



Høgskolen i Telemark

FOU-rapport 2000

Høgskolen i Telemark

Avdeling for helsefag

ØVINGSAVDELINGEN SOM LÆRINGSARENA

Hva og hvordan lærer studenter ?

av høgskolelektor
Ingebjørg Strand



FORORD

"Forbered mennesket for utvikling, og forbered utvikling for mennesket. Gå til dine medmennesker, lev sammen med dem, elsk dem og lær av dem. Start med det de har, bygg på det de vet og kan, og ettersom tiden går – når arbeidet er gjort – vil de fryde seg og si; Jeg har gjort det selv" (Lao Tse, kinesisk vismann, 500-tallet før Kristus.)¹.

Disse "Lao Tseiske" ord er i tråd med de Sokratiske ord, skal en gjøre noe med mennesker – begynn der hvor de er, det vil si møte personen med det de kan. På øvingsavdelingen er hovedintensjonen at lærerne i samarbeid med studentene lager "broer" mellom det "å lære" og det "å anvende", slik at kløften mellom teori og praksis kan bli mindre. Jeg retter av den grunn i undersøkelsen oppmerksomheten mot **hva** og **hvordan** studentene mener de lærer på øvingsavdelingen.

Denne FOU-rapporten er skrevet i interesse og av nysgjerrighet, med et åpent sinn og med en dyp aktelse for at absolutt neppe finnes når det gjelder hva studenter lærer av.

For med studenter er det ofte noe hemmelig, noe usett, noe ukjent, noe som er noe "annet", noe en ikke har de rette ordene på. Så av disse grunner ønsker jeg å stille meg åpen til hva læring er, tross mine år som lærer i dette skoleslaget. Repstad (1993: 12) understreker nettopp dette når han skriver,

"... tre grep på gitaren klinger bedre når de spilles av en virtuos enn av en nybegynner".

Jeg synes disse ordene beskriver noe av det jeg selv har erkjent i skriveprosessen, at til tross for at oppgaven nå er avsluttet vil prosessen for å utvikle dypere forståelse for det å kople teori og praksis relatert til læring fortsette, og mine grep på gitaren er kanskje blitt bedre.

I prosessen med å få skrevet FOU-rapporten har jeg hatt kontakt med ulike personer som alle har vært raus og gitt av sin kunnskap, har hjulpet meg med råd og oppmuntring, gjennom kommentarer, svar på telefonen, via e-post, eller som gjennom personlige samtaler har beriket meg og oppgaven. Utenom kollegaer på helse - og sosialfag vil jeg takke i alfabetisk rekkefølge: Ivar Bråten, Solrun Forberg, Solrunn Gjertine Holm, Per Magnus Holtung, Ingunn Haavardsholm, Sigmund Kalvenes, Tone Kvernbekk, Kari Martinsen, Anders Nordby, Ove Sandell, Åshild Slettebø og Betty – Ann Solvoll.

Halvard Vike & Sigrun Hvalvik har vært mine to verdifulle veiledere.

Vike i all hovedsak i startfasen og Hvalvik i slutfasen, de to vil jeg takke spesielt.

En spesiell og varm takk *til* ektefelle Per Oskar som har støttet meg i alle prosessene av dette prosjektet og våre to jenter, Inger Johanne og Margit Katrine, for forståelse, korrigerende, supplering og samarbeidsevne.

Den største takken går likevel til mine informanter; studentene i første, andre og tredje årshet ved grunnutdanningen i sykepleie, studieåret 1998/99, som alle på sin måte har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne undersøkelsen.

Porsgrunn, november 2000.

Ingebjørg Strand
Høgskolelektor
HiT

¹Eva Nordland, pedagog og psykolog, sitat fra radioprogram, NRK-P1, 28. januar 1999.

SAMMENDRAG

Tittel på studien er: "Øvingsavdelingen som læringsarena?"

En prosjektoppgave om *hva og hvordan* studenter lærer på øvingsavdelingen ved Høgskolen i Telemark, Institutt for helsefag.

Valg av metode og utvalg

Prosjektoppgaven er basert på en kvalitativ studie av hva og hvordan studentene opplever og erfarer det å lære på øvingsavdelingen. For å samle inn data ble det benyttet to spørreskjema. Disse ble utformet som et strukturert intervju og med åpne spørsmål. Det ble stilt fem spørsmål fordelt på to skjemaer. Målgruppen for undersøkelsen var samtlige studenter ved Institutt for helsefag, studieåret 1998 / 99. Spørreskjemaet ble delt ut i to omganger; tidlig i høst - og vårsemesteret, samtlige studenter var målgruppen for undersøkelsen.

Studiens hensikt

FOU-rapporten er skrevet i interesse og av nysgjerrighet om hva og hvordan studenter tilegner seg av kunnskaper, ferdigheter og holdninger på skolens øvingsavdeling. Studien har derfor hatt til hensikt å avdekke hva slags kompetanse studentene utvikler, og hvilke forhold eller faktorer i læringsmiljøet som hemmer eller fremmer læringen.

Studiens formål

Å tilrettelegge forholdene i øvingsavdelingen slik at læring og kompetanseutvikling fremmes, og på den måten bidra til å styrke studentenes praksisberedskap.

Funn

Undersøkelsen viser at studentene i stor grad var indre motiverte for yrket. De hadde virkelighetsnære og realistiske forventninger til hva de kunne lære på skolens øvingsavdeling. Flertallet hadde forventninger om at de ville kunne lære de mest grunnleggende praktiske ferdigheter og derigjennom legge et godt grunnlag for sine praksisstudier. Studentene hevder at de lærer mest av den moderne form for mesterlæringen, fordi de da selv kan ta initiativ og vise handling i de ulike læringsprosessene. De framhever betydningen av å koble praksis og teori sammen. Denne koblingen gir positive synergieffekter som økt aktivitet, større omstillingsevne og kreativitet hos den enkelte.

I forhold til studiens hovedspørsmål mener flertallet av dem at trygghet er grunnleggende for at læring skal finne sted, og at det er forbindelse mellom trygghet og læring. De beskriver også at de lærer av å være sammen i en sosial kontekst, det vil si medstudenter og spesielt med lærerne. De understreker også betydningen av å ha en felles arena hvor skolen og studentene råder, hvor det er lyse og trivelige rom som er godt utstyrt, slik at læringsbetingelsene blir som på en moderne sykehusavdeling. Mange poengterer dessuten skolens moralske ansvar og at det ville være uansvarlig for skolen å sende dem ut i praksisstudier uten noen form for praktisk trening og eller opplæring.

Studentene mener at leken er viktig faktor for å fremme kreativitet, mening og forståelse. Leken blir dermed et aktiv tiltak mot passivitet i læresituasjonene. Fordi leken er "lovlig" på denne avdelingen, blir den en viktig læringsfaktor for studentene. Studenten mener at de lærer best grunnleggende ferdigheter i avdelingen, men at det må gis *tid og rom* til refleksjon og til prøving og feiling særlig sammen med lærerne og muligheter til å komme inn i læresituasjonene, slik at de selv kan finne fram til egne løsninger. Det var særlig studentene i tredje studieåret som ønsket mer studietid på avdelingen.

Abstract

The title of the study is; "The practice ward as a place of learning"

The project study is about what students learn and how they learn on the practice ward at the Institute of Health, Telemark University College, Department of Health Studies.

Methodological choice, selection

The study project is based on a qualitative study of *what* students experience, and *how* they experience, learning on the practice ward. Two questionnaires were used to gather data. These were designed as a structured interview and as open-ended questions. Altogether, five questions were asked on the two forms. These were handed out at two different times, early in the autumn and spring semesters (1998/99), to the studies target group: all students taking the foundation training at the Institute of Health.

The objective of the study

The FOU report is written out of a sense of curiosity, in the interest of finding out what knowledge, skills and attitudes students acquire on the college's practice ward. The aim of the study has thus been to reveal what kind of competence the students develop, and which conditions or factors in the learning environment promote or inhibit learning.

Purpose of the study

Was to find out how the students learned practice skills in a skills laboratory.

Finds

The study's inquiry showed that the students, to a large extent, had an inner motivation for the profession. Their expectations as to what they could hope to learn on the school's practice ward were both realistic and close to the actual reality. The majority had expectations that they would be able to learn the most basic practical skills and thus establish a solid foundation for their practical studies. The students maintain that they learn most through this modern version of "master apprenticeship", because it allows them themselves to take initiatives and actions during the different learning processes. They emphasise the significance of connecting theory and practice, this connection giving positive synergetic results, including increased activity levels, a greater ability to adapt as well as increased individual creativity. With regard to the study's main question, the majority are of the opinion that a feeling of security and confidence is a basic pre-condition for learning, and they think that learning is linked to feeling safe and secure. They also describe how learning is related to a social context, together with fellow students and especially with the teachers. They also emphasise the importance of having a common practice area located at the college, where the students are in charge, and where there are pleasant, well-lit, well-equipped rooms. Such that learning conditions are similar to a modern hospital ward. Many students point out the moral responsibility of the college, and that it would be irresponsible for the school to send them out in practice without some form of practice training. The students think that play is an important factor which encourages creativity, leads to understanding and gives meaning. Play is thus an active precaution against passivity in the learning situation. Because play is "allowed" on the practice ward, it becomes an important factor in promoting student learning. Students think that they can best learn basic skills on this ward, but that *time* and *space* must be allocated to allow reflection, trying things out and making mistakes, especially together with the teachers, and giving possibilities for entering learning situations, so that the students themselves can find their own solutions. It was especially the third-year students who wanted more time for studies on the practice ward.

INNHALDSFORTEGNELSE:

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1 Innledning	7
1.1 Rammeplan og forskrift for 3 - årig sykepleierutdanning	7
Hovedmål for sykepleieutdanningen	8
2 Hovedproblemstillingen	9
2.1 Hva og hvordan lærer studentene på skolens øvingsavdelingen ?.....	9
2.2 Bakgrunn for problemstillingen	9
2.3 Kort beskrivelse av ulike sider ved øvingsavdelingen.....	10
3 Eget pedagogisk ståsted	11
4 Teoretiske betraktninger - forforståelse	12
4.1 Forventninger om å lære	12
4.2 Læring	14
4.2.1 Læringsmodell	14
4.3 Motivasjon.....	16
4.4 Subjektiv mestringstro.....	16
4.5 Atferd via "av - og pålæring"	17
5 Metode, opplegg og struktur	18
5.1 Utvalg og målgruppe for undersøkelsen	18
5.2 Tolkning og analyse av data	18
5.3 Troverdighet	18
5.3.1 Tabell som viser studentenes engasjement (deltagelse) i undersøkelsen...	19
6 Presentasjon av studiens spørsmål	20
6.1 Innledning	20
7 Hvorfor vil du bli sykepleier ?.....	21
7.1 Bakgrunn for spørsmålet.....	21
7.2 Funn.....	21
7.3 Foreløpige kommentarer	23
8 Hva forventer du å lære på øvingsavdelingen ?	24
8.1 Bakgrunn for spørsmålet.....	24
8.2 Funn.....	24
8.3 Foreløpige kommentarer	26
9 Hvordan forbereder du deg til undervisning og veiledning ?.....	28
9.1 Bakgrunn for spørsmålet.....	28
9.2 Funn:	28
9.3 Foreløpig kommentarer	29
10 Funn og drøfting av undersøkelsens hovedspørsmål	32
11 Trygghet er en viktig når studenter skal lære.....	33
11.1.1 Trygghet og tillit	34
11.1.2 Trygghet som livsytring	35
11.1.3 Trygghet fremmer læring	36
11.1.4 Tidsfaktoren påvirker trygghetsfølelsen.....	37
11.2 Oppsummering	38
11.2.1 En kort skjematisk oppsummering	39

12	Øvingsavdelingen - En arena med rom for ulike typer læring.....	40
12.1	Øvingsavdeling er et sted med mulighet for innstudering og utprøving.....	41
12.2	Arkitekturen virker inn på studentenes læringen.....	43
12.3	Studentene lærer av å koble praksis og teori sammen	44
12.4	Lek virker frigjørende slik at studenter lære noe nytt	45
12.5	Oppsummering	47
12.6	En kort skjematisk oppsummering	47
13	Studentene lærer best og mest gjennom praktiske ferdigheter.....	48
13.1	Moralsk aktør	48
13.2	Ferdighetsundervisning	48
13.2.1	Modell: Avhengighet mellom skolen, studenten og praksisfeltet.....	49
13.3	Tidsfaktoren.....	49
13.4	Læring som prosess og refleksjon.....	50
13.4.1	Modell: Læringsveven, egen modell	51
13.5	Verbal versus nonverbal kommunikasjon	52
13.6	Oppsummering	53
13.7	Bilder som viser aktive og engasjerte studenter i øvingsavdelingen	54
13.7.1	Temaet for bildene var akutt syke pasienter på sykehuset	54
14	Kroppslig læring er inngangsport til adferdsendring	56
14.1	Fornuft og følelser	57
14.2	Et helhetlig menneske	58
14.3	Lærer ved at det blir gitt tid og rom til refleksjon.....	58
14.3.1	Modell erfaringslæring	60
14.4	Oppsummering	62
15	Studenten lærer mest av en moderne form for mesterlæring	63
15.1	Lærerrollen	63
15.2	Illustrasjon: 4 sentrale områder for hva og hvordan studenter lærer	66
15.3	Oppsummering	67
16	Kunne noe vært gjort annerledes ?	68
16.1	Bakgrunn for spørsmålet.....	68
16.2	Funn.....	68
16.3	Drøftingsdel.....	68
16.4	Sammendrag	69
17	Konklusjon.....	70
18	Forbedringsområder.....	72
19	Litteraturliste	74
20	Vedlegg	78

1 INNLEDNING

1.1 Rammeplan og forskrift for 3-årig sykepleierutdanning

Rammeplanen for sykepleieutdanningen er nasjonal og ble ferdigbehandlet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 7. januar 2000. Planen setter standard for utdanningen og er retningsgivende for høgskolens tilrettelegging av sykepleiestudiet. Den gir klare føringer om å styrke den praktiske kyndigheten i faget. I tillegg inviterer planen til mer studentaktive læringsformer. Målene er å sette pasientenes behov i sentrum gjennom å stille krav til samfunnsfaglig og etisk kunnskap hos yrkesutøverne, samt kjennskap til arbeid med kvalitetssikring og intern-kontroll.

Rammeplanen legger til grunn at Høgskolen har ansvar for å utvikle arbeidsformer og studiemetoder som sikrer at studentene oppnår handlingskompetanse i forhold til de samfunnsmessige målene for helse- og sosialtjenesten. Et hovedmål for Høgskolen er å utvikle studentenes holdninger, ferdigheter og kunnskaper, og legge grunnlaget for livslang læring gjennom å forstå betydningen av livslang læring og kjenne seg forpliktet til å fremme tverrfaglig samarbeid, og å utvikle et helhetssyn på pasienten som et menneske med rettigheter og krav.

Utvikling av yrkeskunnskap foregår i et samspill mellom teoretiske studier og praktiske erfaringer. Utdanningen skal vektlegge kunnskaper og holdninger i forhold til et rasjonelt – og humanistisk menneskesyn, menneskeverd og menneskerett i tillegg til å fremme verdier som rettferdighet, ansvarlighet og solidaritet. For å møte pasientene på en profesjonell måte kreves, i tillegg til etisk bevissthet og kyndighet, også kunnskap om og evne til kommunikasjon og samhandling. Refleksjon over praktiske situasjoner og handlinger vil kunne fremme tilegnelse av yrkets kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og er nødvendig for utviklingen av faglig skjønn. Utviklingen av et godt skjønn skjer gjennom erfaring i praktisk yrkesutøvelse og er vesentlig for sykepleiefagets kvalitet, og forutsetter at studentene kan reflektere og argumentere for sine faglige valg.

Rammeplanen av 7. januar 2000 forutsetter at praksisstudier utgjør et vesentlig innslag i sykepleieutdanningen, og at læringsprosessene er preget av veksling mellom teoretisk og praktisk kunnskapsbearbeidelse. Videre fordres det at skolen skal tilrettelegge for arbeidsformer som har overføringsverdi til sykepleierutøvelsen, og at den stimulerer til at disse kontinuerlig evalueres og utvikles. Læring bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap, og studentene skal gjennom utdanningen bli bevisst at kompetanse er et produkt av kunnskap og egen erfaring gjennom organisering og gjennomføring av arbeidet, rolleoppfatning og holdninger. Når studenten deltar i arbeidsfellesskapet er det viktig med forståelse av krav til utøvelse og kritisk refleksjon over eget arbeid. Dette innebærer aktiv deltakelse gjennom hele studieforløpet med drøfting av de pedagogiske sider ved studiet, og fordrer et læringsmiljø som er åpent for refleksjon og analyse.

Hovedmål for sykepleieutdanningen

Hovedmålet for studenter i grunnutdanningen er at de skal utdannes til selvstendige, ansvarsbevisste, endrings- og pasientorienterte sykepleiere som viser evner og vilje til en bevisst og reflektert holdning i utøvelsen av sykepleie. Rammeplanen understreker skolens ansvar for veiledning og tilrettelegging av gode læresituasjoner, og betydningen av oppfølging; det vil si veiledning og tilstedeværelse i forhold til studentenes ferdighetslæring. Ferdigheter læres gjennom prøving og egen erfaring. De lar seg ikke formidle kun gjennom teori. Ferdighetstrening innebærer at studenten øver på og reflekterer over sentrale ferdigheter. Øving og læring ved øvingsposter har derfor stor læringsverdi, og kan bidra til å simulere realistiske øvinger, står det i rammeplanen.

I dagens sykepleierutdanning foregår deler av den praktiske opplæringen i skolens øvingsavdeling. Intensjonene er å gjøre studentene best mulig forberedt til å møte den komplekse virkelighet de skal praktisere i "ute". Hamill (1995) viser i en undersøkelse at en hovedårsak til at studenter opplever stress i utdanningen, er at de har for lite praktiske ferdigheter med den konsekvens at de ikke føler seg inkludert og verdsatt i praksissituasjonen. Min erfaring er at praksis ofte er preget av travelhet og uoversiktlige forhold. Dette kan bety et problematisk og lite stimulerende læringsmiljø for studentene. Den medisinske og teknologiske utviklingen stiller samtidig store krav til kompetansen. Studentene møter i tillegg pasientgrupper med mer komplekse og sammensatte helseproblemer enn tidligere. Det stiller i seg selv krav til økt sykepleiefaglighet. Å gjøre studentene best mulig rustet til å møte en slik hverdag blir derfor en stor utfordring, særlig for ferdighetsopplæringen i utdanningen. Skolens øvingsavdeling står i denne sammenhengen sentralt. Det handler om å utvikle skolens øvingsavdeling som en selvskrevet læringsarena, hvor studentens "human kapital" i betydning enkeltpersoners ressurser, kan benyttes og styrkes på best måte. På øvingsavdelingen gis studentene mulighet til å lære sentrale praktiske ferdigheter før praksis ute. Dette er særlig gunstig fordi praksisperiodene i seg selv gir studentene for liten tid til å oppøve de ferdigheter det stilles krav om.

2 HOVEDPROBLEMSTILLINGEN

2.1 Hva og hvordan lærer studentene på skolens øvingsavdeling?

2.2 Bakgrunn for problemstillingen

Å ha nysgjerrighet og interesse for hva og hvordan studenter lærer mener jeg bør være kjernen i en lærers hverdag. Som sykepleielærere må vi ikke glemme betydningen av å kople det "å lære" med det "å anvende". Det vil si å knytte teori og praksis sammen, og la arbeid, studier og læring gå hånd i hånd. Dette har vi gode muligheter for innenfor faget sykepleie.

Skolens rammeplaner stiller krav til en ledelse som er bevisst at studenter har ressurser og potensialer som kan videreutvikles, og til å fremme tiltak som stimulerer til utvikling og trygghet for den enkelte. Studiet skal medvirke til at studentenes faglige og personlige utvikling styrkes gjennom økt selvstendighet og ansvarsbevissthet og bedret vurderingsevne. Det skal fremme yrkesetiske grunnholdninger og samfunnsengasjement.

Denne undersøkelsen er en direkte oppfølging av et notat til diskusjon og debatt i skolen vedrørende øvingsavdelingen som læringsarena (Strand og Venediger, 1998 A). Studentenes evalueringer ble i tillegg avgjørende for mitt prosjektvalg. Evalueringene viste at studentene lærte mye i øvingsavdelingen. Evalueringene var imidlertid ikke representative, slik at det var mulig å trekke konklusjoner på bakgrunn av dem. Jeg ønsket å få innsikt i hva studentene selv mente de lærte på øvingsavdelingen, fordi jeg erkjenner at læring er en viktig del av studentens kompetanseutvikling. Da kollega Venediger hadde sluttet på skolen stod jeg alene med min interesse for - og en gryende nysgjerrighet til - å undersøke hva som fremmer eller hemmer læringen i øvingsavdelingen. I tilnærmingen valgte jeg en spørrende og undrende holdning til problemstillingen vel vitende om at forskning om opplæring og undervisning i den praktiske siden ved sykepleiefaget er begrenset, noe som også bekreftes av Korsæth og Solvoll² (1998).

Jeg har en antagelse om at studentenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og at i øvingsavdelingen vil forhold som hefter ved studenten selv, studentens forhold til medstudenter, lærerne og selve øvingsavdelings fysiske kontekst, være faktorer som påvirker læringen. Data knyttet til nevnte forhold vil gi grunnlag for funn og diskusjon.

² Korsæth og Solvoll, Høgskolen i Vestfold, <http://sibyl.hive.no/felles/fou/publ.html>

2.3 Kort beskrivelse av ulike sider ved øvingsavdelingen

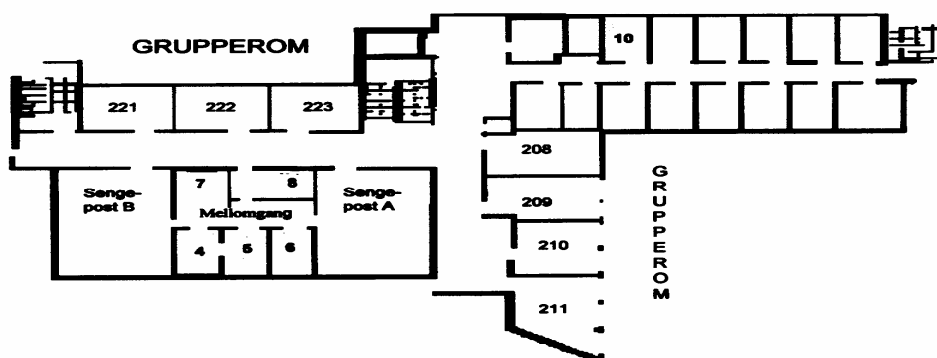
Øvingsavdelingen skal være en mest mulig realistisk arena med tanke på å legge grunnlaget for trening og øving, særlig av praktiske ferdigheter, før studiene i praksis. Formålet med avdelingen er at veiledning, undervisning og ulike øvelser skal kunne aktivere studentenes bevissthet, særlig i praktiske ferdigheter. Skolen målsetning er at avdelingen skal være en vital møteplass for vekst og utvikling; et sted hvor studentene får muligheten til å koble teori og praksis sammen på en god og meningsfull måte. Avdelingen skal også være en arena hvor det er lov å være selvstørt, et sted hvor studentene kan stille spørsmål og vise virkelyst. Det legges opp til at studentene skal gis muligheten til å øke sin beredskap og forberedthet før de får mer opplæring "ut" i de kliniske studiene.

