er rom for å prate om alt. Jeg opplevde det er nyttig/ viktig /godt å prate om situasjoner som kanskje er litt vanskelige/ uheldige. Det kan lett skje misforståelse som er greit å ta opp og gå direkte til personen det gjelder. Jeg oppdaget at refleksjonstiden er kjempenyttig og i fremtiden mener jeg det vil være lurt å si ifra; "nå skal vi ha refleksjonstid".
77. i fremtiden mener jeg det vil være lurt å si at nå skal vi reflektere
78. Hvordan går det med masterstudiet ditt?
79. Jeg har lest fortellingen som lærer har skrevet. Jeg tenkte; oj, hva har hun skrevet nå? Står det alt vi har sagt og skrevet? Morsomt og interessant å lese. Fikk tilbakeblikk fra dag en.
80. det var interessant å se hva Janca hadde fanget opp av det som har blitt sagt / delt
81. Jeg har lest fortellingen og opplevde at det er morsomt å være med å "bestemme" opplæring/ undervisning
82. lærerik og krevende praksisperiode
83. masse positive opplevelser
84. en opplevelse og meningsfull praksisperiode...
85. når vi deler loggen så blir det ikke bare ditt arbeid
86. Ved å dele loggene med hverandre, får du andre sine meninger som gjør at du må repetere det du driver med selv.
87. Har tenkt igjennom hva jeg ønsker med denne praksisperioden og funnet tiltak som kan hjelpe meg på vei mot å nå målene. Alle reflekterte bra over sin situasjon, sine mål og tiltak. God dialog. Alle i gruppen ble bedre kjent. Dagen har gitt meg motivasjon til å begynne i praksis.
88. Jeg opplevde at jeg reflekterte over status quo på en annen måte. Viktig verktøy med tankekart og analyse. Jeg oppdaget nye sider ved meg selv. At jeg klarte å sette ord på ting/ situasjoner jeg tenkte på og som jeg ikke var klar over. Lurt å bli mer bevisst på hva refleksjon er og verdien av dette.
89. En kjempesfin måte å bli kjent med hverandre på
90. lettere å huske hvilke kort den enkelte viste frem i forbindelse med øvelsen
91. Jeg opplevde refleksjonstiden som veldig bra. De timene på torsdagene har vært veldig godt å ha. Der kan vi ta opp alt vi "brenner" for. Vi har lært mye av hverandre. Refleksjonstida har gjort at jeg har følt meg tryggere på lærer fra skolen og veileder

fra avdelingen. Det har gjort meg tryggere på hvor jeg har vært i praksis....

Refleksjonstida er viktig for samholdet i gruppa.