Studentene har siden øvingsavdelingen ble åpnet i 1995, gitt avdelingen gode tilbakemeldinger i sine evalueringer. En student beskriver avdelingen slik:

"Avdelingen er veldig bra utstyrt, den er svært lik en "ordentlig" sykehusavdeling eller en moderne sengepost. Lokalene er moderne, lyse og trivelige."

(Strand & Venediger 1998 A: 13).

ROMFORDELING PÅ ØVINGSAVDELINGEN, 2.ETG



Tegnforklaring:

Rom tilknyttet øvingsavdelingen:

Rom inne på avdelingen:
 4 Skyllerom
 5 Rønt lager
 6 Låst lager
 7 Kjøkken og lager
 8 Vaskrom
 9 Mellomgang
 10 Kontor

Grupperom i tilknytning til avdelingen:
 221
 222
 223
 208
 209
 210
 211

AVDELINGEN ER SOM TEGNINGEN VISER DELT I TO, SENGEPOST A OG B.

3 EGET PEDAGOGISK STÅSTED

I et humanistisk perspektiv er det viktig å være oppmerksom på personene, i dette tilfelle studenten. "Mennesket det er hemmeligheten. Med denne hemmeligheten er det jeg arbeider, fordi jeg selv vil være menneske". Dette skrev den russiske forfatteren Dostojevsky (1821 – 1881). Hans ord har inspirert meg som sykepleier og pedagog i kontakt med studenter. Valg av menneskesyn legger grunnlaget for og er avgjørende for hvordan vi som personer forholder oss til hverandre og hvordan den enkelte handler. Jeg har tro på det menneskelige potensial gjennom det å virkeliggjøre personens evner. Hver student er unik og har kraft i seg til å lære. Det gjelder å få fram dette potensialet. Her ligger utfordringen for skolen! Personens atferd må sees i sammenheng med situasjonen den utspiller seg i. Derfor må vi alltid tenke gjennom det mangfold av mulige forklaringer som finnes på ulike typer atferd. Mennesker trives og utvikler seg i omgivelser hvor de kan tilfredsstille viktige behov, og blir psykologisk underernærte i situasjoner hvor de til stadighet blir hindret. Mennesket kan aldri reduseres til et middel; mennesket skal ikke være et instrument for formålet. Dette krever en søkende og tolerant holdning fra lærernes side. Mangler vi den vil vi lett bli selvgode og selvopptatte, og vår virkelighet og forståelse kan innsnevres av et smalt synsfelt.

Med forankring i en fortolkende vitenskapstradisjon anses ikke forskeren som nøytral. Synet på forholdet mellom forsker og data, har gjort at jeg har tenkt grundig gjennom og bevisstgjort meg min egen for - forståelse.

Valg av tilnærming og teoretiske betraktninger blir nærmere beskrevet i neste kapittel.

4 TEORETISKE BETRAKTNINGER - FORFORSTÅELSE

Studien har en fenomenologisk tilnærming. Jeg har prøvd å møte studentenes beskrivelser med et åpent sinn, samtidig erkjenner jeg at jeg har min faglig og hverdagslig forforståelse, som selvsagt kan ha påvirket meg. Ut fra erkjennelsen om at dette skal uttrykke studentenes beskrivelser har jeg vært villig til å justere meg selv og min tenkning underveis i arbeidet med prosjektet.

I dette kapitlet skisserer jeg derfor noen av mine teoretiske betraktninger, slik at det vil bli kjent hvilke føringer som har vært styrende for eksempel i drøftingen, fordi jeg der vil trekke inn den teorien som jeg mener er relevant.

Slik sett utgjør valgte teori deler av min forforståelse, og følgelig legger den visse føringer for dette arbeidet.

4.1 Forventninger om å lære

Frøyen (1998) mener at studenter lærer lettere det som er meningsfylt for dem. Dette er i tråd med Moxnes (1981) humanistiske læringsprinsipper, som vektlegger behovene hos den lærende som må tilfredsstilles for at læring skal skje. De omfatter mål, motivasjon, mening, medbestemmelse, og muligheter i tillegg til de organisatoriske variabler. Moxnes retter også oppmerksomheten mot hvordan læresituasjonen er utformet. Moxnes beskriver dette som de tekniske læringsprinsipper. Prinsippene vektlegger betydningen av å oppnå effektive læringstiltak og gir retningslinjer for hvordan en læringssituasjon bør utformes, herunder fordelt læring, helhetlig læring, forsterking, tilbakemelding, overføring og øvelse. Disse to prinsippene står i et gjensidig avhengighetsforhold ved at de både retter seg mot hvordan læringssituasjonen bør utformes, og til de nevnte grunnleggende behovene studentene har for at læring skal bli best mulig.

Killen (1992) mener at vår selvoppfatning formes i større eller mindre grad av hva andre forventer av en. Killen mener at menneskets forventninger ikke kan observeres direkte, men vises i atferd eller i personens innstillinger til det å lære. Således er begrepet forventninger blitt sentralt i nyere teorier om læring, i det forventninger ser ut til å kunne forklare noe av vi gjør. Dette er også en av grunnene til at jeg stilte studentene dette spørsmålet, fordi jeg antok at studentenes forventninger ville ha betydning eller innvirkning på de læringsprosessene studentene kunne komme opp i.

I og med at atferdsendring og læring gjensidig påvirker hverandre så sterkt, ble et spørsmål om forventninger stilt tidlig i studien, rett etter semesterstart, høsten 1998.

Intensjonen var å få fram forholdet mellom nåtid og den forestående læringen. Videre om skolens øvingsavdeling svarte til målsetningene om å være en læringsarena for skoleing og dannelse i sykepleiefaget, primært i forhold til de praktiske ferdigheter (Strand og Venediger 1998 A: 12).

Som lærer er det viktig å ha fokus på sentrale læringsprinsipper (Moxnes, 1981):

- **Mål** Formålet
- **Motivasjon** Innsatsvilje og motivasjon
- **Mening** Meningsfylt og relevant
- **Medbestemmelse** Innflytelse ved planlegging og gjennomføring
- **Tilbakemelding** Fortløpende tilbakemelding
- **Forsterking** Belønning, ros og anerkjennelse
- **Fordelt læring** Ha fokus på prosess.

Lærerne bør ha kompetanse og ikke minst vilje til å fange opp og forstå studenters behov. De må kunne utvikle, distribuere og sikre kvaliteten på skolens ytelser. Men de trenger også å kunne kombinere og utnytte studentens kunnskaper og ferdigheter, ved å ha forståelse for deres forventninger.

Hvis lærerne ikke har kunnskap og innsikt om de grunnleggende læringsprinsippene vil det isteden lett kunne bli "i dag gikk det kjempebra", eller "dette var ikke godt nok", noe som er lite nyttige oppsummeringer hvis vi ikke går nærmere inn på hvorfor det var slik, hva vår egen rolle i dette var, og hvordan ting kunne ha vært gjort annerledes. Stor grad av negativ tilbakemelding kan dessuten virke direkte hemmende på læring ved at studentene blir defensive og utvikler forsvarsstrategier.

Aubert (1979) går ut fra at forventningene om å lære noe nytt, eller få bekreftelser har en motiverende virkning. Forventningene er til dels betinget av kognitive prosesser, ved at det tenkes gjennom opplevelsene og erfaringene. Når en positiv forventning blir dannet kan den virke motiverende på handlingen. På det viset kan forventningene bli nært knyttet til motivasjon og interesse, og de kan representere tilstander i studenten som virker positivt både på tanker og handlinger. Fordi det i forventningene ligger et forhold mellom fortid, nåtid og en framtidig tilstand, kan studentenes uttrykte forventninger ha betydning for hva de selv mener at de kan lære eller hva de kommer til å lære på øvingsavdelingen. Hvis studentenes forventninger samsvarer godt, kan det gi noen pekepinner i forhold til temaet læring. Har for eksempel eksempelvis studentene positive forventninger til hverandre, kan dette skape god kommunikasjon mellom dem. Således kan positive forventninger gi en selvforsterkende effekt med tanke på læringen.

Moxnes (1981) og Imsen (1991) mener at det er et slektskap mellom begrepene forventninger, motivasjonen og læring i tillegg til at de er gjensidig avhengige av hverandre. Studentene beskriver likeledes at det noen ganger ligger negative følelser eller forventninger forut for noen aktivitetene de vet de skal lære på øvingsavdelingen. Noen skriver at de gruer seg til å lære å sette injeksjoner, fordi de som barn fikk et "stikk" som var ekkelt og som de ikke har glemt. Dette viser at positive forventninger og spesielt motivasjon er viktige forutsetninger for å kunne lære, ved siden av en tro på at en vil klare eller mestre det!

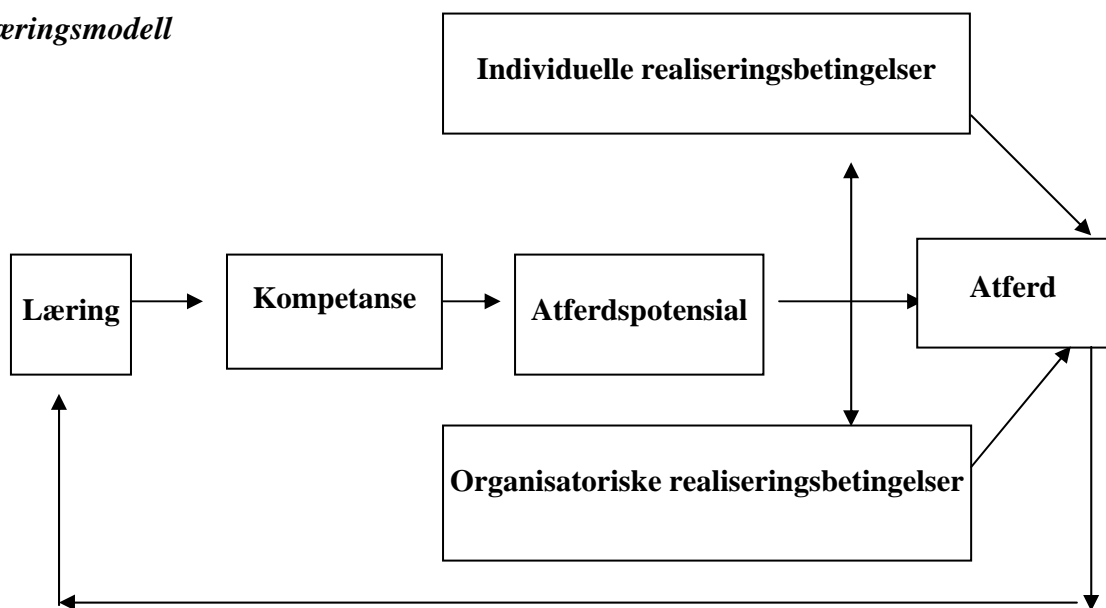
Ut fra kognitive teorier reagerer mennesker ikke bare på ytre stimuli eller behov. Viktig er også menneskes tolkninger av omverden og av oss selv fordi våre egne fortolkninger påvirkes av egen atferd. Således er motivasjon og tenkning uløselig knyttet sammen. Ut fra denne tankegangen klargjøres situasjonen ved hjelp av forestillinger og begreper, fordi menneskene prøver å finne mening og hensikt og stiller derfor forventninger til situasjonen (Hofset 1995). Forventningene uttrykker at det er noe forut, i framenden, noe en venter seg noe av senere. Imsen (1991) ytrer at

forventningene kan styre personens atferd. Svartdal (1997: 158) mener at motivasjon er en viktig drivkraft som ligger til grunn for en persons atferd eller handlemåte. Hofset (1995) mener at motivasjon er en drivkraft som er med på å tilfredsstille behovene menneske har. Motivasjonen og forventninger vil således influere på studentenes "væren" og "gjøren". Ulike former for forventninger vil derfor kunne ha ulik innflytelse på hva studentene mener de har lært på øvingsavdelingen. Eksempelvis kan store og urealistiske forventninger eller forventninger som ikke ble innfridd, føre til at enkelte studenter blir personlig skuffet, og mister motivasjonen. Dette kan så ende med at disse får vanskeligheter med å lære det som forventes fra skolens side.

4.2 Læring

Etter at jeg startet opp med prosjektet fikk jeg en økende interesse for å finne stoff om læring. I den forbindelse kom jeg over Lai's læringsmodell (1997: 140) som bygger på Moxnes tanker og de to grunnleggende læringsprinsipper; de teoretiske og de humanistiske. Jeg finner det derfor riktig å gjengi Lai læringsmodell for å vise leseren sammenhengen mellom de ulike faktorene eller realiseringsbetingelser som påvirker læring. Modellen illustrerer sammenhengene mellom begrepene læring, kompetanse, atferdspotensial, de individuelle og de organisatoriske realiseringsbetingelsene og atferd.

4.2.1 Læringsmodell



Modellen viser læring som en prosess som i første rekke finner sted på personnivå ved at det er personen som endrer atferd. For at læring skal kunne skje vil ulike realiseringsbetingelser påvirke læringsprosessen. Disse betingelsene er elementene eller faktorer som fremmer eller hemmer læring. Dersom realiseringsbetingelsene ignorerer eller undervurderes vil læringen kunne bli dårligere eller få uønsket kraft. Dermed vil studentenes atferdspotensial heller ikke fullt ut utnyttes.

Læringsbegrepet er ikke et entydig begrep. Imsen (1984: 165) viser til at Piaget brukte ordet læring i snever betydning, nemlig om det å lagre kunnskap fra en ytre påvirkning.

Læring som krever forståelse betegnet Piaget som utvikling. Moxnes (1988: 22) hevder at læringsbegrepet også omfatter en mer eller mindre varig endring av atferd, men dette er muligens et for strengt kriterium i det man tenker seg former for læring som ikke nødvendigvis uttrykker seg i handlinger. I denne studien vil jeg bruke ordet læring i vid

forstand, og har vektlagt det studentene uttrykker som atferdsendring, ut fra hva de svarer på gitte spørsmål. Læring gir ikke direkte en gitt atferd, verken umiddelbart eller over tid, fordi en rekke mellomliggende faktorer vil være med på å bestemme i hvilken grad og på hvilken måte læring eventuelt resulterer i atferdsmessige uttrykk. Læring kan i mange tilfeller foreligge uten at det som er lært umiddelbart vises i atferd. For at læring skal kunne registreres forutsettes det en relativ konstant situasjon, og at endring i atferd eller atferdspotensialet kan tilskrives tidligere erfaring. Læring vil ut fra dette kunne defineres om prosesser som fører til endring i en eller flere av dimensjonene kunnskap, ferdigheter, kognitive evner, holdninger og andre personlighetsrelaterte faktorer.

Læring kan åpne opp for nye innfallsvinkler og perspektiver i både studenters og lærerers liv. Ved å lære nye ord eller begreper kan personer utvikle seg. Læring skjer gjennom erfaringer og ved å være i bevegelse i ulike retninger, for eksempel gjennom det å være i en prosess og trenge dypere ned i noe, eller ved å gjøre ting annerledes enn før. Læring skjer ikke i et vakuum; aktivitetene i seg selv, separate gjøremål, eller "tingliggjøring" gir ikke sykepleiekompetanse og skaper ikke en sykepleier. Kompetanse er kompleks og skal favne helheten i faget. Faget må defineres ut fra hva faget er og ut fra hva det betyr å være sykepleier. Læring i vid forstand krever både en kunnskapsinnprenting og forståelse i dypere forstand.

Moxnes (1981) knytter læring til faktiske eller potensielle endringer i atferd. Mens Svartdal (1997: 125), definerer læring som systematisk endring i atferd tar Moxnes også med mulighetene eller utviklingsmulighetene som læring gir i framtid. Lava (1999: 48) skriver at et av dilemmaene er hvordan vi skal oppfatte læring for å uttrykke hva læring egentlig er. Filosofen Aristoteles understreket at det var forskjell på å erfare med og uten viten. Å lære av teori og erfaring innebærer blant annet at man er i stand til å oppdage og erkjenne feil og mangler, også ved egen atferd. På den måten kan man korrigere kursen.

Jeg erkjenner at læringsbegrepet er et komplisert område å begi seg inn på. Dette fordi det som nevnt er en rekke mellomliggende faktorer som vil og kan være med på å bestemme i hvilken grad og på hvilken måte læring eventuelt resulterer i atferdsmessige uttrykk.

I sykepleieutdanningen kan det være vanskelig å studere læring, fordi studentene ofte lærer de "samme" tingene på ulike arenaer, for eksempel gjennom å lese pensum eller være med på undervisningen i skolen eller i praksis. Dette gjør forskning på læring komplisert. Keenan (1998) hevder at vår atferd kan stamme fra tre grunnleggende kilder; arv (natur), miljø (oppdragelse, kultur) og kjønn (kjønnsidentitet), og at disse kan ha en indirekte innvirkning på oss. Spørsmålet om hvorvidt den ene faktoren er mer viktig enn de andre blir vel kanskje mer teoretisk. Lærerne bør være opptatt av hvordan og hvorfor disse faktorene samspiller i forhold til utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Ut fra denne tankegangen vil arv gi oss vårt gemytt i form av temperament og personlighet. Videre vil folk lære av sine omgivelser (miljø) og utvikle atferd etter hvert som de vokser opp. I denne sammenheng vil kolleger kunne være rollemodeller gjennom daglige aktiviteter, for eksempel "on the job-training". Den tredje faktoren er kjønn, som spiller en vesentlig rolle når det gjelder å bestemme grunnleggende atferd. De fleste er klar over at kjønn har betydning for deres natur, men det er kanskje ikke så åpenbart at kjønn også påvirker i kraft av oppdragelse (kultur). Denne fundamentale betingingen betyr at hvert kjønn som regel arbeider ut fra helt forskjellige atferdsregler. Det er kombinasjonen av arv, miljø og kjønn som bestemmer hvordan folk oppfører seg (Keenan 1998).

4.3 Motivasjon

Lærings - og motivasjonsbegrepene er nært knyttet til hverandre. Jeg vil derfor gjøre rede for noen sentrale teoretiske perspektiver rundt disse forholdene.

Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos personen. Det vil si det som holder aktiviteten eller handlingen ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon kan handle om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlinger vi utfører (Imsen 1998: 226). Det kan således ligge følelser og forventninger forut for en aktivitet, og de følger med mens vi utfører aktiviteten eller handlingen (Svartdal 1997).

Motivasjon handler om drivkreftene bak atferden eller handlemåtene, skriver Svartdal, (1997: 158). Dette viser at mennesker arbeider best for mål som de selv har tro på, og at mennesker motiveres mest av positiv oppmuntring og tilhørighet. Initiativ og skaperevne frigjøres helst i små og selvstendige grupper, hevder Moxnes (1981) og Imsen (1991 og 1998). Lærerens evne til å motivere blir derfor sentral i forhold til studentenes læring, se vedlegg "Langbein", side 86 - 88.

I et humanistisk perspektiv blir det viktig å sette seg inn i begrepet motivasjon om en vil forstå menneskelig atferd. Kontinuitet i veiledningen av studentene er likeledes av stor verdi, fordi virkningen av bestemte handlinger ofte viser seg etter tid. Motiveringsarbeidet er av stor betydning i en lærers hverdag, der gevinsten kan være at studentene får fornyet selvtillit eller mot til å gå videre, eller at de begynner å øve for å legge om atferden.

Imsen (1998) nevner noen begreper eller termer som er knyttet til motivasjon: Vilje, behov, interesse, holdninger, selvrealisering, trygghet, nysgjerrighet, vekst, å lykkes, verdier, selvtillit og anerkjennelse. I forhold til måloppnåelse blir kort sammenfattet følgende faktorer viktige: Motivasjon, de psykologiske, biologiske og sosiale faktorer som aktiviserer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet.

4.4 Subjektiv mestringstro

I følge Lai (1997: 172) er mestringsevne eller subjektiv mestringstro (self-efficacy) en helt avgjørende faktor for mulighetene til å lære samt anvende kompetanse. Lai viser til Bandura. (1986 & 1990). Mestringstroen er den oppfatning den enkelte har av egen kompetanse og er en viktig forutsetning for å løse aktuelle oppgaver. Lav mestringstro kan således være hemmende både for læring og kompetanseanvendelse, mens høy mestringstro vil kunne virke fremmende. Personer med høy subjektiv mestringstro yter gjennomgående mer enn personer med lav mestringstro, fordi de vil kunne kompensere manglende eller mangelfulle kunnskaper. Personer som har lav kompetanse, men høy mestringsevne vil ofte mestre aktuelle oppgaver tilnærmet like godt som en person med middels eller god kompetanse, men lav mestringstro. Forskjellen mellom ytelsen til personer med lav og høy mestringstro er minst for grupper som har svært gode kompetansemessige forutsetninger, og høyest for grupper med svært dårlige forutsetninger, hevder Lai (1997: 172).

4.5 Atferd via "av - og pålæring"

Atferd er først og fremst et produkt av læring, uansett om den kan observeres eller ikke, og en målbar og en ikke målbar indikator på læring. I dagligtalen referer termen "atferd" også ofte til det en person gjør og til de handlinger denne utfører (Svartdal, 1998: 16).

I pedagogikken er bruker av ordet avlæring i betydningen av å avlære, eksempelvis det å endre atferd vanlig. Avlæring blir dermed en forutsetning for å lære noe nytt, eller sagt på en annen måte; man må først lære vekk noe før en kan lære noe nytt. Dette gjelder først og fremst "umiddelbare ferdigheter".

Et bedre ord for avlæring ville være å bruke ordet "*pålæring*" som er mer optimistisk enn ordet avlæring, fordi det sier noe om at mennesket kan utvikle seg, og at en bruker det beste av det en tidligere har lært som et grunnlag for at man vil endre atferd eller gjøre handlingen på en annen måte. "Pålæring" blir da en fase etter "avlæringen", hvor man bygger på det beste av det en allerede har lært, da vil noe "nytt" tre fram.

5 METODE, OPPLEGG OG STRUKTUR

Spørreskjema ble valgt som metode for innsamling av data. Det ble utformet slik at studentene fritt kunne uttrykke sine tanker og meninger når de svarte på spørsmålene. Skjemaene hadde en åpen oppbygning uten gitte svaralternativ og med form som et strukturert intervju. De fem spørsmålene ble fordelt på to skjemaer og delt ut til samtlige studenter i grunnutdanningen i sykepleie i to omganger, tidlig høst - og vårsemesteret.

Studentene ble oppfordret til å svare fritt på de spørsmålene jeg hadde valgt ut. På denne måten fikk jeg samtlige studentene i grunnutdanningen, studieåret 1998/99, "i tale". Spørreskjemaene ble delt ut i hver klasse, og studentene fikk så en frist for når de skulle returneres, se side 18 og under punktet vedlegg på slutten av oppgaven.

Spørsmålet, "**Hva synes du at du har lært på øvingsavdelingen til nå ?**", var undersøkelsens hovedspørsmål.

Svarene på dette spørsmålet danner undersøkelsens hovedvurderingsgrunnlaget, og vil bli drøftet utfyllende i kapittel 12, 13, 14, 15, 16 og 17.

5.1 Utvalg og målgruppe for undersøkelsen

Antall studenter som svarte på alle spørsmål i studieåret 1998 / 99 var;

Høsten	1998	216 av 259	(83 %)
Våren	1999	224 av 256	(87 %)

5.2 Tolkning og analyse av data

Jeg har anvendt en fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming til tolkningen og analysen av de innkomne data. Det vil si at jeg har forsøkt å forstå og kategorisere (bunte) de ulike fenomenene og deres karakteristika gjennom de mønster, likheter og ulikheter som trådte fram i materialet. I tillegg har jeg forsøkt å sette min egen forforståelse til side, slik at dataene kunne tale for seg. Svarene viste høyt samsvar, særlig klassevis, derfor ble de kategorisert i tre storgrupper etter årsenhetene.

5.3 Troverdighet

Dataene som denne undersøkelsen bygger på er hentet fra studentenes spørreskjema. Høsten 2000, fikk 4 studenter i 3 årsenhet materiale til vurdering med tanke på om de kjente seg igjen. De fire studentene var representanter for klassens fire storgrupper. Tilbakemeldingene fra disse er at de kjenner seg godt igjen, til tross for at de gikk i første året da data ble innhentet.

For eksempel skriver en av disse studentene om at tryggheten er en vital forutsetning for læreprosessen. "Kjenner meg veldig igjen i dette, ikke bare fra øvingsavdelingen, også ute i praksis." En annen skriver,

"Kjenner meg igjen i mange av de eksemplene som er beskrevet (sitatene fra studentene). Vet at det også er andre som føler det på den måten."

Hadde jeg hatt større ressurser til rådighet kunne jeg ha tenkt meg å ha intervjuet grupper av studentene, men dette ville i min nåværende situasjon ha sprengt alle former for tildelte ressurser. Som følger av dette ser jeg på denne undersøkelsen som en eksplorerende forundersøkelse ut fra den tildelte FOU – tiden på 20 % over 2 1/2 år.

5.3.1 Tabell som viser studentenes engasjement (deltagelse) i undersøkelsen

Oversikt over studentenes engasjement i undersøkelsen				
Spørsmålene som ble stilt ↓	Svarprosent fra studentene i 1. år	Svarprosent fra studentene i 2. år	Svarprosent fra studentene i 3. år	Svarprosent for hvert spørsmål samlet sett
Svarprosent på de to spørsmålene som ble stilt, rett etter skolestart høsten 1998				
(1 ⁹⁸) Hvorfor vil du bli sykepleier ?	96 %	91 %	57 %	82 %
(2 ⁹⁸) Hva forventer du å lære på øvingsavdelingen ?	96 %	91 %	57 %	82 %
Svarprosent på tre spørsmålene som ble stilt, rett etter semesterstart i 1999				
(1 ⁹⁹) Hva synes du at du har lært på øvingsavdelingen til nå ?	94 %	96 %	70 %	87 %
(2 ⁹⁹) Kunne noe vært annerledes slik at læringsutbyttet hadde blitt bedre for deg?	94 %	96 %	73 %	88 %
(3 ⁹⁹) Hvordan forbereder du deg til undervisningen eller veiledningen i øvings - avdelingen ?	94 %	96 %	73 %	88 %
Studentenes svarprosenten i snitt for samtlige spørsmål	94 %	96 %	66 %	

Et stort utvalg og en høy svarprosent styrker studiens funn. Intensjonen i denne undersøkelsen er imidlertid ikke å generalisere funnene. Informantene representerer alle studentene i grunnutdanningen i sykepleie, studieåret 1998/99, ved Høgskolen i Telemark, Institutt for helsefag. Dette til tross er ikke undersøkelsen representativ for alle sykepleierstudenter ved alle landets høyskoler. Undersøkelsen viser at det er et stort samsvar mellom det studentene svarer på og det som kommer fram i evalueringene studentene gir i mer formelle fora på skolen (sluttevalueringer).

Våren 2000 var funnene i undersøkelsen nesten bearbeidet. De foreløpige konklusjonene ble forelagt avgangstudentene, kull 97. Dette ble gjort for å sjekke om funnene var troverdige, noe som studentene bekreftet. Høsten 2000 fikk de fire klassekontaktene for kull 98 tilgang til den ferdige studien. Også disse studentene bekreftet at de kjente seg igjen i beskrivelsene, og at funnene var gjenkjennbare. Ut fra etterkontrollen av data og mine fortolkninger av disse, mener jeg at funnene i undersøkelsen er representativ for de 224 av totalt 256 studentene som studien omfatter.

6 PRESENTASJON AV STUDIENS SPØRSMÅL

6.1 Innledning

I det arbeidet jeg har lagt bak meg med å fortolke studentenes data har jeg erkjent, at læring skjer gjennom prosesser som er sterkt gjensidig avhengige av hverandre, og at det er mange forhold eller forholdene eller som griper inn i hverandre. Disse forholdene eller "læringstrådene" er ikke lineære, noe som jeg forsøker å vise med bildet av einer³.

Studentene har gitt meg ny innsikt og kunnskap om sammenhenger relatert til temaet læring. Denne innsikten vil jeg presentere her. Jeg håper den kan bidra til endring av praksis. Endring av praksis kan igjen bidra til nye tanker eller teorier i utdanning av sykepleiestudenter.

Selv mener jeg at undersøkelsen er praktisk relevant samtidig som jeg har gjort forsøk på å lære noe nytt og trekke pedagogiske konklusjoner om studentenes erfaringer. Læring representerer ikke noen lineære strukturer, så derfor har dette bildet vært en inspirasjon for meg i fortolkningen av datamaterialet, i tillegg til det teoretiske rammeverket og teori jeg har kommet på og lest underveis i fortolkningsprosessene.



³ Bilde av einene er tatt fra boken, *Naturens Chaos* fra 1990 av James Gleick; Fotografen er Eliot Porter, side 89.

7 HVORFOR VIL DU BLI SYKEPLEIER?

7.1 Bakgrunn for spørsmålet

I utgangspunktet tenkte jeg at studentenes tanker om og deres innstillinger til *hvorfor* de ville bli sykepleiere kunne ha innvirkning på deres forventninger til studiet og derigjennom ha betydning for deres læringspotensialer. I tillegg var jeg i starten av prosjektet nysgjerrig på studentenes motivasjon, og om deres subjektive mestringstro hadde betydning for *hva* de mente de lærte på øvingsavdelingen. Min erfaring med studenter er at graden av motivasjon er avgjørende for endrings- og læringsvilje. Dette ut fra erkjennelsen om at studenter som har et trygt selvbilde og ønske om faglig og personlig utvikling, har mindre motstand mot eller angst for å tre inn i nye roller eller endre atferd. Studenter med høy mestringstro vil dessuten lettere kunne sette seg høye læringsmål og gjøre en større innsats for å lære noe nytt enn studenter med lav mestringstro.

7.2 Funn

1. år, kull 1998. Svarprosent: 96 % (100 av 103)

Det som gjennomgående blir poengtert av de fleste studentene i første året er:

- Arbeide med mennesker.
- Ønsker en sikker, meningsfull og utfordrende jobb.
- Muligheter for faglig og personlig utvikling.
- Ønske om en grunnutdanning som gir muligheter for videreutdanning.
- Yrket gir muligheter til valg av ulik arbeidstid og arbeidssted.
- Få kunnskap om det å være menneske.
- Ønsker å kunne hjelpe og vise omsorg for andre mennesker.

2. år, kull 1997. Svarprosent: 91 % (72 av 79)

Studentene i 2. året svarer forholdsvis likt. Forskjellen ligger mer i begrepsbruken.

- Hjelp andre mennesker.
- Arbeide med og omgås andre mennesker.
- Muligheter for videre- og spesialutdanning.
- Påvirke faget slik at pasientene kommer mer i fokus.
- Utviklende yrke både faglig og personlig.
- Bli mer bevisst, lære mer om pasienters situasjoner.
- Lære om å forebygge sykdom.
- Lett å få jobb – også utenlands.

3. år, kull 96. Svarprosent: 57 % (44 av 77)

- Glad i mennesker.
- Hjelp andre mennesker.
- Bruker og utfordre hele meg i forhold til andre mennesker.
- Gi omsorg til andre.
- Sikker jobb – økte jobbmuligheter.
- Se helheter, sammenhenger.
- Økt innflytelse, få mer ansvar.

Oppsummering som viser grupperinger av studentenes synspunkter med utfyllende beskrivelser:

- **Sikker jobb, lett å få arbeid i inn og utland**

Med sikker jobb menes at utdanningen gir økte jobbmuligheter, og større frihet til valg av arbeidsplass eller til å slippe å flytte.
- **Interessant og meningsfull jobb**

Motiverende og utviklende, nyttig for et eller annet formål eksempelvis samfunnsnyttig, men også personlig. Flere studenter kommenterer at yrket ikke er rutinepreget, men har variasjon og utfordringer, så for de var dette en grunn til valg av yrke.
- **Behov for utfordringer**

Utdanningen gir større mulighet for variasjon i jobbsituasjonen både i inn- og utland. Flere studenter ønsker å arbeide utenfor landegrensene, og også påvirke faget slik at pasientene kommer mer i fokus.
- **Behov for kunnskap**

Få innsikt i og forståelse for sammenhenger mellom helse og sykdom, "det hele mennesket". Flere uttrykker ønske å få kunnskap om mennesket, og at de liker å arbeide med, lære å gi omsorg og omgås andre mennesker:
- **Personlig og faglig utvikling**

Økt kompetanse gir økt forståelse og innsikt til å se sammenhenger, få et større virkefelt og muligheter for økt medansvar og medinnflytelse.
- **Økt egenmestring og selvrealisering og ønske om å påvirke faget**

Særlig de studentene som oppga at de var hjelpepleiere, uttrykte at de var blitt motiverte til å øke utviklingen av sine potensialer, egen kompetanse. De kommenterte at arbeidet som hjelpepleier ikke var utfordrende nok for dem lenger, og at sykepleiefaget ville gi dem større innflytelse og ansvar. De mente likeledes at de hadde behov for økt kompetanse. En student beskrev dette slik;

"Etter å ha arbeidet som hjelpepleier på et sykehus i ca. 10 år, fikk jeg veldig lyst til å lære mer innenfor samme fagområdet. Jeg opplevde å ikke "strekke til" overfor pasientene. Måtte stadig svare, "et øyeblikk, så skal jeg spørre en sykepleier "eller" det kan jeg ikke hjelpe deg med, da må jeg hente en sykepleier". Dette opplevde jeg utilfredsstillende, jeg fikk lyst til å kunne hjelpe pasientene med flere saker/ting enn det som hørte til mitt kompetanseområde."
- **Mulighet for videreutdanning og spesialisering**

Mange nevner at utdanningen gir muligheter for videreutdanning og spesialisering, for eksempel til helsesøster og jordmor.

7.3 Foreløpige kommentarer

Generelt kan en si at undersøkelsen viser at studentene var svært motiverte for yrket, og at de hadde en "indre motivasjon". Studentene i de tre årshetene svarte nokså likt på spørsmålet om hvorfor de ville bli sykepleier. Nyansene i ulikhetene i svarene gikk mest på konkretiseringene. Dette ga seg størst utslag i svarene fra studentene i andre og tredje året.

Som eksempler kan følgende beskrivelser fra to studenter tjene som en illustrasjon:

"Sjølvt om eg er godt voksen synes eg at eg er inne i ei utviklingsfase som gjev meg nye perspektiv å sjå ting på. Dette studiet er noko, eg synes, eg har "vokst" på ville ikkje vore det forutan. Eg synes at studiet og yrket verkar spennande og utfordrande. Det å kunne studere og arbeide med menneskjer er av stor interesse for meg. Synes det er viktig å kunne hjelpe andre menneskjer. Å hjelpe andre er noko som har meining for meg. Kan ikkje svare heilt sikkert på kvifor, for det var ikkje eit yrke eg har drømt om frå eg var lita. Eg bestemte meg mens eg gjekk på vidaregåande skule. Etter at eg har byrja her, har eg følt at eg har valgt det rette, men ein veit aldri. Eg synes at dette virke som eit spennande og interessant yrke. Må innrømme, at det var eit slags skot i blinde når eg begynte her, men det er det vel på alle utdanningar? Eg liker meg betre og berre. Det er også ein fordel, at ein kan jobbe kor ein vil. Ein er ikkje avhengig av å bu på ein bestemt stad. Eg likar å jobbe med menneskjer. Har lyst til å jobbe med akutt medisin, eksempelvis mottakingsavdeling" (2. året).

"Ønsker å lære mer om å se helheter, sammenhenger i et fag. I tillegg til dette har jeg lyst å ta mer ansvar, få større innflytelse. Ønsker også å ha større mulighet til å variere min arbeidsplass" (3. året).

Svarene fra studentene viser at skolen i studieåret 1998 / 1999 hadde studenter som var svært motiverte og hadde et sterkt ønske om å studere faget sykepleie, de har læringsevne i seg. Skolens utfordring blir å holde på studentenes motivasjon og samtidig forberede dem best mulig på den hverdagen som de vil møte i praksis. Om dagens studenter og framtidige sykepleiere skal anvende sine kunnskaper på beste måte, vil etter min mening bero på motivasjon og faglig selvtillit. En viktig faktor for at studenter ikke skal miste læringsmotivasjon blir derfor at skolen gjennom utdanningen gir studentene kompetanse som gjør dem i stand til å mestre endringer og omstillinger, og ha beredskap for det ukjente.

Norsk Sykepleierforbunds (NSF) medlemsundersøkelse⁴ bekrefter også at studenter som starter på sykepleieutdanningen er svært motiverte. Undersøkelsen viste at åtte av ti studenter begrunner utdanningsvalget med at de vil "arbeide med mennesker", og 6 av ti svarer "interesse for fagfeltet", men at dette bildet endrer seg når studentene har avsluttet sin utdanning, og har arbeidet som sykepleiere noen tid.

⁴ Tidsskriftet Sykepleien, 1998, årgang 86, nr. 5, side 8 – 15: NSF medlemsundersøkelse 1998, Yrkesvalg og prioriteringer, Oslo; Norsk Sykepleierforbund.

8 HVA FORVENTER DU Å LÆRE PÅ ØVINGSAVDELINGEN?

8.1 Bakgrunn for spørsmålet

Skolen har forventninger om at når den yter kvalitet, får den kvalitet tilbake ved at studentene blir bedre fagutøvere, eksempelvis ved at studentene lærer å samarbeide eller gjensidig tilpasser seg hverandre, korrigerer og støtter hverandre, samt kople teori og praksis som utdannet sykepleier. Formålet med øvingsavdelingen er nettopp å kunne legge forholdene til rette for en læring som både ivaretar studentenes individuelle behov for mestring og det å kunne arbeide sammen i grupper. Ved at kunnskaper og ferdigheter gis muligheten for vekst og utvikling, utvikles fagidentitet og tilhørighet. Derfor er det viktig for skolens lærere å bevisstgjøre seg studenters forventninger. Når studentene får handle i tråd med både egne og andres forventninger, er sjansen stor for at deres forventninger om å lykkes vil gå i oppfyllelse. Dette fordi læring gjennom rollemodeller, prøving og feiling, gjennom observasjon og iakttagelse, er avhengig av et læringsmiljø preget av trygghet, åpenhet og gode mellommenneskelige relasjoner for å kunne virke best mulig.

Læring er avhengig av i hvilken grad gruppen og omgivelsene, tilbyr muligheter for prøving og feiling, gode rollemodeller for observasjon og imitering, konstruktiv kritikk, samt forsterkning gjennom tilbakemelding fra lærere. Undersøkelser⁵ fra arbeidslivet bekrefter at arbeidstakerne selv vurderer uformell læring i det daglige arbeidet som den viktigste kilden til yrkeskunnskap. På samme måte kan det være for studentene ved bruk av skolens øvingsavdeling særlig når forholdene legges til rette for at læring skal skje.

8.2 Funn

1. år, kull 1998. Svarprosent: 96 % (100 av 103)

Data fra studentene i første året bærer preg av at de uttrykker seg enkelt og folkelig, og skiller seg språklig ut fra uttalelsene til studentene i andre og tredje året. Studentene skriver eksempelvis at de hadde forventninger om "å lære det som de skulle lære", uttrykt av en student slik;

"Eg forventar å lære dei grunnleggande tinga som ein sjukepleiear kjem bort i. På øvingsavdelinga forventar eg å lære det som me må praktisere ute i praksisen. Alt frå hygiene til sprøytesetting og re senger."

⁵ Rogalandsforskning, gjengitt i Aftenposten den 23 april 1999:4.

2. år, kull 1997. Svarprosent: 91 (72 av 79)

Studentene i andre året derimot hadde klare antagelser om hva de kunne lære på øvingsavdelingen. De hadde forventninger om å lære de grunnleggende praktiske ferdighetene som de mente var nødvendige for dem å vite noe om før de skulle ut i sine kliniske studier. Deres forventninger var store og bar preg av konkretiseringer. Videre ønsket de å få muligheter til å binde sammen aktuell teori til den forestående praksis de skulle ut i, og å få større klarhet i sammenhenger. En prosedyre lært som en teknisk prosedyre eller som noe mekanisk, var ikke nok for dem nå; de hadde større forventninger. Nå ønsket de å få innsikt i sammenhenger, og forventet at det ble avsatt tid til å dele opplevelser og erfaringer med lærerne og med medstudenter under strukturerte opplegg.

Kravene til lærerne var mer markerte, enn hos førsteårsstudentene. En av disse studentene uttrykte det slik;

"Forventer å få trene mer på avanserte prosedyrer, pluss noe av det vi lærte første året. Jeg forventer også å få lære å sette inn en veneflon, bli tryggere på det å sette sprøyter og lignende. I tillegg ønsker jeg å bli mer trygg på meg selv! Håper også på at teorien nå kan bli knyttet til sykdommer / tilstander, og bli gjenstand for drøftinger med tanke på konsekvenser for pasient og sykepleier."

3. år, kull 1997. Svarprosent 57 (44 av 77)

De fleste av studentene i tredje året hadde forventninger om at de skulle få mer tid til å øve på komplekse eller spesielle ferdigheter. Som eksempel nevnte de at de hadde forventninger om å dyktiggjøre seg i sykepleierens "væren" og "gjøren", for dermed å kunne organisere, prioritere og utøve sykepleie på en god måte. Videre ønsket de seg læringssituasjoner hvor det ble satt krav om problematiseringer enten i form av rollespill eller caser. Dessuten ønsket de å lære å koble teoretiske og praktisk kunnskaper, det vil si forventninger til å lære med både "hendene" og "hodet".

Studentene hadde videre forventninger til undervisningsmetodene, et område som ikke ble nevnt av første eller andre års studenter. Dette fortolker jeg slik, at i første året har de ikke noe bevisst forhold til undervisningsmetoder. Følgelig vil ikke studentene i første året ha forventninger om disse metodene i undervisningen. I andre året derimot har studentene mange timer med caser og rollespill. Mitt inntrykk var at dette likte studentene godt, og at denne undervisningsformen ga et godt læringsutbytte (Strand & Venediger 1998 B). I og med at studentene i tredje året har forventninger om disse metodene, tolker jeg det som positivt at de lærer av omtalte metoder.

Tredjeårsstudentene hadde de klareste uttrykte forventninger til lærerne. Størst var forventningene til at lærerne skulle legge forholdene til rette for å skape gode læresituasjoner, særlig i forhold til praktiske ferdigheter med vekt på organisasjon, ledelse og administrering av eget fag. Videre hadde de klare forestillinger om hvordan bestemte samhandlinger skulle foregå. De var slettes ikke lenger interessert i å få "oppskrifter", slik som studentene i første året fikk på eksempelvis ulike praktiske prosedyrer. Det var ikke tilfredsstillende for dem at det bare var *en* måte å forklare tingenes tilstand på. Studentene i tredjeåret hadde dessuten de største forventninger til det å lære. Dette skyldes nok at studentene hadde opplevelser og erfaringer fra øvingsavdelingen. Dette forholdet medførte at denne gruppen av studenter løftet blikket ut over "seg selv", noe som blant annet kom til uttrykk gjennom et sterkt ønske om å lære planlegging, organisering og perfektionering.

To av tredje års studenter uttrykker det slik;

"Jeg forventer å lære om planlegging og organisering i forhold til "enkeltpasienter" eller grupper med "pasienter", og om samspillet mellom sykepleier og pasient. I tillegg håper jeg få tilegnet meg kunnskaper om nye perspektiver på teori og praksis. Videre lære å underbygge mine gjøremål, og få justert de grunnleggende sykepleieprosedyrene."

"Jeg tror eller forventer at vi kommer til å lære om komplekse ferdigheter, eksempelvis hvordan en som sykepleier organiserer sykepleiefaget overfor en gruppe "pasienter". Således tror jeg at vi kommer til å få mer sammensatte caser eller rollespill, samt kunnskap om hvordan vi som studenter skal kommunisere med syke mennesker, og hvordan organisere og lede en sengepost. Forventer dessuten at vi får tid til ulike øvelser, og tid til å øve på sammensatte ferdigheter hvor det stilles krav til argumentasjon og vurderingsevne. Videre forventer jeg at vi skal lære om samarbeid i team med medstudenter, i caser eller rollespill, hvor lærerne da er tilstede og gir råd og veiledning."

8.3 Foreløpige kommentarer

I utgangspunktet trodde jeg at de "yngste" studentene måtte ha andre forventninger til hva de kunne lære på øvingsavdelingen enn studentene i andre og tredje året, særlig med tanke på at de ikke hadde vært i dette skolesystemet før og at de trolig heller ikke hadde lest noe av pensumlitteraturen. Jeg gikk ut fra at studentene i 2. og 3. året var blitt mer sosialisert.

I svarene på mitt spørsmål om forventninger kom ikke dette særlig tydelig fram. Det empiriske materiale forteller at studentene hadde forventninger om å ta i bruk sine potensialer og at de hadde klare ønsker om å lære. De ønsker også å lære mer. For en lærer må det være et godt utgangspunkt.

Data fra undersøkelsen viser at flertallet av studentene hadde forventninger om at de ville kunne lære de mest grunnleggende praktiske ferdighetene på øvingsavdelingen, altså de praktiske prosedyrer eller aktuelle framgangsmåter eller metoder for å kunne gjøre en god jobb på en vanlig avdeling. I tillegg hadde de forventninger til at de skulle kunne få tid til å øve sammen og bli bedre kjent med de andre studentene på øvingsavdelingen. På den måten håpet de å kunne komme inn i ulike former for fellesskap. De hadde også forventninger til lærerne om å få veiledning eller bli inspirerte, slik at de kunne lære lettere ved at de fikk støtte og faglig veiledning før, i eller etter eventuelle aktuelle situasjoner.

Noen skriver at de har forventninger om å bryte sin alenetilværelse. De fleste studentene i 2. og 3. året hadde dessuten store forventninger om å lære å koble teori til praksis, og prøve ut ny og foreliggende teoriene i trygge omgivelser sammen med lærerne og eventuelt samtidig som de utføre praktiske handlinger. Studentene hadde også normative forventninger til lærerne. Disse gikk på at de skulle være med på å skape og dyrke fram et godt læringsmiljø og være gode rollemodeller.

Generelt sett gir studentene uttrykk for mange og store forventninger; om at de for eksempel skal lære om hvordan de skal oppføre seg som sykepleier, hvordan utføre ulike handlinger osv.

De forventer å få et innblikk i hvordan det blir å virke i praksis, selv om det ikke er pasienter på øvingsavdelingen. De håper å lære hvordan de bør snakke til pasienter.