92. *Jeg har oppdaget at refleksjonstid er viktig, morsomt og lærerikt.*
93. *refleksjonstiden har vært nyttig og at det er behov for det*
94. *Lurt å fortsette med refleksjonstiden. Kanskje utvide tiden litt*
95. *vi er så like*
96. *At andre har det som meg, at jeg ikke er den eneste.*
97. *At det var viktig å snakke sammen.*
98. *At det ikke var så farlig å prate i plenum.*
99. *At andre har samme tanker som meg, og det er bra når vi er flere som kan reflektere over hendelser vi møter i praksis sammen.*
100. *At jeg trur det blir en bra praksisperiode sammen med denne gruppa.*
101. *Vi egentlig er ganske like.*
102. *Hva har dere gjort med studentene?*
103. *å ta ansvar for en pasient betyr å følge opp alt som har med pasienten gjennom hele vekten*
104. *Hva betyr det når du skriver på dagsplanen din at du har ansvar for en pasient?*
105. *ansvar er også ikke å ta ansvar*
106. *Det ville være lurt å prøve å ta enda mer ansvar. Dette er viktig for at folk skal skjønne at de kan stole på meg*
107. *jeg forstår egentlig ikke hvorfor vi skal dele loggen*
108. *Jeg har fortalt hva jeg har gjort og opplevd i dag og hørt på hva de andre har å si. Har diskutert forhold mellom sykepleier og ambulansarbeid, samt diskutert refleksjonsvakt neste uke.*
109. *i fremtiden mener jeg det vil være lurt å tenke mer hvorfor*
110. *jeg tenker jeg ikke vil at denne praksisen skal slutte*
111. *jeg har oppdaget at jeg synes det er vanskelig med unge pasienter*
112. *nå er vi begge to litt flau*
113. *jeg kommer aldri til å innrømme at loggen gjør noen forskjell*
114. *Denne praksisperioden har jeg opplevd som veldig lærerik og spennende. Den har også vært litt slitsom, med tanke på mange inntrykk, mye å sette seg inn i og mye å lese. Det hører vel med. Jeg har oppdaget at en sykepleier skal kunne mye om sykdommer og hvor viktig det er å ha et klinisk blikk. Det ville være lurt for meg å lese mer litteratur opp mot praksisperioden.*
115. *I denne praksisperioden har jeg oppdaget så utrolig mye om meg selv*
116. *Har lært mange ulike prosedyrer... har oppdaget at tiden går veldig fort og at det er veldig lurt å bli med på det man kan bli med på. Det er veldig lærerikt å kaste seg ut i "det"*
117. *Kjempebra! Jeg har stortrivde hele perioden. Det har også vært veldig lærerikt. Jeg har oppdaget at jeg faktisk har en god del kunnskap som jeg ikke ellers tenker over at jeg har. Jeg har også oppdaget enda mer hvor spennende og allsidig yrke jeg har valgt, og jeg ser veldig frem mot de neste praksisperiodene, og håper på at de blir like bra som denne.*
118. *oppdaget at sykehus ikke er noe for meg*
119. *Det ville være lurt for meg å jobbe videre med daglige dialogen, stoppe opp innimellom, reflektere over problemstillinger, tanker...*
120. *mer muntlig refleksjon med daglig veileder*

121. *det ville være lurt å jobbe videre med den daglige dialogen for alle*
 122. *fikk ansvar og tillit som jeg utfører sykepleieprosedyrer på egenhånd*
 123. *oppdaget den hektiske hverdagen og ansvaret til sykepleierne*
 124. *jeg har tatt ansvar for min egen læring*
 125. *jeg kan påvirke min praksis gjennom eget engasjement*
 126. *at jeg gjør det jeg skal, bli bedt om*
 127. *jeg visste ikke at det fantes så mange hyggelige medstudenter her*
 128. *jeg følte jeg åpnet meg skikkelig*
 129. *Fikk du bruk for noen av loggene våre?*
 130. *Når vi deler loggene blir det ikke bare ditt prosjekt.*
 131. *Jeg forstår ikke hensikten med å dele loggen.*
 132. *For min del har nok refleksjon vært mest krevende i form av at det har vært vanskelig å skrive det jeg føler.*
 133. *Det løsnet litt da jeg kom i gang med å reflektere høyt om hva jeg hadde gjort. Da var ting liksom fordøyd og lettere å sette ord på.*
 134. *Når vi deler loggene blir det ikke bare ditt arbeid*
 135. *Jeg har oppdaget at jeg får mer ut av muntlige enn skriftlige refleksjoner*
 136. *Jeg har lært at det å snakke sammen, dele erfaringer og opplevelser ufarliggjør situasjonen og at de fleste av oss er ganske like når alt kommer til alt når det gjelder "utfordringer".*
 137. *Hva har dere gjort med studentene?*
 138. *Når vi deler loggene, blir det ikke bare ditt prosjekt*
 139. *En pasient spurte om jeg ville bytte urostomi- posen⁴³ hans neste dag. Da følte jeg at han var fornøyd med arbeidet mitt og hadde tillit til meg*
 140. *oppdaget at jeg kan en del teori og faktisk kan se sammenhenger og helhet i større grad*
 141. *oppdaget at jeg faktisk har en god del kunnskaper som jeg ellers ikke tenker over at jeg har*
 142. *oppdaget at det ikke var så farlig å prate i plenum*
 143. *I denne praksisperioden har jeg oppdaget så mye om meg selv*
 144. *Det vil være lurt å prøve å ta enda mer ansvar. Det er viktig for at folk skal stole på meg*
 145. *det ville være lurt for meg å jobbe videre med den daglige dialogen, stoppe opp innimellom og reflektere over problemstillinger, tanker...*
 146. *Jeg oppdaget at jeg fikk flere ideer til mål og tiltak*
 147. *Oppdaget nye sider ved meg selv. At jeg klarte å sette ord på ting og situasjoner jeg tenker på og som jeg ikke var klar over.*
 148. *Mitt faglige ståsted i dag. Jeg vil si at jeg er der det er meningen jeg skal være. Skulle jeg valgt et postkort for dette spørsmålet hadde jeg valgt et kort med blå himmel et par skyer og en enorm solsikke. Jeg ville vært solsikken som vokser og vokser (blir rikere på erfaringer, kunnskap o.l.) den blå himmelen ville representert gleden av å være der jeg er, å ha kommet så langt uten å noen gang gi opp uansett hvor vanskelig det var, skyene ville være som i alle andre liv. Himmelen er ikke alltid blå så skyene gjør bare forklaringen realistisk, dog overvinner det positive det negative hos meg. Jeg må nok si at det siste året (2 siste) på sykepleien er de årene jeg har lært mest,*