De forventer å lære mer om samspillet mellom sykepleier og pasient og bli trygge på de oppgavene de er usikre på. De forventer ikke bare å lære prosedyrer, men også hvordan man skal oppføre seg i forhold til pasienter og kollegaer.

På øvingsavdelingen håper de å lære og å venne seg til å bruke ulikt teknisk utstyr som de vil komme i kontakt med primært i studiene og dernest i jobbsituasjoner.

(Steen-Olsen 2000⁶) viser at over 80 prosent av studentene på åpne fag i dag føler seg overlatt til seg selv. Dette viser klart at studentenes behov for blant annet tilhørighet ikke ivaretaes godt nok. På denne bakgrunn mener hun at det er galt å sende studenter inn i en alenetilværelse de ikke ønsker. Disse funnene stemmer godt overens med våre studenters beskrivelser. Studentene verdsetter å ha lærerne eller medstudentene rundt seg, slik at de kan lære i fellesskapet, eventuelt søke hjelp eller få veiledning ved behov, slik at de kan bli trygge når de skal ut i feltet. Eksempelvis hadde studentene forventninger til å komme forberedt til undervisningen og veiledningen på øvingsavdelingen. Dette ble ut fra deres egne utsagn i for liten grad gjort. De skyldte på at tiden til disse forberedelsene ble for knapp. Derfor hadde studentene i 2. og 3. året forventninger om at lærerne skulle "ta" fatt i dette og si fra, fordi studentene selv innså at når de hadde forberedt seg lærte de mer. Derfor måtte de ha hjelp til å bli satt på "sporet".

⁶ Tove Steen – Olsen, 2000, 9. august, Dagsavisen, side 18, Best trivsel på lukkede studier.

9 HVORDAN FORBEREDER DU DEG TIL UNDERVISNING OG VEILEDNING?

9.1 Bakgrunn for spørsmålet

Slagord som "Studenten i sentrum og Ansvar for egen læring" er godt kjent i høyere utdanning. Pettersen (1997) hevder at slagordene ofte begrenser seg til en form for pedagogisk moralisme og ansvarsfraskrivelse. Fordi læreren i for stor grad tror at når de har lagt fram kunnskapen sin må studentene selv ta ansvar for læringen i forhold til studiets mål. Dermed må studentene selv kunne integrere og finne fram til sammenhengen mellom det teoretiske stoffet og skolens krav. Dette må forstås dit hen at når kunnskapen er "forelest" har læreren gjort sitt. Ut fra dette syn på undervisning kan studentene oppfatte læreren som om vedkommende står der med pekefingeren sin. Dette blir kanskje ekstra provoserende når valget av undervisning eller veiledningsmetoder i for liten grad oppmuntrer studentene til aktiv deltakelse eller kunnskapssøking. Resultatet kan bli at studentene blir uvirksomme og mindre ansvarsbevisste, nesten uten at de selv merker det.

I utgangspunktet trodde jeg at studentenes forventninger ville virke inn hva de lærer. På samme måten mente jeg at studentenes forberedelser til oppmøte i øvingsavdelingen ville påvirke læringsprosessene og dermed læringsresultatene. Jeg hadde videre en antakelse om at studenter som kom forberedt til undervisning og veiledning på øvingsavdelingen, lettere ville kunne lære mer.

Min filosofi er at måten studentene behandles på er avgjørende for læringsresultatet. Oppfatter lærerne studentene som umodne og ansvarsløse kan de bli det. Lærers grunnleggende menneskesyn blir derfor avgjørende for læringen. Dette er også i tråd med Moxnes humanistiske læringsprinsipper.

9.2 Funn:

Samtlige 224 studenter (fra alle tre årskullene) svarte at de ønsket å komme forberedt til undervisningen. Halvparten av studentene klarte å sette disse intensjonene ut i livet. Grunnene til at kun halvparten av våre studenter ikke hadde fått etablert gode lesevaner er vanskelig å ha noe entydig svar på. Det som de fleste av studentene nevnte som årsak, var at de selv ikke var flinke nok til å disponere egen tid. Videre oppga de manglende eller mangelfull studieplanlegging som en god årsak nummer to. Flere av studentene nevnte også at "tyngre teoretiske fag", som anatomi, patologi, sosiologi, psykologi og farmakologi, i for stor grad tok deres oppmerksomhet og tid, og at de for sent forstod at disse fagene var et vurderingsgrunnlag for sykepleiefaget og en forutsetning for praktiske ferdigheter.

9.3 Foreløpig kommentarer

Studentene ønsket at lærerne i større grad skulle kreve at de kom forberedt, slik at de ble utfordret til å strekke sine "mentale muskler". Dermed kunne også gode studievevaner bli internalisert på et langt tidligere tidspunkt. Det var ingen stor forskjell mellom årsenhetene i årsakene til at studentene kom uforberedt. Forskjellen lå i at de studentene som hadde fått innarbeidet gode studievevaner tidlig, så ut til å holde fast på disse, og videreutvikle dem. Det syntes også som at jo lenger studentene var kommet i studiene uten å ha fått innlært positive vaner om å være forberedt, det vil si for eksempel å lese pensum, jo vanskeligere var det for dem også å møte forberedt til timene på avdelingen.

De som møtte forberedt hadde ulike framgangsmåter for hvordan de forberedte seg. Disse studentene satte krav til seg selv, og hadde større tro på verdien av å lese pensum på forhånd. De mente at de fikk brukt seg selv mer effektivt i undervisningen når de møtte godt forberedt, og de forebygde stor grad av mestringsvikt. Disse studentene uttrykte også at forberedelsene etter hvert tok mindre og mindre tid. Når de først var blitt vant med å "søke" i pensum gikk det raskere og raskere, samt at de fikk sekundæreffekter som bedre å kunne se sammenhengen mellom å kople og anvende kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Følgende uttalelser uttrykker studentenes intensjoner og interesse om å forberede seg:

"Jeg leser gjennom stoffet som er anbefalt til dagen. Det har jeg hatt stort utbytte av, da lærer jeg mer, det vil si forstår lettere. Vet ikke om jeg av den grunn blir flinkere til å "få" det inn i fingrene, men jeg skjønner i alle fall intensjonen i de ulike prosedyrene bedre, når jeg har lest pensum på forhånd. Dermed blir jeg heller ikke så passiv i situasjonen. Får også et annet grunnlag for å stille spørsmål" (1. års student).

"Forbereder meg ofte på forhånd. Har oppdaget at når jeg gjør det får jeg en bedre forståelse. Denne forhåndsforståelsen jeg da får synes jeg er nødvendig for læring, utbyttet blir bedre. Jeg får maksimalt utbytte av den korte tiden vi er på øvingsavdelingen. Leser gjennom litteratur som hører til undervisningen. Prater med andre studenter om det vi skal gjennomgå, noen ganger kollokverer gruppa vår" (2. års student).

"Når jeg er forberedt blir jeg tryggere, da tør jeg være mer kreativ og grensesprengende. Søker også i litteraturen i forhold til tema og snakker med medstudenter om hva vi skal gjøre. Prøver å få en selvforståelse før jeg møter opp. Har erfart at jeg også kan forbedre meg etterpå om en kan kalle dette forberedelse (?) Det blir i alle fall en forberedelse rettet mot praksisen på avdelingene. Etter undervisningen på øvingsavdelingen reflektere jeg over den teoretiske kunnskapen som krevdes i tillegg til den praktisk kunnskapen som jeg gjorde meg nytte av" (3. års student).

Studentene uttrykte at deres forberedelser i stor grad baserte seg på å lese i pensum, å reflektere over tidligere erfaringer eller opplevelser, alene eller sammen med medstudenter. Det å vende tilbake til tidligere erfaringer, og dra nytte av de andres synspunkter, syntes nyttig. Utbyttet var nye perspektiver og villighet til endringer i atferden fordi de var åpne for at noe skulle skje med dem, de var innstilt på å lære noe, endre seg. De aktuelle tiltakene ga dem mer tro på seg selv, de oppdaget nye sider ved seg selv. En student uttrykte seg slik:

"Praktisk kunnskap må oppleves og læres gjennom handling og refleksjon mener jeg. Derfor prøver jeg å være forberedt til dagene på øvingsavdelingen. Jeg får da et tryggere handlingsgrunnlag i tillegg til et mer personlig engasjement, får en sterkere følelse av å mestre nye problemstillinger, forberedelsene gir overføringsverdi. Dette virker inn på min atferd og mine innstillinger, jeg blir mer åpen for å endre meg og å lære noe nytt. Samarbeidet gruppene i mellom blir også bedre når vi er forberedt, vi blir tryggere på hverandre" (2. års student).

Det ville være et stort potensial i å hjelpe de 50 % av studentene som ikke møtte forberedt til å bli klar over fordelene med å komme budd til undervisningen. Angsten for å framstå som dum, eller å mislykkes i påsyn av andre studenter til tross for at de har forberedt seg, kan være en årsak til at enkelte av studentene unnlater å forberede seg. På denne måten vil de kunne bortforklare dårlige prestasjoner med at dette har de ikke lest eller forberedt seg på, og med det i større grad oppnå forståelse fra medstudenter om at de i alle fall ikke er dumme, men heller litt late. Motsatt vil det være for studenter som gjør det bra når praktiske ferdigheter innøves, men for eksempel likevel ikke klarer passeringstesten i første året. Det vil for dem kunne oppleves som et nederlag. Slik sett vil det å gjøre det bedre enn andre med minst mulig innsats være en bekreftelse på gode evner, fordi mestring ved liten innsats vitner om gode evner, mens høy innsats vitner om det motsatte. Tidligere mestringserfaringer kan således være avgjørende for om innsatsen oppfattes som truende eller ikke. Når forventningene om å lykkes er svake, kan det å yte høy innsats - og samtidig mislykkes - virke særlig truende. Ved lave forventninger om å lykkes blir man mest opptatt av å redusere konsekvensen av nederlag. For læringsorienterte studenter, som er opptatt av å lære av sine feil, kan investert innsats bli mindre truende. Målet for dem kan være å lære, forstå og forbedre seg i forhold til tidligere prestasjoner. Evner oppfattes ikke som stabile egenskaper, men som foranderlige gjennom utholdenhet, hardt arbeid og innsats. Steen Olsen (2000) uttrykker at det kan se ut som læringsorienterte studenter tåler mer tvetydighet og usikkerhet ved nye utfordringer enn prestasjonsorienterte studenter. Læringsorienterte studenter ser ikke på studiesituasjonen som konkurransepreget, og er heller ikke så opptatt av sosial sammenligning, men mer opptatt av å samarbeide med andre. De er dessuten mer opptatt av læringssituasjonen (læringsmål), mens prestasjonsorienterte studenter er opptatt av selvhøvdelse (prestasjonsmål).

En student beskrev denne opplevelsen slik:

"Når jeg er forberedt ved at jeg har lest eller tenkt gjennom tema, min praksis fra de ulike avdelingene jeg har vært på merker jeg at jeg blir mer engasjert. Jeg er blitt mer indre motivert og nysgjerrig, har fått et større engasjement, det ille er at nå er vi ikke så mye på øvingsavdelingen." (3. års student).

"I andre og tredje året prøvde jeg å lese på pensum som hørte til temaet. Jeg forberede meg psykisk, slik at jeg kunne slippe å dumme meg ut. Tenkte at jeg ville ta de ulike situasjonene seriøst, for når medstudenter ligger i sengen og en ikke er forberedt på læring, kan de lett bli mye fjolleri. Dette erfarte jeg var hemmende for læringen" (3. års student).

Betydningen av å gjøre det bra, interesse for oppgaven, framtidig nytteverdi og påkrevet anstrengelse for å nå målet betraktes som de fire viktige komponentene i mestringsatferd. Innen kognitiv motivasjonsforskning er en opptatt av i hvor stor grad oppgaverelaterte verdier (oppgavens karakteristika) kan innvirke på mestringsmål. Mestringsmål kan defineres som den enkeltes intensjon eller interesse for læring innen et gitt område. Steen-Olsen (2000: 117) viser til Eccles (1992) og hennes kolleger fant blant annet at studentenes verdivurderinger av et fag hadde større predikasjonsverdi for hvorvidt de ville satse videre på dette faget, enn både oppfatningen av egne evner og forventninger om suksess i det samme faget.

"I andre året har jeg oppdaget at jeg vender tilbake til hva jeg har erfart i praksisfeltet når jeg skal forberede meg til en dag på øvingsavdelingen. Bruker det jeg lærer i praksisfeltet og reflekterer over det i den nye situasjonen som vi blir presentert for på øvingsavdelingen, for eksempelvis i form av en case" (2. års student).

"Jeg har veiledet studenter i første året, og da forberedte jeg meg grundig. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at disse studentene skulle få en faglig og personlig vekst" (3.års student).

Studentene er sårbare mens de samler inn brokker av kunnskap for å lære mer eller for å oppdage noe nytt i forhold til seg selv, det være seg innstillinger til eller måten å gjøre visse praktiske ferdigheter på. I de ulike internaliseringsprosessene har lærerne et ansvar for å legge forholdene til rette slik at kunnskapen kan bearbeides, reflekteres og modnes. Bjørgen (1992: 9) skriver at den genetiske struktur og læring er to forhold som bestemmer vår tilpasning. Den genetiske strukturer er styrende og setter rammer for vår utvikling. Læringsvariabelen blir derfor i praksis den som kommer til å bestemme vår tilpasning, vår skjebne. Optimal utnyttelse av læringsevnen er uten tvil vårt største potensial både som enkeltpersoner og som gruppe. Han mener derfor at det blir svært viktig å se på studentenes læringspraksis i blant annet høgskolesystemet, da det i dag er mange indikasjoner på at teori og praksis eksisterer side om side uten særlig kontakt eller utbytte av hverandre. Faktorer som kan virke truende på selvbildet eller selvverdet og hvilke konsekvenser slike trusler kan ha på studiemotivasjonen, blir derfor viktig å få kartlagt. Dette fordi selvverd og anerkjennelse er relatert til egne prestasjoner og til opplevd suksess. Alle har et behov for å beskytte seg selv dersom selvverdet trues. Oppfatning av egne evner er sentral for opplevelsen av suksess. Det viktigste grunnlaget for selvverdet er å lykkes på områder en selv verdsetter høyt, skriver Steen-Olsen (2000: 119).

10 FUNN OG DRØFTING AV UNDERSØKELSENS HOVEDSPØRSMÅL

I de neste 5 kapitlene drøftes undersøkelsens hovedspørsmål;

Hva synes du at du har lært på øvingsavdelingen til nå?

Søkelyset settes på de fem hovedfunnene og drøftingen av disse, det vil si hva studentene beskriver som endret adferd, og de betingede faktorene eller "det" de mener har betydning for læringen eller det de har lært noe av.

- Tryggheten er en viktig personlig faktor som påvirker studenter når de skal lære.
- Studentene mener selv, at de lærer av å være sammen.
- Studentene lærer best og mest gjennom praktiske ferdigheter.
- Kroppslig læring er inngangsport til adferdsendring.
- Studentene lærer mest av en moderne form for mesterlæring.

Mange studenter uttrykker at det har foregått ulike personlige prosesser i dem og at disse har resultert i at noe nytt har oppstått, og som de skriver ikke alltid har vært lett å sette ord på.

En student i tredje året uttrykte det slik;

"I tillegg har jeg lært noe som jeg ikke har fått satt ord på og som jeg benevner ++."

Det er særlig studentene i andre og tredje året som kommenterer at det er vanskelig å formulere med ord hva de har lært. En student i andre året, beskriver dette slik:

"Jeg har problem med å svare på hva jeg har lært, fordi det så er variert, ikke lett å få satt ord på det i dag. Har i alle fall lært om praktisk sykepleie, har forstått betydningen av å trenge dypere ned i hvordan en skal gjøre tingene. Føler at jeg gradvis endret meg hele tiden! Jeg får også tilbakemeldinger på at de største forandringene hos meg er i ordene. Jeg bruker nye ord selvsagt og min forståelse av sammenhenger har endret seg, merker det selv også, er blitt flinkere til å argumentere. Har også lært mer om hvordan forstå meg selv som en person i et sosialt fellesskap."

Funnene framstår først og fremst som et uttrykk for studentenes meninger. Dernest som indikatorer for "interessante" områder for lærere og ledere i helsefag, særlig med tanke på anvendelse og utvikling av høgskolers øvingsavdelinger. I tillegg kan funnene være av interesse for studenter for å "se" på seg selv, og for sykepleiere med veiledningsinteresse. Studien gir innblikk i studentenes meninger om hva og hvordan de lærer på en øvingsavdeling, og betydningen av ferdighets- og holdningslæring i nært samspill med praksisfeltet.

Det må understrekes at funnene ikke kan generalisere. De ulike funnene i undersøkelsen står i et sterkt gjensidig avhengighetsforhold til hverandre og er derfor vanskelig både å sortere og plassere. Oppsummering som er gjort i hvert kapittel har dannet grunnlaget for hovedkonklusjonen.

Drøftingsdelen av undersøkelsens hovedspørsmål;

Hva synes du at du har lært på øvingsavdelingen til nå,

Er organisert i fire hoveddeler. Innenfor hver hoveddel drøftes nøkkelbegrep svarende til studiens hovedfunn.

11 TRYGGHET ER EN VIKTIG NÅR STUDENTER SKAL LÆRE

Trygghet er en viktig personlig faktor som påvirker studenter når de skal lære. Behovet for trygghet er ett av de sentrale funnene som framkommer i dette materialet. Dette funnet er entydig i hele materialet. Ut fra erfaringen som lærer ble jeg ikke overrasket over at dette funnet var så markert. Trygghet er en forutsetning for å kunne være usikker. Funnet er i tråd med det Korsæth og Solvoll (1998) kom fram til i deres undersøkelse, og understrekes også av DeYoung (1990). Hun hevder at noe av det viktigste en lærer gjør er å formidle trygghet, respekt og tillit til studenter.

I datamaterialet framkommer det at studentene legger vekt på trygghet i betydningen av den tiden de fikk til rådighet og den sikkerheten de opplevde i læreprosessene på øvingsavdelingen. Tryggheten spiller således en viktig rolle i deres hverdag, og er en vital forutsetning for læringsprosessen. Enkelt kan en si at studentene uttrykker, at når de er trygge fungerer de best med tanke på vekst og utvikling. Dette er i tråd med Moxnes (1981) som skriver at trygghet er en forutsetning for en god læreprosess. Den kjennetegnes ved ønsket om å lære og studentenes svar på dette spørsmålet danner undersøkelsens hovedvurderingsgrunnlaget. At det er trygge rammer å forholde seg til og en studieprogresjon som fører fram til de ønskede mål, synes å være av stor verdi for studentene. I tillegg må det være muligheter til å komme i dialog med lærestoffet, dele ny innsikt eller spørsmål om forståelse med andre, og dermed kunne ta ansvar for egen læring.

Studentene uttrykker på ulike måter at det tidvis kan være smertefullt å være i en læringsprosess, fordi uro for eksponering er til stede når vekst og utvikling skjer. Både Moxnes (1989) og DeYoung (1990) poengterer at en moderat form for uro eller angst fremmer læring, men blir denne for stor vil den kunne hemme læringen. Dette forholdet bekreftes av studentene. De studentene som har opplevd atferdsforandring, beskriver at de får en god følelse inne i seg som det kan være vanskelig å sette ord på. Denne følelsen motiverer og påvirker særlig deres interesse og vilje for å øve eller lese mer. De begrunner dette med at når de vet eller tror at de forstår, innretter de seg bedre i situasjonen; alt går liksom lettere da. Hvis de derimot ikke skjønner eller er fortrolig med hvordan de skal eller bør opptre i ulike situasjoner, blir de oftere utrygge og usikre.

Følgende uttalelse fra en student beskriver noe av dette:

"Ved å gjøre "alt" langsomt tvinger jeg meg selv til å føle en ny slags trygghet. Jeg sier til meg selv, langsomt, langsomt, langsomt! Da føler jeg meg mer uredd og ikke i forsvarsstilling. Trygghet skapes ved at den tas i bruk." (2.årsstudent).

Studentenes nysgjerrighet og søken etter kunnskap og erkjennelse fordrer at de i stor grad må "finne seg i" å kjenne på ulike former for av utrygghet. I den sammenhengen vil trygghetsopplevelsen være avgjørende for læringen. Som lærer har jeg erfart at følelsene i læresituasjonen ofte varierer i intensitet ut fra hvor stort press eller stress studentene utsettes for og deres toleranse for angst. Videre vil graden av personlig mestringstro, dvs. i hvilken grad den enkelte trekkes mot vekst og utvikling framfor stabilitet, kunne influere på læringsmotivasjonen.

Studentene mener de får mer mot til å prøve seg ut når omgivelsene er trygge. En student beskriver sine opplevelser og erfaringer slik:

"Jeg prater med andre studenter om det vi skal gå inn på, noen ganger kollokverer gruppa vår. Jeg prøver å lese på det emne vi skal ha. Det gjorde jeg i alle fall i første året, men har vært dårligere i dette året, særlig før jul. Jeg har vært redd for å dumme meg ut, og har vært ganske utrygg. Nå har jeg lært at det hjelper å forberede seg. Da blir jeg tryggere. Dessuten har jeg oppdaget at jeg lærer mer av det selv, når jeg tørr sprengre noen grenser!" (2.årsstudent).

Det er først når studentene opplever tryggheten at de våger. Dette fordi trygghet og tillit i læresituasjonene virker engasjerende på studentene ikke minst på områder hvor det settes krav til at de må ta standpunkt eller valg.

11.1.1 Trygghet og tillit

Behovet for trygghet er på samme måte som tillit en innstilling eller en subjektiv følelse en person har overfor en annen, uttrykker studentene. Smestad Wisløff (1988: 72) understreker at humanistiske psykologer, blant dem Maslow har vist at behovet for trygghet er en vesentlig forutsetning for å utvikle en undring eller en lyst for å lære.

Studentene uttrykker at i et godt læringsmiljø tør de "bruke" følelsene sine under de ulike erkjennelsesprosessene. Det er først gjennom tryggheten studentene får økt toleranse for hverandre. Studentene mener dessuten at samhandlingen i undervisningen blir bedre når tryggheten og tilliten er til stede, fordi det da skapes trivsel i læringssituasjonen. En student skrev følgende:

"Har lært at trivselfaktoren er viktig i undervisningssituasjonen, for at jeg skal bli trygg. Min empiriske påstand er at trivsel og trygghet er to sider av samme sak."
(3. årsstudent).

Dagens veiledningstilbud oppleves av studentene som tilfredsstillende. I tillegg erfarer de at veiledningen er nyttig og at de lærer noe av den. Det virker motiverende og stimulerer til økt engasjement når det gjelder å sette seg inn i de ulike kravene skolen forventer i forhold til forventet studieprogresjon. Data i undersøkelsesmaterialet tilkjenner dessuten entydig, at tryggheten studentene føler i fellesskapet er viktig for læringen. Når den er tilstede blir læringsevnen bedret, og de får virkeliggjort seg raskere. Nesten samtlige studenter mener at et viktig "egentiltak" for å sikre trygghet i læresituasjonene vil være å forberede seg best mulig til de skal på avdelingen. Min fortolkning av data er at studentene vil "på banen" selv om det koster dem noe der og da. Studentene tilkjenner at utrygghetsfølelsen oppleves større "ute" fordi de i praksis kjenner seg mange ganger "alene" eller mer overlatt til seg selv, enn når de er på øvingsavdelingen.

11.1.2 Trygghet som livsytring

Studentene mener at det de opplever og erfarer i øvingsavdelingen både har en direkte og en indirekte innflytelse på dem. Dette fordi lærers og medstudenters kontakt, kroppsspråk, stemme, bevegelser, blikk og smil er av betydning for om de skal oppleve vekst og utvikling. De mener videre at det først er når læringsmiljøet i øvingsavdelingen oppleves som godt, at atferdsendring eller læring kan skje.

Martinsen (1991) bruker begrepet livsytringer om det som ytrer seg i situasjonen. I læringen blir trygghet den "usynlige" plattformen som blir følbart når den ikke er til stede. I denne studien beskriver studentene at livsytringene kommer til uttrykk i forholdet mellom student, lærer og læresituasjonen. Når dette skjer blir studentene aktivt deltakende i sin egen læresituasjon.

Trygghet blir således en livsytring som tidvis kan være knyttet til kroppen som et nonverbalt uttrykk. Som eksempel viser jeg til Dale (1996) og til Mead (1934), som begge understreker særlig håndens kontaktskapende betydning. Dette fordi hånden utvider menneskets evne til å trygge, å isolere, å sortere, å velge ut og/eller holde fast ved utvalgte impulser i det omkringliggende miljøet. Frøyen (1998) viser til at man innenfor kognitiv psykologi har vært opptatt av at aktøren må sette inn sin mentale kraft, det vil si at personen selv må ønske å gjennomføre de oppgavene han eller hun "blir gitt". Dette betyr at studenter lærer mest av det som har mening eller betyr noe for dem.

Mange studenter snakker om behovet for kroppslig trygghet ved innlæring av praktiske ferdigheter. Særlig viktig er dette når deres egne opplevelser og følelser noen ganger blir tematisert eller gitt oppmerksomhet. En student beskrev det på denne måten;

"Har blitt mer bevisst med kroppen, ikke bare på den. Dette har kommet sånn gradvis og særlig gjennom alle den ferdighetstreningen vi har hatt på øvingsavdelingen. Tror jeg oppdaget dette når vi lærte om hender og håndlag og om berøring. Denne læringen var bevisstgjørende for meg fordi jeg fikk satt en del på plass inne i meg, opplevelser som jeg kunne diskutere med lærer og medstudenter. Det å få tid til å dele de opplevelsene som kommer fram når vi samhandler var nyttig for meg. Dette merker jeg ekstra godt når vi er i små grupper på to og tre studenter rundt "en seng", det får mening. Har erfart at munnen og resten av kroppen talte forskjellige språk. "

(3. årsstudent).

Studentene demonstrerer at det er "noe" som aktiverer og motiverer til handling og holdningsendringer. De betoner verdien av relasjoner, følelser, medvirkning og meningsutveksling. Dette viser betydningen av ikke å ignorere de mer følelsesmessige eller motivasjonelle sidene i kunnskapsoverføringen hvis en som lærer har ønsker om at studentene skal bli deltakende i egen læresituasjon. Dette synes å være i tråd med Moxnes (1981) humanistiske læringsprinsipper.

11.1.3 Trygghet fremmer læring

Som lærer har jeg erfart at det som påvirker studenters trygghet og selvtillit ikke alltid er like lett å forutsi eller bli klar over. En forklaring kan være at kanskje "jeg" som lærer selv har glemt hvordan det var å være student i ulike læresituasjoner, eller fordi studentene selv prøver å skjule usikkerheten. Således blir det sentralt for lærere "å bygge opp" studentene, slik at de får tro på seg selv og egen læringsevne, fordi læring av praksis skjer i et samspill som virker på hverandre.

De aller fleste studentene uttrykker at det tar tid før de mestrer utryggheten. Flere av studentene, særlig de i førsteåret, oppgir at de i begynnelsen av grunnutdanningen i stor grad manglet både trygghet og selvtillit. Dette begrunnet de med at i begynnelsen hadde de i seg en frykt for å framstå som dumme, særlig overfor medstudenter, når de deltok i opplegg hvor det krevdes at de skulle spille på ulike sider ved seg selv. Som eksempel viser de til situasjoner hvor de etter en tid skulle gjøre ulike prosedyremessige handlinger korrekt og ikke bare vise teknikken. Ett annet eksempel var kravet om at de skulle ivareta "pasienten". I slike situasjoner var det mye "nytt og ukjent på en gang" og som kunne gi en "smittsom" uro om ikke de hadde fått råd og veiledning av lærerne. En tilsvarende utrygghet kunne også bre seg når de ble utfordret på oppgaver de syntes var ekle, ubehagelige eller skremmende.

Dette med forholdet til medstudenter i denne sammenhengen er etter min mening viktigere enn vi kanskje er villige til å tro. Det å dumme seg ut overfor likeverdige studenter er etter min mening mye verre enn å dumme seg ut overfor lærerne.

Det er imidlertid også viktig å se at følelse av utrygghet kan være en viktig og nødvendig del av veien mot mestring. Moxnes (1989) skriver at positiv angst gir energi og krefter, og at en må være trygg å våge å vise at en er redd, eventuelt vedstå seg å være redd. Han mener også at de som ikke våger å gjøre noe som gir dem angst, men tror at trygghet er bedre enn usikkerhet, velger samtidig ikke å utvikle seg, fordi trygghet er ikke frihet fra angst. Evnen til å holde den ut blir etter Moxnes mening viktig for etter flere gjentakelser mister angsten sin kraft. Studentene beskriver også at hjerte banker ikke lenger så hardt den fjerde eller femte gangen de eksponerer seg. Moxnes mener at fordi angst også er energi, bør en beholde litt angst, og lære bli glad i den, for om en ikke våger å slippe redselen løs, kan angsten bli lammende. Du må være trygg for å våge å være redd hevder han, for redde mennesker har mye å bidra med når de lærer seg å møte og erkjenne det vonde og vanskelige og greier å innrømme hva de føler og tenker. Det synes som studentene på ulike måter uttrykker det samme. De vil ha et behov for å stoppe opp og få hjelp til å finne fram i pensum. Jeg ser den samme faren, eksempelvis ved læring av ulike ferdigheter i sykepleie. En av grunnene til at øvingsavdelingen skårer så godt som læringssted, henger sammen med at lærerne er der som en trygg plattform, for å bruke studentenes egne ord.

Johannesen (1999: 79) skriver om at:

"Våra liv skulle falla ifrån varandra om vi inte var i stånd, till att läsa folks ansikten, förstå deras gester, reagera adekvat på deras stämningar."

Dette harmonerer godt overens med studentenes egne beskrivelser av hvordan praksis og teori noen ganger knyttes sammen på en god måte, særlig når følelsene får lov til å komme fram og aksepteres som en del av læringen.

11.1.4 Tidsfaktoren påvirker trygghetsfølelsen

Studentene bekrefter at "læringsbølgen starter med trygghet" Inglar (1997: 37). De erkjenner samtidig det eksistensielle psykologer og humanister står samlet om å mene, at med det å vokse og lære følger angst, fortvilelse og nederlag, men også glede og økt mestringstro (Moxnes 1989: 64). Nye krav, nye mål, nye verdier og ny søken etter kunnskap og innsikt fordrer nytenkning og endringsvilje. Ofte er opplevelsen av trygghet knyttet sammen med motivasjonen til å finne ut. Det er i denne konteksten, hvor fornuften skal modnes og innsikten skal utvikle seg, studentene mener at de er sårbare.

I datamaterialet framkommer det at studentene opplever tomhet, uro, meningsløshet, spenninger og irritabilitet. Det vil si "alt på en gang, liksom" i sine læringsprosesser.

All sunn fornuft tilsier at erfaringer gjør studentene tryggere. Derfor er det viktig at studentene får tid til å trene i trygge omgivelser og under kyndig veiledning. Dermed får studentene den ro som de understreker som grunnleggende viktig for å kunne lære å tenke og handle veloverveid i de ulike situasjoner, særlig når de skal samhandle med andre er det viktig at de får lov til å prøve og feile, være usikre. En trygg student vil være mer åpen for kommunikasjon, både den verbale og nonverbale.

I dataene fra studentene framkommer det at det tar tid å opprette en trygghet, og at de ikke føler seg "helt" trygge før tidligst i det andre studieåret. En student uttrykte det slik:

"Den dagen vi hadde om akutte situasjoner er den mest givende dagen jeg har hatt, om en kan si det slik. Fikk prøvd oss i trygge omgivelser. Selv om jeg gjorde mange feil, fikk vi veiledning av lærerne, etter det kom tankene i gang, kan jeg underskrive på. Diskusjonene oss studentene i mellom ble også vekket til live og denne øvelsen, til og med dagen etter at vi var ferdig! Vi snakket om hva vi hadde gjort bra eller mindre bra, hva som fungerte og hva som ikke fungerte, det lærte jeg mye av." (2.årsstudent).

Studentene skriver at det først og fremst er når de er trygge at de blir kreative og finner fram til nye veier å løse oppgavene på. Dette forutsetter at det avsettes mer tid på øvingsavdelingen, særlig gjelder dette i 3. året. Evne til kreativitet og fleksibilitet framheves som viktig i Rammeplan og forskrift for 3-årig sykepleierutdanning (2000). Dette understøttes av Svebak (2000) og Hofset (1995) som begge hevder at omsorg kan være med på å fremme kreativ tenkning og bedre læringsutbyttet.

Følgende uttalelser fra en student i tredje året viser betydningen av trygghetsfaktoren;

"Vi må være aktive på øvingsavdelingen, ta tak i teorien og praksisen. Det er det eneste stedet vi gjør det her på skolen, på en realistisk måte, da. Viktig at lærerne er tilstede. Ikke alt vi studenter kan lære av hverandre eller fra bøkene. I første året lærte vi grunnleggende sykepleie. Det var gøy, fordi jeg kunne gjøre meg nytte av det i praksis. Bra, at vi får øve på egenhånd på kveldene forresten. Jeg har også fått undervist studentene i første året, det var lærerikt for meg selv, fikk nye perspektiver på hva jeg kunne, opplevde mestring i situasjonen. Jeg var ikke så urolig som jeg hadde fryktet. Skulle gjerne vært mer på øvingsavdelingen og fått mer øvelse i rollespill eller "caser" og organisering av eget fag. Er ikke så utrygg lenger, har merket at jeg har forandra meg. I første året var jeg redd når vi skulle ha rollespill. Nå vil jeg gjerne hatt mer tid til både caser og rollespill, men nå er ikke tilbudet der lenger. Fordelen med å "spille" situasjonene ut mot hverandre er at vi kan stoppe opp og så er det heller ikke farlig om vi gjør gale ting heller. I praksis ville vi ha satt pasienters liv i fare, for vi var jo ikke utlærte. På avdelingene er det så hektisk, jeg har nesten problemer med å få fulgt opp målsettingen for perioden, det er så mye som forstyrrer der."

11.2 Oppsummering

Studentene mener at trygghet er grunnleggende viktig for at læring skal finne sted, og at det er forbindelser mellom trygghet og læring. Videre fungerer studentene bedre og mer i samsvar med det de ønsker å gjøre og tar med mer "inn" når de føler seg trygge. Studentene uttrykker at tryggheten påvirker mestringstroen og viljen til å utfordre seg selv. Forutsetningen er at læringen foregår i rolige og trygge omgivelser og under kyndig veiledning fra lærerne. Videre må studentene gis både rom og tid til prøving og feiling uten fare for sanksjoner fra lærerne eller medstudenter. Ut fra dette trekkes den konklusjon at trygghet er *en* viktig forutsetning for mellommenneskelig samhandling og læring.

Studentene beskriver at det er visse trygghetsskapende faktorer som er viktige i deres læring. De nevner tid, godt felleskap, personlig forberedthet, og "litt" læringsnytt om gangen. Når disse faktorene er til stede blir konsekvensene at studentene tør mer, får økt toleranse for hverandre, tåler bedre utrygghet, samhandler lettere og opplever å mestre bedre. For lærerne blir det derfor viktig å fokusere på disse faktorene, slik at studentenes evne og vilje til å læring blir stimulert.

Dette viser at de individuelle realiseringsbetingelsene står i et sterkt gjensidig avhengighetsforhold til de organisatoriske. Mine erfaringer etter å ha lest studentenes data er at trygghet noen ganger ble uttrykt som et behov. Noen av studentene uttrykte at de hadde bevissthet om et savn ved at det var noe som manglet for at deres læring skulle bli adekvat. Andre studenter tilkjennega betydningen av det var noe som ytret seg i situasjonen, og at dette kunne variere fra person til person avhengig av hvem de var sammen med. Dette ble uttrykt som en følgetilstand eller et ledsagerfenomen, og som de ikke glemte betydningen av. Denne tilstanden hadde stor betydning for læring, særlig i starten av de ulike læringsprosessene hvor de fleste uttrykte at de var utrygge, usikre, selvsentrerte og overfølsomme. Dette viser betydningen av at det tas opp til debatt hva som skal til for å gi rom for trygghet hos studenter, slik at vi kan åpne opp for den andres muligheter.

Studentene har lært meg at det som gjør en student trygg ikke alltid gjør en annen trygg, og at når livsytringen trygghet blir borte skal det mye til å finne tilbake til den. Betydningen av at lærere blir mer nysgjerrige på hva som gjør studenter trygge blir derfor avgjørende. Det behøver ikke være et motsetningsforhold mellom trygghet som behov og trygghet som livsytring. Kanskje de er komplimenterende eller identiske, i alle fall hvis man ser på trygghet som et eksistensielt fenomen?

Lærere bør derfor få økt bevissthet på betydningen av å skape en trygghet som gir tillit, slik at de kan være med på å dyrke fram et godt læringsmiljø, gode læresituasjoner og skape rom og tid hvor studentene er trygge i læresituasjonen. Dette fordrer varhet for og kunnskaper om hvilke faktorer som påvirker læringen, slik at studenten åpner opp for å bruke sin innsikt, fantasi og forståelse.

11.2.1 En kort skjematisk oppsummering

En kort skjematisk oppsummering

Trygghetsskapende faktorer ved læringsmiljøet slik studentene se det:

Trygghetsskapende faktorer:

**Tid
God fellesskapsfølelse
Personlig forberedthet
Litt "nytt og ukjent" av gangen**



**Tør mer
Økt toleranse overfor andre
Tåler bedre utrygghet, og samhandler bedre
Økt mestring**

12 ØVINGSAVDELINGEN - EN ARENA MED ROM FOR ULIKE TYPER LÆRING

Studentene lærer av å være sammen. Samtlige studenter i hele materialet (100 %) uttrykker på en eller annen måte det å være i sosial relasjon er "et must" i deres ulike læringsprosesser. Det som hyppigst nevnes er at de lærer å kommunisere og at de får en personlig vekst. I tillegg er studentene svært samstemte om at det er positivt for dem å være sammen med lærerne i de ulike sosiale kontekstene på øvingsavdelingen. De tilkjenner videre at læringen "går lettere" under slike forhold, fordi avstanden mellom studentene og lærerne da blir "minst" mulig. I tillegg får studentene muligheter for å kunne spørre lærer umiddelbart. Flere kommenterer dessuten betydningen av at de sammen med lærerne fikk muligheter for også å imitere med innsikt. Det gjorde at de lettere kom i gang praktisk handling.

Når studentene så fikk vist sine ferdigheter ville de gjerne stille spørsmål. I samhandlingene mellom studentene og lærer om teknikk eller måter handlingene kunne gjøres på, fikk fagspråket næring og utviklet seg. Flere av studentene nevnte at de dermed fikk en bedre forståelse for sentrale begreper knyttet til faget i dette sosiale fellesskapet. Således mener studentene at de ble berørt på flere måter, særlig atferds- og meningsmessig, av å være i ulike læresituasjoner og tilhøre ulike grupper.

Flere studenter framhevet som positivt at sammensetningen av gruppene varierte. Dette begrunnet de med at selv om det var nyttig å ha tilhørighet til en fast gruppe, hadde de også utbytte av å komme inn i en nye grupper, sånn etter hvert. På den måten ble de kjent med medstudenter som de til vanlig ikke ville ha søkt kontakt med.

Å ha sosial tilhørighet understreket de som viktig, både kognitivt og følelsesmessig. Betydningen av sosial tilhørighet mente de hadde vært størst i starten av utdanningen.

Steen-Olsen (2000) viser at verdier som tilhørighet, trygghet, spenning, frihet og selvrealisering er viktige verdier for studenter. Hun mener derfor at det er galt å sende studenter inn i en alenetilværelse de selv ikke ønsker, og som det er svært vanlig i de fleste studiene. I hennes undersøkelse framkom det hele 74 % av studentene prioriterte tilhørighet som det viktigste for det "gode liv". Dersom det er slik at studenter mistrives, blir det ikke billigere på lang sikt å ta inn nye studenter for så å la dem seile sin egen sjø, hevder Steen-Olsen.

12.1 Øvingsavdeling er et sted med mulighet for innstudering og utprøving

Lava (1999) peker på at en viktig inngangsport til læringen er deltakelse i sosial praksis. Dette fordi studenter får internalisert elementer fra miljøet, ved at disse settes i forbindelse med ulike problemløsnings situasjoner. Øvingsavdelingen er ut fra studentenes beskrivelser et slikt sted. De beskriver avdelingen som en læringshage, med fokus på læring. Videre poengteres det at omgangsformen er "fri", og at det er tillatt å prøve seg ut. Studentene framhever som positivt at avdelingen også er en arena hvor "skolen råder", og hvor dialog og refleksjon i og over ulike praktiske handlinger settes i sentrum, og hvor pedagogisk veiledning er et tilbud.

I den sosiale interaksjonen på avdelingen beskriver studentene at de blir delaktige i de ulike læringsprosesser; det være seg i forhold til handlemåter, standpunkter eller oppførsel. I den sosiale interaksjonen på avdelingen veves de inn i et ulike former for forpliktende fellesskap. Dermed blir læring bevegelse i praksis gjennom utøvelse og ved øvelse, og en prosess hvor studentene opplever at det blir "mer" av noe. Læringsmulighetene og læringsformen oppleves og erfares dermed som nyttige, ved at det gir mening i å være der.

Tre studenter ordla betydningen om det de hadde lært på øvingsavdelingen på følgende måte:

"Jeg har lært at etter at jeg har vært på øvingsavdelingen, gjelder det å ta kunnskapen raskt i bruk, da forsøker jeg å få praktisert det jeg har lært, trener ofte sammen med gruppa mi på kveldene." (1. årsstudent).

"Lærer av å være på øvingsavdelingen, fordi det er et sted hvor jeg kan la tankene utfolde seg i fred og ro, får også mer tid til å tenke gjennom det jeg skal gjøre der." (2.årsstudent).

"Jo bedre forståelse jeg har av meg selv, jo bedre opplever jeg min situasjon som student. Når jeg øver sammen med de andre studentene og ikke får det til, blir jeg ikke lenger så urolig. Skjønner jeg at når kravene overstiger min kapasitet, er det tillatt å få økt puls, blodtrykk og ikke alltid tenke klart. Det nye er at jeg har funnet fram til måter å løse dette på. Jeg går på toalettet, får jeg noen minutter der, klarer jeg å koble av, bruker noe av det jeg lærte da vi hadde om avspenning. Har prøvd det ut på pasienter, det virker! Tidligere sleit jeg mer, da gjorde jeg flere tulle feil, særlig var koordineringen dårlig. Tåler mer stress. Når jeg nå blir svett i hendene, skjønner jeg at nå må jeg skjerpe meg, fordi jeg står overfor en vanskelig oppgave, blir ikke så lett ut av spill lenger. Har forstått, at skal en lære noe må en tåle enkelte utfordringer. Jeg forstår også mer av det jeg lest for eksempel i psykologien og om dette med høyre og venstre hjernehalvdel, det går framover." (3. årsstudent).

Martinsen (2000 A) påstår at når en lever i små "rom" må det ofte luftes, ellers kan en føle seg inneklemmt, fastlåst eller ufri. Som lærer i kontakt med praksis har jeg erfart at studenter kan ha grunn til å føle seg fastlåst i sine praksisstudier, fordi arbeidsplassens ønske om hjelp til den daglige driften ofte kommer i konflikt med studentenes egne læringsbehov eller krav fra skolen. I praksis er det store fordringer til effektivitet og arbeidsmengde, og kontekst skifter raskt. Fokus er rettet mot pasientenes behov, og ikke primært studentenes læring. I slike situasjoner vil studentene kunne føle seg ufrie. Irritasjon og ergrelse kan bli begge parter utbytte, ikke læring.

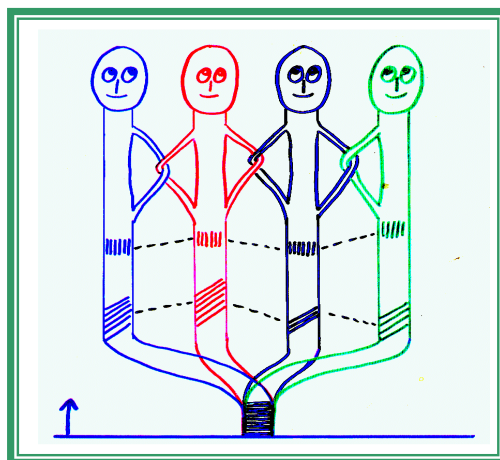
Smestad Wisløff (1988) skriver om betydningen av at lærer legger forholdene til rette ved bruk av sin pedagogiske - og didaktiske kunnskaper og innsikt. Lærer må samtidig kunne gi fra seg makt, og å se på seg selv som en person som ikke bare lærer fra seg, men som også lærer i samhandlingen med studentene. Omsorg for den som skal lære og gjensidig tillit, fører lenger enn autoritet, skriver Smestad Wisløff. Samtidig kan en si at lærerne har større makt på øvingsavdelingen enn i praksis, for på øvingsavdelingen råder "skolen", som studenten uttrykker det.

Som lærer tror jeg at *en* av grunnene til at øvingsavdelingen har slik innflytelse i studentenes bevissthet er, at dette er et sted hvor de er i fokus og **hvor skolen råder grunnen**.

På øvings- avdelingen får studentene lov til å luften sine tanker eller følelser. I dette sosiale fellesskapet opplever og erfarer studentene at de har innflytelse. Dette mener jeg gjør at de blir mer deltakende i studiesituasjonen. Studentene framhever at i avdelingen utfordres de på hva som var "rett" eller "galt". Andre ganger får de "speilet" seg eller blir gjenstand for hverandres anerkjennelse, både holdnings-, tanke- og atferdsmessig.

Studentene uttrykker også at de liker å ha et nettverk rundt seg, kjenne lærenes omsorg og deres ønsker om at de skal forstå eller kunne utføre visse grunnleggende praktiske handlinger i forhold til pensum. Betydningen av å prøve ut teorier de har fått i forelesningsform, for eksempel organisering og planlegging av eget fag, understrekes av studentene som avgjørende for læringsutbytte. Det er i dag mange indikasjoner på at teori og praksis eksisterer side om side uten særlig kontakt eller utbytte av hverandre (Bjørge, 1991 og Schei og Gulbrandsen, 2000).