⁴³ Urinen blir ledet ut gjennom en kunstig åpning på magen og samlet opp i en pose.

blitt mer interessert og fått meg til å tenke mer over hva jeg gjør og hvorfor. Jeg er veldig glad for å ha en jobb på si innenfor mitt yrke som gjør at jeg på jobb også kan fokusere, fundere, observere og reflektere over hva, hvorfor og hvordan. Så ståstedet mitt faglig - hvor jeg skal være, vokser fremdeles:)

149. fikk gode tilbakemeldinger fra veileder

150. Jeg har tenkt igjennom hva jeg ønsker med denne praksisperioden, og funnet tiltak som kan hjelpe meg på å nå målene... dagen har gitt meg motivasjon til å begynne i praksisen.

151. Jeg har oppdaget at jeg har stort utbytte av å jobbe parallelt og sammen med andre studenter.

152. vi må jobbe sammen

Vedlegg 8

Mail fra student

Hei.

Takk for at du spør. Det går veldig bra i praksis. Trives på avdelingen og lærer utrolig mye. Fått en større sammenheng enn i tidligere praksiser. Har bedre oversikt, jeg er mer spørrende til ting vi gjør og ikke gjør, stoler mer på egne observasjoner og har fått mer selvtillit. Dette gjør blant annet at konstruktiv kritikk oppleves positivt. Før ble jeg usikker av det og tok det som en feil jeg hadde gjort. Nå er jeg takknemlig for å få slike tilbakemeldinger og tar lærdom av det.

Jeg er mer observant når jeg er med andre i hvordan de utfører handlinger og samhandling. Noe tar jeg til meg og andre ting reflekterer jeg over og kommer frem til at jeg ikke er enig eller synes det kunne vært gjort på en annen måte. Jeg tror jeg har begynt å danne meg min sykepleie-identitet.

Mange av de ansatte er utrolig flinke til å bidra med innspill, tips, konstruktiv kritikk, råd og tidligere erfaringer. De er åpne for ønsker for hvordan jeg ønsker å bruke vekten og diskusjoner. Opplever at jeg får være student samtidig som de inkluderer meg i avdelingen. Dette er alle bidrag som er utrolig verdifullt i praksis. Mange har en meget god evne til å la oss studentene arbeide selvstendig samtidig som de er tilgjengelig ved behov.

Vennlig hilsen