Korsæth & Solvoll (1998) mener at øvingsavdelinger gir gode muligheter til å veksle mellom teori og praksis, fordi en her kan stoppe opp, reflektere, starte forfra, eksperimentere og praktisere, men at dette potensialet ikke utnyttes fullt. Dette misforholdet framkommer også i mine data. Studentene i 3. året uttrykker at de ønsker å benytte øvingsavdelingen mer, men at skolen ikke har lagt til rette for dette. Min antakelse er at dette først og fremst er et ressursproblem knyttet til bemanningssituasjonen. Beskrivelsene fra studentene styrkes av de funn Bakken Koldal og Thorsheim (2000: 51) kom fram til i deres undersøkelse fra egen høgskole. Undersøkelsen viser at både studentene og lærerne hadde tro på øvingsavdelingens muligheter til å knytte sammen teori og praksis.



Illustrasjonen er hentet fra innstillingen "utdanning for samarbeid i helsetjenesten", utvalg oppnevnt av Høgskolestyret i Troms og Universitetet i Tromsø, mars 1990, forsiden.

12.2 Arkitekturen virker inn på studentenes læring

Skolen har til nå hatt en klar målsetting om at ved kjøp av utstyr til avdelingen skal dette være i tråd med det mest moderne på området. Til nå har kvalitet framfor kvantitet vært vektlagt. Studentene gir skolen gode tilbakemeldinger på disse disposisjoner, da dette har vært med på å fremme deres interesser. Studentene hevder at de blir mer innstilt på å øve når omgivelsene og utstyret er tidsaktuelt.

Nesten samtlige studenter framhever verdien av at øvingsavdelingen er lys, trivelig og godt utstyrt, og svært lik en moderne sykehusavdeling. Videre understrekes det som positivt at avdelingen er "oversiktlig", og at rom og teknisk utstyr fungerer godt. Det at sengepostene og tilhørende grupperom fungerer som en enhet, vektlegges som viktig av studentene, fordi dette gjør at de ulike læresituasjonene oppleves som virkelighetsnære. Studentene understreker viktigheten av at det er lett og raskt å finne fram til aktuelt utstyr.

Studentene mener at måten avdelingen er organisert påvirker læringsmiljøet, noe som illustreres med følgende uttalelser:

"Enkelt sagt er avdelingen en møteplass for læring, du engasjeres og motiveres av å være der!" (3. årsstudent)

"Da vi hadde dagen med akutte situasjoner i sykehus lærte jeg mye. Merka at etter hvert som gruppa vår kom oss gjennom de ulike postene, fikk "vi" trening i å være i de ulike situasjonene og i å organisere oss. Avdelingen fungerte godt i forhold til de ulike postene vi skulle være på. På noen av poster skulle vi finne fram utstyr selv. Heldigvis hadde vi vært på avdelingen mange ganger, så som samlet gruppe husket vi faktisk hvor utstyret lå, kun en gang behøvde vi se på en av "vignettene". Det er faktisk bedre tilrettelagt på øvingsavdelingen, sånn instruktivt, enn der hvor jeg har vært i praksis til nå. I praksis har jeg brukt mye tid og ikke minst krefter til å finne fram til utstyr, dette har virket forstyrrende og ikke minst irriterende på meg!"

(2. årsstudent).

Dette viser at organisatoriske faktorer som arkitektur, estetikk, tidsmessig riktig teknisk utstyr og materiell, prosedyrer og rutiner, samt organiseringen av øvingsavdelingen, påvirker studentene og innvirker på deres læring. Dette er i tråd med de tekniske læringsprinsippene til Moxnes (1981), som først og fremst er rettet mot å oppnå effektive læringstiltak og gir retningslinjer for hvordan en læringssituasjon bør utformes, herunder fordelt læring, helhetlig læring, forsterking, tilbakemelding, overføring og øvelse. Nytteverdien av å skaffe seg erfaring med ulike apparatur eller instrumenter, understrekes også av studentene. De begrunner dette med at et godt og variert erfaringsgrunnlag er en god forberedelse til kommende praksisstudier og framtidig yrkespraksis.

Utfordringen for skolen blir i framtidige budsjetter å videreføre satsningen på øvingsavdelingen. Særlig viktig blir dette i en tid med krav om økning av antall studenter, men også for å framstå som en attraktiv skole for kommende studenter. Fornøyde studenter er en viktig ressurs til omverden, og vil kunne påvirke rekrutteringen av nye studenter i positiv retning. I skolens målsetning om å utdanne reflekterte og dyktige sykepleierstudenter kan derfor øvingsavdelingen være en viktig faktor. Rammeplanen av 7. januar 2000 framhever viktigheten av at høgskolene organiserer og utvikler gode læringsmiljøer. For at denne målsetningen skal virkeliggjøres, trenger studenter en møteplass hvor de kan diskutere ulike måter å gjøre ting på eller ulike måter å være på.

12.3 Studentene lærer av å koble praksis og teori sammen

Svært mange av studentene skriver at de på avdelingen lærer å kople det "å lære" og det "å anvende", det vil si kople teori og praksis. Som resultat vil dette kunne gi positive ringvirkninger som blant annet økt aktivitet og en større omstillingsevne og kreativitet. En student skrev:

"At vi får være aktive synes jeg er positivt og lærerikt, oppdager stadig at praksis er utfordrende, i teorien kan alt virke "greitt". En gang fant gruppa vår fram til en ny og noen uventede løsninger som fungerte svært godt der og da, vi skulle roe ned en pasient som skulle til operasjon neste dag. Læreren godkjente løsningen på stående fot. Det ble litt latter av løsningen, men det var bare oppkvikkende. Vi kom i havn, men på en annen måte enn noen hadde lest i teorien." (2. år).

Bjørnstjerne Bjørnson har latt seg bevege av begrepene teori og praksis, noe som gjengivelsen fra boken, en glad gutt demonstrerer. Sitatet er tatt fra starten av åttende kapittel, på side 277, hvor Øyvind skriver:

"Her er to Ord; det ene hedder Theori og det andet Praxis, og det er godt at have dem begge to, og det ene er ikke noget uden det andet, men det sidste er dog det beste. Og det første Ord betyder er vide Aarsaken og Grunden i et Arbeide, men det andet betyder at kunne gjøre Arbeidet, ligesom nu med en Myr. For der er mange, som ved hvorledes de skal gjøre med en Myr, men gjør det galt alligevel, for de kan det ikke. Men mange kan det og vet det ikke, og saaledes kan det ogsaa blive galt, for der er mange Slags Myr. Men vi paa Landbrugs skolen, vi lærer begge Ord."

Studentene poengterer at øvingsavdelingen organiseringsform gjør det lettere å dele innsikt og selvforståelse for og med hverandre, fordi det er mer ro rundt læresituasjonene der enn når de er ute i praksis. Samtidig forstår studentene at praksis inspirerer fordi det de lærer på øvingsavdelingen etterspørres der. Således blir praksis og teori gjensidig avhengig av hverandre. Flere studenter beskrev dessuten at pensumlitteraturen ble lettere å forstå når de fikk faglig veiledning. En student skrev følgende:

"Under temadagen om terapeutisk berøring lærte jeg at fornuft og følelser ikke er to atskilte ting, der og da ble jeg motivert til å studere dette med hender. Oppdaget at måten jeg ble tatt i virket ulikt på meg. Dette motiverte meg til å ville gjøre noe, prøve meg ut. Fikk også erfare at en lærer lettere det en føler noe for, sånn som det står i teorien. Jeg trengte noe som kunne motivere meg, denne dagen ble håndlag en interessant oppdagelse for meg." (2.årsstudent).

DeYoung (1990) poengterer at teori gitt i klasserom raskt bør knyttes til praktisk fagkunnskap. Studentene verdsetter øvingsavdelingen som arena for læring, fordi det der legges til rette for at de kan få problematisert ulike problemstillinger på en "naturlig" måte. Det legges til rette for dialog og refleksjon, som grunnlag for deres studier av praksis.

12.4 Lek virker frigjørende slik at studenter lære noe nytt

Studentene uttrykker at på øvingsavdelingen kan en form for lek springe ut av en "indre trang" til å prøve ut noe nytt. Fordi leken er "lovlig" på denne avdelingen, blir den en viktig læringsfaktor. Eriksson (1987: 29) uttaler at læring er en av livets grunndimensjoner, og at læring og lek hører sammen. Dette fordi det i leken fremmes personlig utvikling og modenhet ved at personen får realisert seg selv, for eksempel ved å få større selvinnsikt i og kunnskap om faktaforhold. Svebak (2000) på sin side påstår at lek og humor ikke undergraver disiplinen. Han viser i den forbindelse til den pedagogiske pioneren Montessori, som skal ha hevdet at den beste læringen skjer i en atmosfære med glede og som er fri for bekymringer.

En student beskrev dette slik:

"Jeg oppdaget at i "leken" vil jeg noe nytt, det kommer nesten av seg selv. Jeg tar utfordringene lettere da. Har lært mye av til å være med og handle i framstilte situasjoner, mest av rollespillene, tror jeg? Der blir jeg friere enn i en "tilsvarende" situasjon på avdelingen. Jeg kan når jeg er i et beskyttet miljø, ta fram det nye, det jeg har lært, når jeg kommer i en reell situasjon!" (2.årsstudent)

Leken som faktor fremheves av studentene som viktig for å fremme kreativitet og læringsmotivasjon. De hevder at leken også fremmer mening og forståelse, og blir en motgift mot passivitet. Gjennom leken får de kontakt med hverandre på en annen og bedre måte. Forutsetningen er at de er trygge i situasjonen, noe som understrekes som viktig for samspillet. Studentenes data viser at læring ikke er en kontekstfri handling, men mer en interaksjon mellom personer og situasjon, det vil si et verdiskapende samspill som formes gjennom aktivitet. Dette fordrer et godt "spillerom", hvor også stemningen og humoren har innpass, for at studentene skal tørre ta fram nye sider ved seg selv. Det er dette motet hvor studenten gjennom veiledning av lærer tør ta fram nye sider ved seg selv, Smestad Wisløff (1989) framhever som viktig, og som jeg tror vi som lærere må få fram hos studentene. En erfaren lærer vet betydningen av å sette studentene i "en lekende tilstand", fordi de har tro på at læringsgevinsten er stor.

Studentene uttrykker at det å få prøvd seg ut motiverer til utforskning og innsats. De ble mer sanselige og mottakelige for inntrykk, og de tok lettere mot korrigeringer fra hverandre, når de var i en "lekende tilstand". Dette fordi settingen stimulerte dem til improvisasjon og faglig utfoldelse. Videre fikk de gjennom leken flere nyanser å vurdere ut fra. Noen ganger kunne de faktisk bli overrasket over seg selv, fordi leken påvirket deres evner til å tenke nytt eller revidere seg, særlig om humoren var med. Hadde humoren i tillegg faglig relevans, fikk de dessuten nytt perspektiv på ting, særlig med tanke på kunnskaps- og holdningsmessige endringer. Leken kunne for eksempel myke opp en fremmedgjøring eller en intellektualisering i undervisningssituasjonen. Dessuten bidro leken til at noen studenter overvant en autoritetsskrek. Dette forholdet synes å være i tråd med Smestad Wisløff (1989), som hevder at det skal et visst mot til for å være kreativ og å finne på noe nytt. Dale (1996: 55) viser til Vygotsky som mener at i leken kan noe nytt spire fram. Dette harmonerer med studentenes uttalelser.

En student beskriver sin situasjon slik:

"Er blitt klar over noe nytt ved meg selv! I første året var jeg negativ til rollespill, nå tør jeg delta aktivt, synes til og med det er moro og ikke minst lærerikt. Til min forbauselse har jeg oppdaget at læring og lek høre sammen. Det å leke er ikke barnslig eller naivt! Det er ikke de tradisjonelle "barnehagelekene" vi gjør. Vi utforsker oss selv og hverandre, en god form for trening, som jeg har lært nye av. Får ikke minst mer innlevelse i det å være avhengig av andre" (2. årsstudent).

Noen studenter uttrykker at øvingsavdelingen er et møtested, "en lekekasse", hvor de opplever en større grad av frihet en noe annet sted på skolen. I denne atmosfæren stimuleres deres selvstendighet og mestringsevne, noe som de verdsetter. De gangene de klarer å være skapende og kreative, opplever de det som frigjørende og avstressende, at de blir mer åpne og får nye måter å tenke på. Lærerne utøver heller ikke sitt "herredømme" der.

De aller fleste studentene uttrykker at de føler seg mer som subjekter på øvingsavdelingen, og begrunner dette med at lærerne behandler dem som aktivt deltakende i motsetning til i klasseromsundervisningen. Humanistiske læringsprinsipper vektlegger nettopp behovene hos den lærende som må tilfredsstilles for at læring skal finne sted. Foruten relasjoner og kontekst omfatter de mål, motivasjon, mening, medbestemmelse, og muligheter i tillegg til organisatoriske variabler for å sikre at læring og utvikling kan skje. Det sentrale blir derfor betingelsene for læringsprosessen (Moxnes, 1981).

To studenter beskrev dette slik:

"Jeg ble handlingslammet i rollespillene de første gangene. Dette tok jeg opp med en student i tredje året. Hun hjalp meg og sa at hun hadde hatt det på samme måten selv, da hun gikk i første året. Nå ville hun gjerne hatt mer rollespill, men det så ikke ut til at de fikk det, i 3. året. Etter den samtalen ble jeg mer aktiv, la mer læringsvilje og interesse inn i de oppgavene jeg fikk tildelt, min skuespillerkunst eller min redsel for å dumme meg ut ofrer jeg ikke en tanke lenger!" (1. årsstudent).

"Leken har lært meg mye, den påvirker atmosfæren og samhandlingene oss studentene i mellom. Leken har fremme min evne til å tenke fritt, prøve ut det jeg har lest i teorien, for å se om det er nyttig. På denne måten får også tankene leke seg litt" (2.årsstudent).

I ulike relasjoner mellom "sykepleier" og "pasient" kan nye former for atferd komme til uttrykk, fordi deltakelser i ulike sosiale prosesser skaper ulike former for faglig identitet. Noen studenter skriver at de fikk større innsikt i ulike ferdigheter, og at det ble lettere for dem å bli oppmerksom på seg selv, nettopp fordi de nesten uten selv å merke det ble aktivt deltakende i den igangværende praksis, eksempelvis ved å gjøre tingene annerledes neste gang. Studentene fikk utforske seg selv i ulike roller, særlig når de får lov til å være i lekende situasjoner. Særlig den kreative delen av deres identitet blir stadfestet gjennom leken.

Positive elementer ved læringsmiljøet slik studentene ser det, er at de føler seg frie på øvingsavdelingen, fordi det der er tillatt å prøve seg ut. De blir deltagere i dialoger og refleksjoner, får tilbud om pedagogisk veiledning, blir inviterte som deltakere i fellesskap. De positive konsekvensene av et slikt støttende læringsmiljø er at de selv opplever seg mer mottakelige for inntrykk, hvor det er tillatt å tenke nytt og ikke flaut å gjøre noen revurderinger. Når læringsmiljøet ivaretar disse elementene opplever studentene at de blir mer selvstendige. Motsatt vil det være når læringsmiljøet er utrygt eller hemmende. Flere studenter uttrykker at deres største hinder for å "slå ut i blomst" var skrekken for å feile. Når redselen kom ble også kreativiteten mindre. Leken vil som faktor kunne være med på å redusere denne angsten for å feile, fordi det gjennom leken skapes en avstressende stemning som dermed åpner opp stengsler hos studentene.

12.5 Oppsummering

Studentene mener det er nødvendig å ha en sosial arena hvor de selv råder grunnen, og hvor læring er i fokus med veiledere som kjenner pensumkravene fullt ut. Øvingsavdelingen er et slikt møtested der de får hjelp til å rydde opp i hva som er sentralt i pensum. Studentene understreker betydningen av å lære den praktiske utøvelsen av faget, herunder viktige temaer som samhandling og kommunikasjon. Studentene framhever som positivt at avdelingen er en arena hvor det er lagt vekt på pedagogisk undervisning og veiledning. Lærings situasjonene erfares dermed mer nyttige, meningsfulle og forpliktende sammenlignet med teoretisk undervisning. Studentene uttrykker at de liker å ha et nettverk rundt seg, kjenne lærenes omsorg og deres ønsker om at de skal forstå eller kunne utføre visse grunnleggende praktiske handlinger i forhold til pensum. De slår fast at øvingsavdeling er et sted med muligheter for innstudering og utprøving av teori og praksis og at det er positivt for dem å være sammen med lærerne på avdelingen. Leken fremheves av studentene som viktig metode for fremme av kreativitet, frihet og læringsmotivasjon, slik at de kan ta ansvar for egen læring. På avdelingen kan en form for lek springe ut av en "indre trang" til å prøve ut noe nytt. Fordi leken er "lovlig" ble de mer sanselige og mottakelige for inntrykk, og tok lettere korrigeringer fra hverandre. Leken ble dermed en viktig læringsfaktor. Studentene uttrykker også at arkitekturen virker inn på læringsmotivasjonen. Nesten samtlige framhever verdien av at avdelingen er svært lik en moderne sykehusavdeling og at den er "oversiktlig". Videre at rom og teknisk utstyr fungerer godt. Til sammen utgjør disse faktorene en arena som legger forholdene til rette for at studentene lærer å koble praksis og teori. Pensumlitteraturen blir også lettere å forstå for studentene når den kan koples opp mot en praktisk situasjon.

12.6 En kort skjematisk oppsummering

Positive faktorer ved læringsmiljøet slik studentene ser det:

Større grad av frihet
Tillatt å prøve seg ut
Dialog og refleksjon
Tilbud om pedagogisk
veiledning
Forpliktende fellesskap
Lek



Økt mottakelighet for
inntrykk
Økt nytenkning/
Revurdering
Overvinning av
autoritetsskrekke
Større selvstendighet

13 STUDENTENE LÆRER BEST OG MEST GJENNOM PRAKTISKE FERDIGHETER

Studenten mener at de lærer grunnleggende ferdigheter best i øvingsavdelingen. Det forutsetter at det må det gis tid og rom til å "fomle" og komme inn i læresituasjonene slik at de kan finne fram til egne løsninger. Studentene uttrykker at ønsket er å lære mer om de ulike praktiske prosedyrene. De ønsker en systematisk tilrettelegging. Det er ikke tilfredsstillende for dem kun å utføre prosedyrene som en teknikk eller som å følge en oppskrift fra A til Å. Det er ikke nok å lære rekkefølgene som inngår i ferdigheten. Studentene skjønner at det er viktige å trene på de mer ferdighetsmessige delene i de ulike praktiske prosedyrene, men at det er ikke nok. Samhandling, aktuelle observasjoner, hygiene, tempo, rytme med mer må inkluderes, for at studentene skal fungere best mulig i praksis. De vil trene mer på de ulike leddene av den helhetlige ferdigheten.

13.1 Moralsk aktør

Mange poengterte skolens moralske ansvar, og at det ville vært uansvarlig å sende dem i praksis etter teoriundervisning uten noen form for praktisk opplæring. Følgende uttalelse understreker nettopp betydningen å av å kunne oppdage, og utforske, uten fare for pasienters liv og helse:

"Det vi lærte i løpet av den praksisforberedende uken var en fin måte å lære på, da fikk vi kunnskaper om, innsikt i og ferdigheter til å kunne gjøre de mest vanlige prosedyrene som kreves når vi kommer på sykehuset, på en forsvarlig måte. Et annet viktig punkt i dette opplegget er at da slipper vi å bruke pasientene som "forsøkskaniner". Personlig mener jeg det ligger et moralsk ansvar fra skolens side her. Det ville vært galt å sende oss direkte ut i praksis, uten noen form for undervisning." (2. årsstudent).

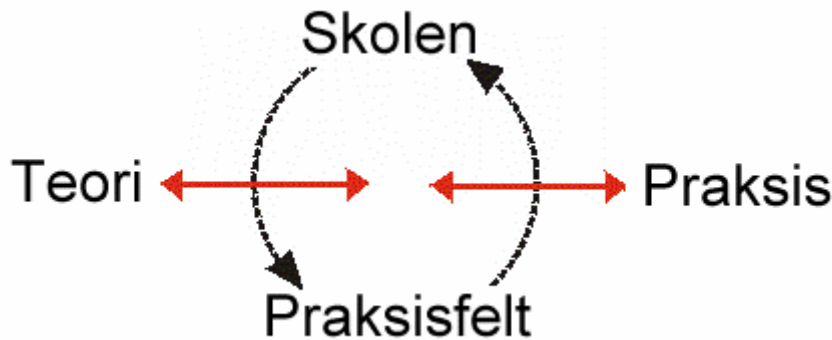
Nicol, Fox-Hiley, Bavin & Sheng (1996; 177) bekrefter studentens antagelser på dette synspunktet. De hevder at et visst ferdighetsnivå fordres *før* praktisering på virkelige pasienter er aktuelt. Deres anbefaling er at studentene både må ha forståelse for utøvelsen og kunne praksisen. Det vil si de må kjenne rekkefølgen av handlinger, og de begrepssystemer og språkferdigheter som bør ligge til grunn. At nybegynneren ikke har et fullgodt tempo bekymrer ikke dem. Fokus må være pasientens sikkerhet.

13.2 Ferdighetsundervisning

Studentene mener at de lærer noe spesielt når de har ferdighetsundervisning på avdelingen. Dette fordi oppmerksomheten der rettes mot noe mer enn det rent håndverksmessige. I tillegg er det håndverksmessige ofte temmelig krevende rent intellektuelt. Studentene får i tillegg til teoretisk kunnskap også innsikt i hvilke ferdighetskunnskaper som inngår handlingen. Studentene mente de lærte av å stille spørsmål eller komme med kommentarer, særlig når de var samlet rundt en seng. Slik sett inspirerte de hverandre til mer inngående å studere for eksempel håndlag eller ulike former for håndgrep. Ferdighetslæringen ga dem gode vilkår for å tilegne seg innholdet i ulike sentrale begreper.

Fagermoen (1996) og Bjørk (1996) fastslår at sykepleierhøgskolene kritiseres fordi det legges for liten vekt på læring av praktiske ferdigheter i utdanningen. Dette støttes av studentene, som i ulike sammenhenger nevner at den teoretiske delen av sykepleiefaget er for isolert fra den praktiske delen av utdanningen.

13.2.1 Modell: Avhengighet mellom skolen, studenten og praksisfeltet



Flere studenter uttrykte at de lærte mye av passeringstesten de hadde hatt i første året, og at en tilsvarende test burde ha vært gitt i andre - og tredje klasse. Da fikk de øvelse i å kjenne bestemte rekkefølger eller sekvenser av en handling, i tillegg til at de så nytten av å inkludere den teorien de hadde lest. Dette begrunnet de med at faget i stor grad legitimerer seg ut fra utførte, praktiske ferdigheter. Disse etterspørres tidlig i praksisen, og er ofte inngangsporten for læring.

13.3 Tidsfaktoren

Studentene mener at det **ikke er "lett"** å lære praktiske ferdigheter i en stresset praksis. Dette ser jeg ikke på som et oppsiktsvekkende, men likevel som et interessant funn. Flere kommenterer at de ofte følte seg presset til å handle fordi noe måtte gjøres eller sies. Da nyttet det ikke å trekke seg tilbake og tenke over hva som skulle gjøres, fordi situasjoner med pasienter ofte krever handling der og da. Som forsterkende faktorer nevnes at lærerne ikke var nok til stede, pluss at tiden på øvingsavdeling ofte var for knapp.

Dette med mangel på tid i øvingsavdelingen er kanskje det enkeltfunnet som viser den mest negative tilbakemeldingen fra studentene samlet sett i denne studien. Da studentene i tredje året ble spurt hvorfor de "ikke svarte", var hovedårsaken at studentene følte at de ikke hadde vært "nok" i avdelingen. Ved gjennom søking av datamaterialet kom det fram at 136 studenter, det vil si litt i overkant av 54 % av samtlige studenter, ville ha mer tid på øvingsavdelingen, fordi tiden på øvingsavdelingen er relevant for praksis, og fordi en som student dermed kan unngå en del ubehageligheter i praksis. Tid på øvingsavdelingen understrekes av studentene som nyttig. Videre at det er viktig at det settes av tid til konstruktive tilbakemeldinger. Hvis det ble brukt mer tid, ville en kunne forebygge flere av de feilene som blir gjort i praksis. Lærerne kunne dermed få en bedre kvalitetskontroll på de enkelte studentene.

I Rammeplanen av 7. januar 2000: 38 synes å presisere studentenes synspunkt nemlig at ferdigheter ikke kan læres teoretisk, de må prøves ut. Dette utsagnet støttes av samtlige studenter.

En student i tredje året beskriver følgende:

"Har vært "pasient" en del ganger, og det har gitt meg erfaringer i å bedømme "sykepleierne". Måten jeg ble tatt på avspeiler ganske mye. Noen tørket liksom støv av meg, for å si det ironisk. En slik form for helvask likte jeg ikke. Jeg sa fra, og mente det var rett. Vi burde fått flere timer på øvingsavdelingen. Det er drøssevis av læresituasjoner vi kunne hatt nytte av å gjøre noe med under veiledning, og i kontrollerte forhold. Det er ikke alt du kan lese deg til og pensum! Lærte mye av passeringstesten i første året, skulle hatt flere! Jeg trodde jeg kunne lære de ulike ferdighetene i praksis. Nå har jeg erfart at slik er det ikke. Derfor må vi få mer tid til å innstudere praktiske ferdigheter."

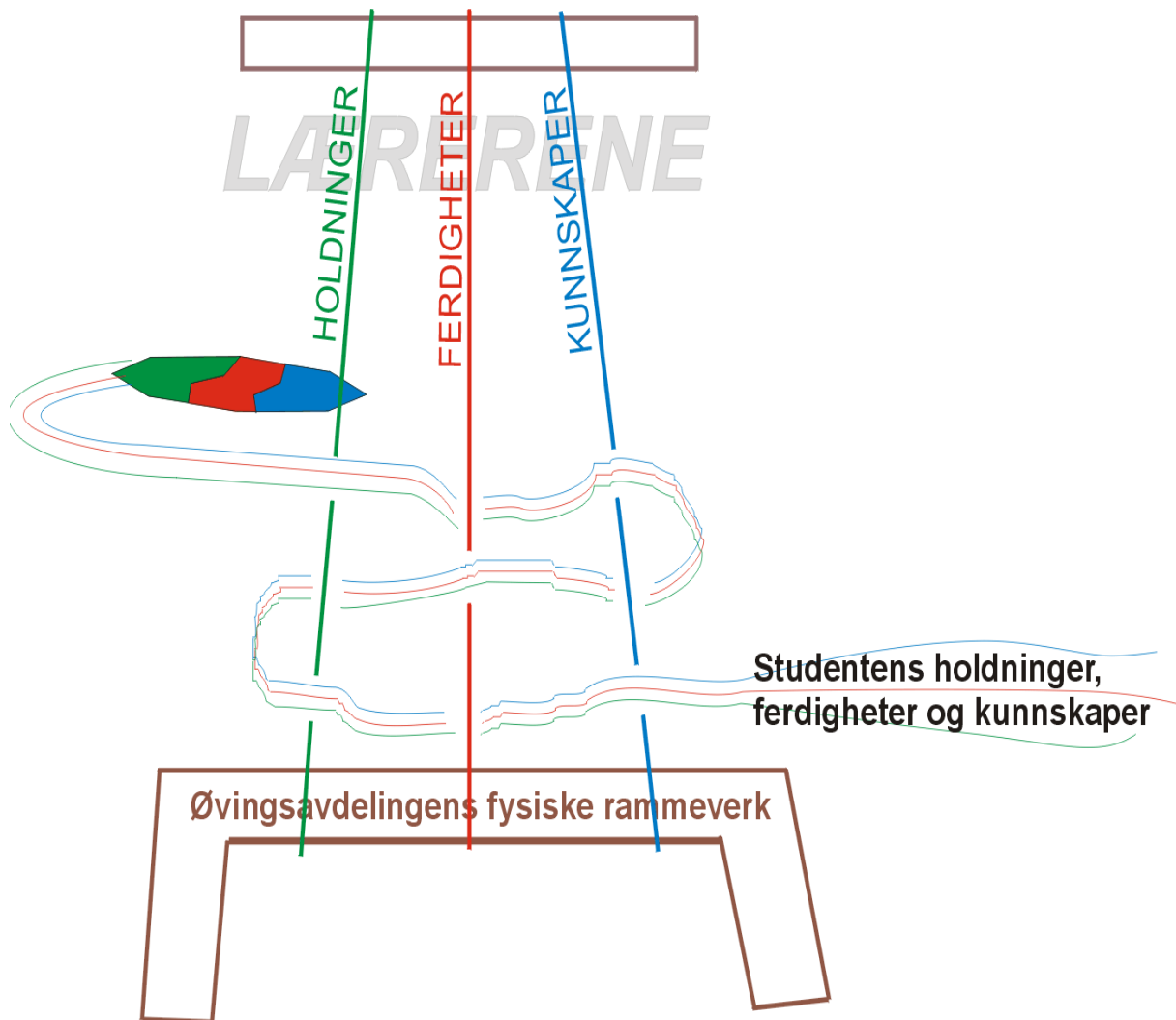
13.4 Læring som prosess og refleksjon

Læring er ikke en rettlinjet prosess, se på bildet av einere på side 20. Læring krever erkjennelse av tidligere erfaringer og mot til å gå inn i ulike oversettelsesprosesser, slik at det kan skapes eller finnes mening i det som skjer. Den personlige læringen kjennetegnes av en nær kontakt mellom lærer og student, hvor lærer tilpasser opplæringen til studentens forutsetninger og progresjon. Min påstand er at det er handlingen og ikke ordene som gir den største påvirkningen i opplæringsperioden, og at det er den ikke-verbale framfor den verbale delen av atferden som påvirker opplæringsprosessene mest. DeYoung (1990) skriver om læring ved verbale assosiasjoner. Denne formen for læring blir bedre hvis studenten i tillegg har god hukommelse, fordi det gjelder å knytte bånd til teorien slik at de kjenner denne igjen. I den forbindelse framhever DeYoung betydningen av at studenter kan gjenkjenne medisinske uttrykk. Hun skriver at hvis studenten vet hva "thermal" refererer til, vil vedkommende ha sjansen til å kjenne igjen, koble seg opp mot innholdet i begrepet når lærer snakker om hypertermi.

Studentene mente de lærte at via de praktiske ferdighetene, og fordi "fellesskapet" noen ganger satte dem på sporet til å bruke flere sider av seg selv. Studentene trakk fram som positivt at det var lettere å huske opplevelser og erfaringer knyttet til ulike hendelser når de kunne reflektere med en kyndig person fordi denne hadde kompetanse i å stille spørsmål og få studentene til å tenke selv. I den forbindelse ble refleksjonsgruppene verdifulle. Gjennom disse fikk studentene hjelp til å finne uttrykk for det de kjente eller tenkte, for eksempel under utførelsen av en kateterisering på en av øvingsdukkene.

Lærernes væremåter kan sette standarder for studentenes senere atferd i eventuelle tilsvarende situasjoner. Studentenes uttalelser bekrefter dette til en viss grad. De skriver at de lærer ved å studere ansiktsuttrykk, håndbevegelser, blikk, smil, sukk, stemmeklang, tonefall eller å lytte til ulike former for stemmebruk, fordi de på øvingsavdelingen får gode muligheter til å praktisere direkte kommunikasjon ansikt til ansikt, og fange opp og betrakte denne informasjonen.

13.4.1 Modell: Læringsveven, egen modell



Forståelse av modellen

Modellen viser studenten og lærerne i en interaksjon på en arena hvor det er tilrettelagt for læring. Lærerne har forberedt seg, og tilrettelagt læringssituasjonen. Slik sett er vevens renning strammet, og den nødvendige forberedthet er gjort med tanke på å legge til rette for gode læringssituasjoner. Studentene representeres via skyttelen. De går inn i renningen og gir innslagene fart og "rettheten" ut fra instruksjon og informasjon fra lærer. Hvordan innslagene gjøres og hvordan resultatet blir er avhengig av studentens engasjement, initiativ, mestringstro, motivasjonen, det vil si studentens substans og sekvens. I denne sammenhengen blir det viktig at lærer ivaretar dynamikken til studenten og har bevissthet på rollen som inspirator.

I begynnelsen av læringsprosessen er skyttelens bevegelser ujevne og famlende, på grunn av for eksempel studentens bevegelser ikke er gode nok eller at studenten ikke har tatt inn instruksjonen. Etter hver blir "linjene" rettere, ting gjøres annerledes, studentene forstår mer og motorikken bedres. Studentene får da nye perspektiver, og det skjer positive endringer. Innslagene blir da fastere, kantene rettere, færre huller i stoffet, ikke så mange tråder blir heller oversett, det skjer en endring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Etter hvert blir lærers rolle i dette læringsfellesskapet, som her illustreres med en vev, mindre framtrædende.

13.5 Verbal versus nonverbal kommunikasjon

Ordene er ikke alltid hva de utgir seg for å være. Og tingene er ikke alltid slik de synes, uttrykker Ibsen i skuespillet "Gjengangere" fra 1881, sånn tror jeg det er når en skal lære også.

Pease (1993) viser til Mehrabian som har registrert at den verbale andelen i en samtale utgjør mindre enn 35 prosent. Over 65 prosent av kommunikasjonen foregår ikke-verbalt. Den Norske Kreftforening (1999⁷) skriver at nær 80 % av kommunikasjonen uttrykkes med det nonverbale kroppsspråket. Verhallen (1999) viser til Gross (1990) som hevder at fra 55 til 97 % av det som blir kommunisert mellom mennesker er nonverbale signaler.

Nerheim (1996, 139) skriver; at "kroppens gestus kan si langt mer enn et utsagn".

Studentene presiserer at de trenger en arena for oppøving av sansingen, det vil si et sted hvor de får være subjekter og øve seg på å bli sanseskarpe slik at de bedre kan forstå den subjektive livsverden. De kommenterer i positive ordlag at det på avdelingen tillates at følelsene i situasjonen får være til stede og endog utnyttes pedagogisk. De tilkjenner at det også kan være nyttig at deres følelser noen ganger blir tematisert eller gitt oppmerksomhet. I de prosessene blir de bevisste på betydningen av å iaktta, se, høre, observere, føle eller kjenne etter. Gjennom sansingen mener studentene de blir mer bevisst og kjent med kroppsspråket. På denne måten ble de inspirert til å søke kunnskap om sansing og persepsjon for dermed å forstå det subjektive bedre. Enkelte kommenterer at de hadde lært at ikke-verbale signaler kan gi uttrykk for ulike holdninger.

En student i andre året hadde lært dette:

"Jeg lærte mye om kroppsspråket i en refleksjonssituasjon, lærer gav meg et blikk som signaliserte ikke si noe uten at munnen ble åpnet."

Flere studenter begrunnet viktigheten av å lære om sansing nettopp fordi sykepleiere som yrkesgruppe arbeider med mennesker og ulike kulturelle elementer. De er inne på at det tar tid å skjønne at for eksempel posituren, bevegelsene eller gestene kan fortelle en historie. For studentene blir det derfor viktig å få tid og rom til å studere alene og uten rettledning nevnte forhold, ikke minst med tanke på å utvikle sine observasjonsevner, få et klinisk blikk.

Mange teoretikere er opptatt av at de sanseintrykk, de opplevelser og erfaringer som gjøres hele tiden, lagres både i vår hukommelsen og i vår kropp som såkalt ordløs kunnskap (tacit knowlegde). Studentene mener at de på øvingsavdelingen har mulighet til å utforske denne kunnskapen, som tidvis kan oppfattes som den er ordløs. Martinsen (1993 A: 123), Næss (1998: 10) og Jensen (1999:9) mener at sansningen er et viktig grunnlag i læring. Martinsen presiserer at en forstår noe i sansingen, når personen kan gi seg til kjenne i et blikk eller en kan høre den andre i geberder som sukk, åndedrett og fottrinn. Frøyen (1998: 82) betoner betydningen av at sansningen må aktiviseres når en skal lære. Sansingen har en dobbelt funksjon i læringsprosessen. Frøyen viser til at først registreres det som foregår i det noen kaller det sensorisk minne. Det er her ikke snakk om et minne i kognitiv forstand, men en ubevisst "mekanisk" sanseregistrering "i" hjernebarken. Der lagres det "sensoriske minne" i relativt kort tid. Studentene erfarer også en detaljrikdom ved å være på øvingsavdelingen.

7 Kilde, se side 8 i brosjyren om å dele en krise. Brosjyren er utgitt av Den Norske kreftforening, august 1999. Faglig konsulent for brosjyren er professor dr. med Ulrik Fredrik Malt.

De lærer av å måtte stoppe opp og knytte egen opplevelser og erfaringer til deres "up to date teori". På den måten mener de teorien får bedre ankerfester, kunnskapen blir smittsom, og de gis muligheter for å se sammenhengene eller aktivisere teorien som ligger til grunn for gjeldende praksis.

Lauvås og Handal (2000) skriver at følelsene betyr mye for prestasjonene i ferdighetslæring. Anspenhet og frykt for å mislykkes kan gi utslag i prestasjonene. De poengterer også at opptreningen av ferdigheter sjelden går jevnt og stødig framover. Erfaringene er at prestasjonsnivået øker mest i begynnelsen, men innimellom viser de såkalte "læringsplataene" seg. Dette beskrives også av "våre" studenter. De poengterer verdien av å ha noen ved siden av seg i de periodene som tross trening eller aktiv innsats er preget av nedgang.

Studentenes erfaringer er at det hjelper å få satt ord på situasjonen de er i, fordi den enkelte student selv ikke kjenner kjennetegnene eller forstår at dette kan være et naturlig stadium i ferdighetslæringen. Så når studentene føler seg både klønete eller usikre, trenger de veiledning, supervisjon eller rådgiving. Derfor vedsetter de pedagogisk tilrettede læresituasjoner der det er lagt vekt på å forstå hva den andre tenker og står for. Studentene mener at studeringen i øvingsavdelingen i høy grad hviler på lærernes evner til å formidle eget fag. Arbeidet synes i større grad enn den teoretiske undervisningen å symbolisere sykepleiens egenart, særlig fordi utøvelsen av faget formidles gjennom konkret menneskelighet, er det etter min mening viktig at studentene får observere lærerne som personer som viser engasjement og utøver av refleksiv kunnskap.

13.6 Oppsummering

Data fra undersøkelsen viser at studentene mener at de lærer **best** og **mest** om grunnleggende ferdigheter ved å være i øvingsavdelingen. Det er det stor enighet om. Verdien av anskueliggjøring og gjentakelser uttrykkes av studentene som viktig for at læringsresultat skal bli best mulig. Gjennom de praktiske ferdighetene erfarer studentene at de får hjelp til å sette ord på situasjonene de er i og at de blir dyktigere i å sortere den store detaljrikdommen som kreves av dem som ferdig utdannende sykepleiere.

Når undervisningen tar utgangspunkt i konkrete handlinger, åpnes "dørene" lettere mellom teori og praksis, for eksempel betydningen av å ha et godt håndlag. Det erfarer de og da. Studentene uttrykker at ferdighetslæringen også gir dem gode vilkår for å tilegne seg innholdet i ulike sentrale teoretiske begreper. Å få praktisere det som skal læres samt få respons på dette underveis, gir studentene muligheter for å endre atferd. I tillegg vektlegges betydningen av at det blir gitt *tid og rom* til å komme inn i de ulike læresituasjonene, slik at de selv kan finne fram til gode løsninger. Skolens moralske ansvar etterspørres av studentene. Studentene mener at det ville være uansvarlig å sende dem i praksis uten noen form for praktisk opplæring. Som forsterkende faktorer til denne ytringen er lærerne ikke er nok til stede i praksis, pluss at tiden på øvingsavdeling ofte var for knapp. Når lærerne hadde lagt alt til rette, opplevdes det rart at de ikke kunne "fortsette neste dag".

Mangel på tid i øvingsavdelingen er **det** enkeltfunnet som viser den mest negative tilbakemeldingen fra studentene samlet sett i denne studien. Tid på øvingsavdelingen understrekes av studentene som nyttig. Studentene mener at det ikke er lett å lære praktiske ferdigheter i en stresset praksis ute. Det fordres et visst ferdighetsnivå før praktisering på virkelige pasienter. Studentene ønsker derfor mer **tid** slik at de kan få øvd seg mens de har "alt" rundt seg. Det vil si de må kjenne rekkefølgen av handlinger og de begreppssystemer og språkferdigheter som ligger til grunn selv om det ikke har et fullgodt tempo.

Studentene trekker fram som positivt at det var lettere å huske opplevelser og erfaringer knyttet til praktiske ferdighetene. Andre ganger kunne fellesskapet sette dem på sporet. På denne måten lærte de å bruke flere sider av seg selv. Flere studenter uttrykte dessuten at de lærte mye av passeringstesten de hadde hatt i første året, og at en tilsvarende test burde ha vært gitt i andre - og tredjeklasse. Dette fordi de "må" øve mye for å bestå testen, og at viktig sidevirkning av dette styrket den subjektive mestringstroen.

Ut fra dette kan en trekke den slutning at læring av praktiske ferdigheter ikke er en rettlinjert prosess. Læring krever erkjennelse av tidligere erfaringer, og at dette må læres for å få mot til å gå inn i de ulike oversettelsesprosessene. Læringsutbyttet blir dessuten størst når studentene fikk tid til å reflektere sammen med en kyndig person. Samlet gir studentene gode tilbakemeldinger om at undervisningen på øvingsavdelingen er helt uunnværlig som en forberedelse for praksisstudiene ute. Flere av studentene understreker dessuten skolens moralske ansvar når den praktiske siden ved faget skal studeres. De begrunner dette med at som nybegynnere ikke skal bruke pasienter som øvingsdukker. Det er mer riktig å øve på hverandre, slik at de unngår å skade pasienter.

13.7 Bilder som viser aktive og engasjerte studenter i øvingsavdelingen

13.7.1 Temaet for bildene var akutt syke pasienter på sykehuset

Bildene er tatt av Ingebjørg Strand



14 KROPPSLIG LÆRING ER INNGANGSPORT TIL ADFERDSENDRING

Mange av studentene hevder at de fikk økt bevissthet på sansingens relevans og kroppssæregenheter via innlæringen eller utprøvingen av praktiske ferdigheter på øvingsavdelingen. Ulike opplevelser og erfaringer ble dermed knyttet til de ulike inntrykkene. Dette ga dem fornemmelse av en noe spesiell form for læring. For eksempel kunne opplevelser med det å få være "pasient" og "sykepleier" lagres i kroppen som minnebilder. Disse forestillingene mente de at de trengte tid på å fatte. En uttrykte det slik:

"Lærte at som "pasient" kan en bli hypersensitiv og irritabel. Mens vi hadde om forflytning kom "sykepleieren" stadig borti senga på en uprofesjonell måte, i tillegg hadde hun treskoa, som støya. Jeg visste ikke at jeg var så vår for verken trykk, støt eller lyd, men irritert ble jeg i alle fall og mindre og mindre samarbeidsvillig ! " (2.årsstudent).

Studentene skriver at den læringen de tidvis fikk var avhengig av den oppmerksomheten som ikke minst lærerne la i situasjonen. De trengte kyndig "hjelp" slik at de fikk gode "knagger" å henge opplevelsene og erfaringene på. Andre ganger måtte de gjøres oppmerksom på betydningen av det de holdt på med. Studentene erfarte at det tok tid å fortolke en gitt informasjon fra lærer. I dataene kom det fram at denne kunne være avvikende fra det de selv hadde tenkt eller følt. Dette gjorde at de ble mer nysgjerrige på hverandres uttrykksformer. Slik oppsto ulike former for synergieffekt, særlig om gruppen kom i diskusjon og de samvirkende mulighetene fikk utvikle seg. Som resultat fikk de økt innsikt i hverandres handlinger. Dette gjorde at de utviklet seg både ferdighetsmessig, psykomotorisk og holdningsmessig.

Følgende uttalelse fra en 3. årsstudent beskriver noe av dette:

"Jeg lærer mest av å være i små grupper på to eller tre studenter rundt en seng. Har lært mye om å lese situasjonen og å handle mer i tråd med den, på det punktet har jeg blitt mye sikrere. Ser tydeligere kompleksiteten i de ulike praksissituasjonene nå, er blitt mer opptatt av kommunikasjon og relasjoner. Likevel tror jeg at jeg har lært mest om praktiske ferdigheter på øvingsavdelingen, er ikke lenger så fomlete, uten de ville det vært vanskelig å fungere i praksis".

14.1 Fornuft og følelser

Fornuften og følelsene er ikke to skilte ting, fordi det er følelsene som setter liv i bevegelsene og aktiviserer og motiverer til handlinger og holdningsendringer (Martinsen 1993 A, Næss 1998 og Jensen 1999). Martinsen, Næss og Jensen samstemmer i at følelsene på en fundamental måte gi våre tanker og handlinger retning. Martinsen viser til at våre tanker, følelser og verdier ikke er isolert fra hverandre, men at de er sammenflettede fenomener med referanser til personen og vedkommendes livsverden. Næss presiserer at en lærer best det en føler noe for.

Studentene synes selv at læringen blir bedre når følelsene er med, det vil si når en blir berørt emosjonelt eller kroppslig. Enkelte studenter nevnte for eksempel musikken som ble brukt i forbindelse med ikke-medikamentell smertelindring, fikk dem til å gjenoppfriske gode minner.

Selv om det på øvingsavdelingen ikke er vanlige pasienter, gir studentene uttrykk for at de etter hvert ble oppmerksom på at kroppen uttrykker seg ut fra den situasjonen den er i. Studenten skriver at når de er på avdelingen er de under "kontinuerlig innflytelse". Følgelig er de mottakelig og ikke minst sårbare. To studenter uttrykte seg slik:

"Jeg har lært å bli mer bevisst med kroppen, ikke bare på den. For selv om jeg lever i en opplyst tid kan forholdet til kroppen vår være temmelig uvitende. Dette har kommet sånn gradvis og særlig gjennom alle den ferdighetstreningen vi har hatt. Tror jeg ble bevisst dette da vi lærte om hender og håndlag og om berøring. Denne læringen var avgjørende for meg. Da fikk jeg satt en del på plass inne i meg, opplevelser som jeg så fikk diskutert og sortert etterpå. (2.årsstudent).

"Har lært mye av å prøve på hverandre, dette gjør at jeg har fått en bedre forståelse for hva pasientene går gjennom." (3.årsstudentet).

Studieformene på øvingsavdelingen utfordrer studentenes opplevelser knyttet til nærhet og samhandling. Denne nye innsikten ble forsterket dersom studenten fikk snakket med andre om hva de tenkte eller følte. En student i tredje året skrev om hvor vanskelig det noen ganger kunne være å forstå teorien. Som eksempel viste hun til en av Martinsens lærebøker, hvor det står at sykepleieren må tenke: "Hva vil pasientens kropp meg?" Ett annet eksempel er når Elstad skriver om betydningen av "å følge uttrykket". I starten av utdanningen uttrykte studenten at det var vanskelig å forstå dette både teoretisk og praktisk.

Studentene beskriver at de gjennom studiet har fått mer bevissthet særlig på egen kropp, og at kroppen er noe mer enn en fysisk gjenstand, sånn som anatomi- og fysiologibøkene kan gi inntrykk av. Noen studenter opplevde at kroppen deres uttrykte seg som med et "språk". Den hadde en "stemme" som gjorde at de ble mer interessant å sette seg inn i for eksempel smertelindring som en følge av denne innsikten.

14.2 Et helhetlig menneske

Studentene beskriver at ved å gå inn i ulike pasient sykepleieroller erfarer de at menneskekroppen ikke bare er en annen fysisk gjenstand, slik de i første omgang kan få inntrykk av når de leser i sine anatomi- og fysiologibøker. I et filosofisk perspektiv sier blant annet Merleau-Ponty (1962) at kroppen alltid er innvevd, men aldri identisk med, tradisjon og kultur. Således vil enhver kropp preges av sine historiske forutsetninger, samtidig som den vil kunne overskride og samrå med sin egne forutsetninger, for så å erfare seg selv på nye måter.

Noen studenter beskriver følelsene av å bli involvert til erkjennelser via egen kropp, og at atferdsendringen som da kommer er kraftigere enn det de har opplevd når de leste om noe som fikk dem til å endre standpunkt for eksempel i synet på god sykepleie. Sterkest virker de opplevelsene som er knyttet til nærhet, samhandling og bevissthet om de selv. I og med at de får utvekslet informasjon med omverdenen, eventuelt medstudenter og lærer, blir øvingsavdelingen en viktig arena der studentene kan gjøre nye erfaringer og således virkelighetsgjøre (aktualisere) sine livshistorier. Faren med en for ensidig tenkning om betydningen av sansingen eller den kroppslige innsikten er etter min mening, at bare den som selv har følt får lov til å mene noe. Dette kan bli en ny form for generalisering; bare praksiserfaringer gjør at en kan virkeliggjøre seg. En må følgelig ha gjort første persons erfaringer for å kunne være menighetsberettiget. Andrehånds innsikt eksempelvis via teori betyr ikke det samme.

Jensen (1999: 8) skriver at læring i økende grad blir betraktet som en prosess for å bli kulturelt integrert inn i et sosialt fellesskap. Dette forklares med at personen går fra en perifer posisjon til å bli en mer integrert deltaker. I denne sammenhengen refererer Jensen til Lave og Wegner 1991. I dette syn på læring synes det å ligge en erkjennelse av verdien i innlæringsituasjonene, og at en slik sett vektlegger både det kulturelle og det sosiale i læringen. På samme måte som for en som studerer språk, vil vedkommendes læring bli bedre om personen hadde fått oppholde seg i det landet som det språket hun studerte var! Dette synes å stemme godt overens med studentenes fremstillinger om øvingsavdelingen. De presiserer at de trenger tid og rom til for å studere lærestoffet, og at de både ser nytten og verdien av å være i ulike sosiokulturelle settinger. Dette vil best skje på øvingsavdelingen, fordi læringen skjer i interaksjon med andre personer og situasjoner.

14.3 Lærer ved at det blir gitt tid og rom til refleksjon

Studentene hevder at de trenger tid til ettertanke for å kunne bearbeide inntrykkene og påvirkningene de blir utsatt for i de ulike læringsprosessene. De begrunner dette med at de lærte særlig mye av den tiden de fikk til refleksjon sammen med lærerne, og at dette gjorde at de ble bedre kjent med seg selv og hverandre. Videre fikk de innsikt i og kunnskap om hva de andre studentene mente og tenkte. En student skrev:

"Har lært mye av refleksjonsgruppene, blir aktiv der, særlig på indre dialog. Tenker; "vet jeg at", "vet jeg om" eller "vet jeg hvorfor? Vi blir jo utfordret til å snakke om vår egen eller gruppas opptreden. Ennå snakker jeg ikke så mye, jeg assosierer mest inni meg selv." (2.årsstudent).

I refleksjonsgruppene beskriver studentene at de fikk økt samhandlingsferdighetene. Flere nevnte at de ble bedre til å lytte. Deres evne til å fange opp andres meninger og forståelse ble mer nyansert. Alt var ikke lenger "svart" eller "hvitt". De lærte å fundere mer, og deres evner til å fange opp hint, antydninger eller stikkord ble bedre. Deres samarbeidsferdigheter ble prøvd ut, og ikke minst mente de at lærerne ble mer menneskeligjorte ved at de kombinerte fag- og menneskekunnskap i praktisk handling, gjennom for eksempel konkret veiledning. Studentene mener at deres faglig skjønn i konkrete situasjoner trenes best opp når det taes tid til refleksjon sammen med lærerne. De erkjenner viktigheten av å ha et klarere språk og bedre formidlingsevne. De er inne på det som Martinsen (1990) kaller en forbilledlig praksisform og at de trenger tid til å utvikle sitt skjønn sammen med kyndige personer. Først gjennom rådslagninger med sykepleiermesteren får de reflektert kunnskapen sin. Betydningen av relasjonen mellom den erfarne og uerfarne framstår som det sentrale i studentenes læring. Studentene uttrykker at det ikke er uten betydningen hvor refleksjonen finner sted. Følgende uttalelse markerer dette synet:

"De refleksjonsdagene vi hadde i andre året, var fine, men de var forskjellige. De vi hadde på øvingsavdelingen var mer lærerike enn de vi har inne på skolen, når vi var i praksis. Da ble det lett teoretiseringer, for ikke alle har vært sammen og kanskje bare en hadde opplevd situasjonen, da ble det få som kom til ordet, på de få timene vi hadde. Ute på øvingsavdelingen var hele gruppa som vi reflekterte med den vi hadde trent med eller fått veiledning sammen med, da hadde vi også gjort noe sammen, og her ligger forskjellen mener jeg ! I den formen for refleksjon ble vi ansvarliggjort på en helt annen måte, både i forhold til den enkeltes handlinger i situasjonen og vår felles samhandling ble da gjenstand for fundering. Da nyttet det ikke å si at jeg eller vi viste pasienten respekt eller omsorg, hvis den som da var pasient følte seg oversett mens vi holdt på." (3. årsstudent).

Betydningen av å kunne ta seg tid til å være i ulike læringsprosesser og om å utnytte aktivt de læringsmulighetene som byr seg, beskriver en av studentene på følgende måte:

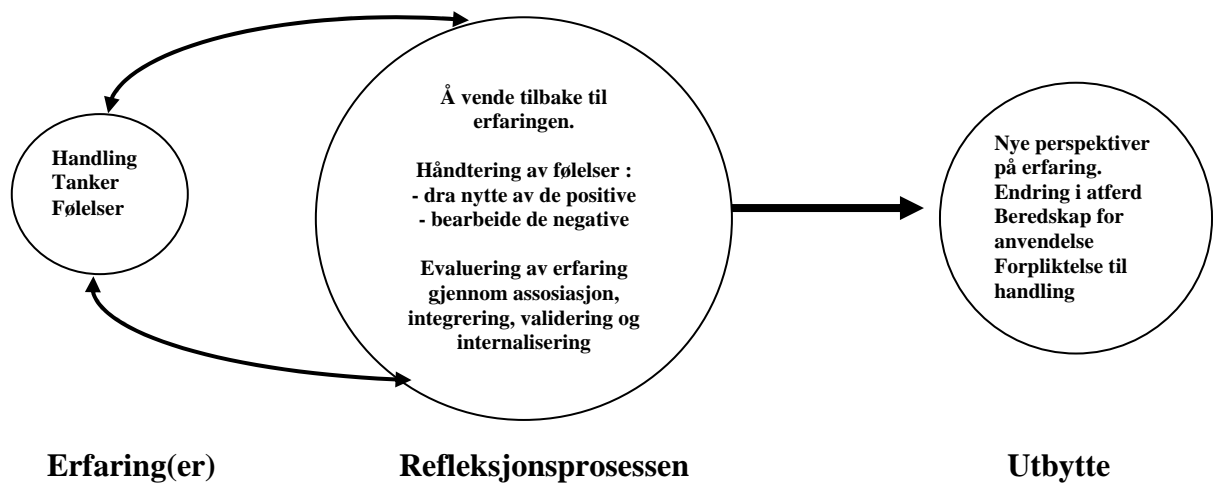
"Lærte mye av de AHA – opplevelser jeg fikk særlig når vi øvde sammen. Syntes jeg lærte mest de gangene hvor jeg torde å eksponere meg, bruke kunnskapene jeg hadde. Tiden i øvingsavdelingen er avgrenset så det var om å gjøre å være aktiv der. Har spesielt utviklet min sykepleieridentitet. Blitt flinkere til å tenke før jeg snakker og bevisstgjøre meg hva jeg vil stå for. Fikk god hjelp av gruppa mi, de har vært tøffe i sine tilbakemeldinger. På øvingsavdelingen har jeg lært at det er et krav å vise hvordan praksis og teori henger sammen, så av den grunn kan diskusjonene bli ganske tøffe, vi får brynt oss. Det har det kommet mye moro ut av, for ennå klarer jeg ikke å vise det jeg teoretisk forsvarer. Har lært at det er forskjell på uttalte verdier og levde verdier. Den innsikten tror jeg neppe jeg ville fått ved bare å lese teori, for i teorien virker det meste enkelt, i alle fall dette med hvordan en skal oppføre seg, og så viser det seg i praksis at en lett blir vippet av pinnen. Nå skjønner jeg mer av det jeg lærte i første - og andre året! Har fått brukt mye av det vi lærte på øvingsavdelingen i praksis. De praksisforberedende ukene i andre året var svært lærerike, de gav meg en god plattform med tanke på prosedyrer en sykepleier bør kunne. I praksisen på sykehuset var tempoet stort, stakkars meg, om jeg ikke hadde fått den innføringen først. Ville gjerne hatt noen slike uker i tredje året også, men det ser ikke ut til å bli noe før til våren." (3. årsstudent).

Studentene kommenterer betydningen av å kunne problematisere aktuelle tema i forhold til teori eller til egne opplevelser og erfaringer i styrte refleksjonsgrupper. Derfor verdsetter studentene at de får tid og rom til oppsummeringer. Dette var etter deres mening viktig for læringen, fordi erkjennelser og språk ikke er finmasket nok til å fange opp alle enkelthetene. Derfor skriver de at det ikke alltid er like lett verken å beskrive eller meddele de ulike erfaringene for andre.

Hofset (1995: 122) skriver at innsiktslæring er et begrep fra den kognitive skoleretningen. Hofset skriver at erfaringsmessig "sitter" denne læringen, mens andre ganger kan opplevelsen eller erfaringen "ligge der" som en reserve. Dette synes jeg særlig de eldste av studentene konstaterer i sine uttalelser. De uttrykker at det har skjedd noe med dem, spontant uttrykt som; Først nå skjønner jeg, og så videre. "Aha-opplevelse" er et nyord for: "Nå skjønner jeg dette!" Som lærer blir en glad for slike replikker. Lundstøl (1999: 92) uttrykker at de tingene en har erfart, og som sitter i en, er virksomme. Det å forstå sammenhengene, forstå hvilke ting som fungerer som kilde for oss og på hvilke måter de fungerer som kilder, er viktig. De bilder som utkrystalliserer seg står klart for oss, ikke bare umiddelbart etter at det har skjedd, men de griper oss over tid.

14.3.1 Modell erfaringslæring

Bjerknes og Bjørks sin modell av erfaringslæring (1994: 160) synes å kunne avbilde det mange av studentene mente de lærte av refleksjonene på øvingsavdelingen:



Studenten lærte av å reflektere over praksisutøvelsen både før den starter, mens handlingen pågår og ikke minst etter at handlingen er avsluttet. Dette synes å være i tråd med det Schön (1987) og Bjerknes og Bjørk (1994) synes å hevde. Uansett hvilken form for refleksjonssituasjon vil tidligere erfaringer og her og nå blir situasjoner satt nærlys på, og kunne gi revideringer, til framtidige tiltak eller gi forbedringer.

Studentene hevder at de fikk best utbytte når de fikk reflektere sammen med lærerne, enten det være seg over handlinger, tanker eller eventuelle følelser i situasjonen. Dette fordi lærerne både har erfaringene og var utdannet til det. Når de så fikk en mer refleksiv bevissthet inn i læringsprosessene sine, mente studentene at de ble mer aktivt delaktige i det å bygge broer mellom praksis og teori. Dette resulterte i at kunnskapen, som kom til uttrykk på grunn av diskusjonene i refleksjonsgruppe, ble mobilisert og anvendt.

Flere nevnte også betydningen av de indre dialoger de hadde hatt for seg selv for å tenke gjennom og finne fram til nye tanker eller væremåter. Det å vende tilbake til tidligere erfaringer og følelser ble både nyttig og interessant.

Studentene skriver at omsorgen fra lærer kunne merkes i refleksjonsgruppene. Flere beskrev at de kjente at lærerne ville dem vel. Dette kunne i dialogen uttrykkes som en tro på dem eller som et "smittsom" engasjement. To studenter beskrev sine opplevelser og erfaringer slik:

"Når jeg får støtte, tør jeg gå raskere over de usynlige grensene som jeg erfarer at jeg lærer av." (1. årsstudent).

"Jeg er blitt flinkere faglig, dette har jeg fått tilbakemeldinger på. Merker også selv at jeg er blitt mer sanseskarp. Kjenner nå bedre min egen rolle, sånn sett har jeg forbedra meg, på flere punkter. Har lært mye av dette i "casene". Jeg var litt vel rask og tenkte ikke så nøye gjennom tingene i starten, dette fikk jeg mye kjeft for av mine medstudenter, de ble ofte irriterte og i en periode hadde jeg vansker med å fungere, for de satte så strenge grenser for meg. Dette gjorde at jeg måtte gjøre noe."

(3. årsstudent).

Flere av studentene, særlig de i tredje året, skriver at de har fått økt bevissthet om begrepet persepsjon. De skjønner bedre enn tidligere at kunnskaper, opplevelser og erfaringer påvirker hva de for eksempel ser hos hverandre. Persepsjon blir ikke lenger for dem bare et teoretisk begrep fra psykologien. De erkjenner videre betydningen av å ha en arena, hvor det er avsatt tid, og hvor det er ro til å reflektere for at de skal kunne bli bevisste at erfaringer og kunnskap påvirker hva de samlet ser eller forstår.

Dette bekrefter betydningen av å lære om disse forhold, da studentene innrømmer at det tar mye lengre tid å lære dette alene. Foros (1993) skriver at i dag krever arbeidslivet og samfunnet personer som er kreative, har initiativ, viser vitalitet og har selvtillit. Slik sett bør skolene åpne sine pedagogiske "koder", og gi studentene mer ansvar for egen læring. Men fordi ikke alle studentene finner fram i dette åpne landskapet, poengterer Frøyen (1998: 9) at må "læreren må være tilrettelegger for andres læring".

14.4 Oppsummering

Selv om det på øvingsavdelingen ikke er vanlige pasienter, gir studentene uttrykk for at de etter hvert ble oppmerksom på at læringen ble bedre når følelsene var med og når de selv ble berørt emosjonelt eller kroppslig. Studentene erfarte etter hvert at de begynte å tenke annerledes, det vil si at de la mer og mer vekt på hva de så, hørte, luktet og kjente. Studentene opplevde at deres egen kropp hadde noe å "fortelle". Dette gjorde at de ble mer lydhøre til hva de selv følte og sanset i de ulike situasjonene. De ble mer selvbevisste og selvreflekterende. De som klarest satte ord på kroppslig læring, var studentene i andre og tredje studieåret. De uttrykte også at de hadde fått økt bevissthet om at det var flere former for læring. Gjennom sansingen mente studentene at de var blitt mer bevisst og kjent med kroppens språk. Slik sett var de praktiske læresituasjonene et godt utgangspunkt for å få del i denne innsikten. Studentene uttrykte videre at det var viktig at det ble gitt muligheter til å bearbeide de nye erfaringene. De begrunnet dette med at kunnskapstilegnelse er en prosess, og at en viktig del i denne prosessen er å øve opp egen evne å begripe. Studentene erfarte litt etter hvert at de også måtte gripes for å kunne forstå, samt at det var vanskelig å finne ord som beskrev fullt ut opplevelsen av kroppslig viten. I begynnelsen av studien var det også vanskelig å kommunisere hva de hadde erfart, for eksempel som "pasient" eller "sykepleier".

Studentene presiserte at de trenger en arena for oppøving av sansingen, det vil si et møtested hvor de får være personlige og øve seg på å bli sanseskarpe, slik at de ble i stand til å forstå den subjektive livsverden. De kommenterer i positive ordlag at det på avdelingen tillates at følelsene i situasjonen får være til stede og endog utnyttes pedagogisk. De tilkjennega at det var "matnyttig" at deres følelser noen ganger ble tematisert eller gitt oppmerksomhet. I disse prosessene ble de bevisstgjort betydningen av å iaktta, se, høre, føle eller kjenne etter på en slik måte at de kunne overføre denne innsikten til praksis.

15 STUDENTEN LÆRER MEST AV EN MODERNE FORM FOR MESTERLÆRING

15.1 Lærerrollen

Nyere forskning viser at mennesker er påvirkelige av hvordan de har det i forhold til andre, hvordan de blir avvist, latterliggjort, umyndiggjort eller sett, forstått eller anerkjent (Killingmo (1999)). Dette tilkjenner skolens ansvar for å tilrettelegge gode læresituasjoner og sørge for at studentene får veiledning av kyndige personer. Studentene presiserer på flere måter at de trenger en arena hvor de kan møte lærerne, og hvor de kan bli hørt og sett, samt ha medbestemmelse. Ansikt til ansikt relasjonene blir viktig, det vil si å bli møtt som subjekter, ikke som objekter. Dette uttrykker de har verdi for både motivasjon, selvsikkerhet og læringsevne.

På øvingsavdelingen er lærers rolle i stor grad rettet mot å utnytte mulighetene som ligger i de temaer eller problemstillinger som skal belyses. Studentene vil ikke ha en lærer med en hevet pekefinger, men en som har en åpen hånd, som kan inspirere, slik at de tar initiativ og tør vise handling, eller komme i gang med de fordringene som stilles. Lærerne skal kunne fremme trivsel, kontakt og stimulere deres nysgjerrighet. Alt dette nevner studentene som viktige elementer i sine læringsprosesser. Motsatt vil manglende målsettinger, dårlig kommunikasjon og ikke minst manglende tilbakemeldinger kunne føre til at læringsmiljøet lider. Samlet sett vil dette kunne resultere i at studentene kan miste interessen og gløden for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, og anvende dem. Dette synes å være i tråd med forventingsteorier, hvor det sentrale i teoriene er at atferden hos mange mennesker styres ut fra forventinger om "noe en person finner attraktivt og ønskeverdig", for eksempel det å kunne mestre eller ha innflytelse på egen lærings situasjon. En student sa det slik:

"Lærte mye av at lærer var tålmodig, da jeg skulle sette en sprøyte på en medstudent. Var stressa, følte situasjonen vanskelig og holdt på å besvime, heldigvis var lærer rolig. Min reaksjon kom overraskende, trodde jeg skulle greie prosedyren, men det fikk jeg ikke vist på det første forsøket i alle fall. Jeg hadde mer en nok med meg selv. Etter denne episoden har jeg lært mye om betydningen av en god lærer og av selv å være forståelsesfull og kunne roe ned urolige pasienter og ikke minst å ta informasjon tidlig, kunne lese situasjonen. Denne hendelsen vil jeg ikke glemme, den lærte meg noe vesentlig, mest om meg selv, og at de er mange "trinn jeg må gå" før jeg får kontroll over og mestrer de ulike ferdighetene fullt ut." (1. årsstudent).

Studentene framhevet at de lærte best og mest av å være i et fellesskap hvor det ble lagt til rette for gode læresituasjoner, slik at de kunne åpne øynene for aktuelle begreper, eller oppdage effekten av noe de hadde lest. Betydningen av at det ble gitt både rom, tid og ressurser på øvingsavdelingen, slik at de kunne få undre seg eller stille spørsmål sammen med erfarne fagpersoner, ble framhevet av studentene som særs viktig for at læring skulle finne sted. Videre framhevet studentene betydningen av de mellommenneskelige relasjonene, herunder god kommunikasjon, som en viktig bestanddel i læringsprosesser. Studentene mente dessuten at de lærte bedre når de opplevde aksept, toleranse og anerkjennelse, og når lærerne var tålmodige i lærerrollen. At det i tillegg ble lagt til rette for at de skulle lære på øvingsavdelingen gjennom gode rutiner, prosedyrer og relevant teknisk utstyr, jamfør de tekniske læringsprinsippene, inspirerte dem til å yte optimalt.

Studentene uttrykker at de ønsker å være aktivt deltakende og selvstendige. Samtidig vil de tidvis ha noen ved siden av seg. Videre understrekes betydningen av at det gis konstruktiv kritikk. Ikke minst vil mulighetene til læring avhenge av i hvilken grad studentene som gruppe, og lærer tillater prøving og feiling. Alt dette, sammenholdt med forsterkende faktorer i form av støttende atferd og veiledning fra lærere og medstudenter, er således verdifulle komponenter for kunne skape et godt læringsmiljø.

Studentene har forstått verdien av å ha lærer til stede som veileder eller medspiller i et praksisfellesskap, og hadde til dels klare synspunkter på hvordan de vil nyttegjøre seg lærerne. Eksempelvis mente studentene at de lærte mest hvis lærerne selv var aktivt deltakende i lagarbeidet. Når studentene derimot trente alene eller var sammen med andre medstudenter, ønsket de at lærerne holdt seg mer i bakgrunnen, men var i beredskap i fall behov for undervisning, rettleiing eller evalueringer.

Studentene bruker ulike ord når de uttaler seg om lærernes roller, alt fra "oversetter" eller "stillasbygger". Andre bruker ord som bindeledd eller en brubygger i læringsprosessene. På evalueringdagen i mai 2000 for studentene i 3. året, bekreftet studentene at disse ordene var dekkende for deres oppfatning av lærerrollen. I Vygotsky's tenkning (Bråten 1996) brukes begrepet stillas for læring. Stillasbegrepet bygger på det som studentene betoner som viktig for deres læring. Det bør være nær relasjon og aktiv støtte fra lærer til den studerende, slik at den lærende senere kan håndtere eller prøve ut for eksempel den prosedyren som ble vist. Mange studenter skriver om betydningen av ulike former for lærerveiledningen. En student beskrev det slik:

"Har erfart at når jeg er virksom på øvingsavdelingen og tar tak i teorien eller praksis, lærer jeg mer enn om jeg var passiv. Det gjelder å benytte seg av lærerne, på øvingsavdelingen. Det er snart det eneste stedet vi får mulighet til å komme i kontakt med de, sånn enkeltvis. Når de har forelesninger er det mange som krever deres oppmerksomhet, da er det ikke lett å spørre. Har lest en bok om menneskers selvforståelse, der brukes uttrykkene aktør eller brikke, jeg vil ikke bli sett på som noen brikke av lærerne, jeg vil være fri og handlene." (3. årsstudent).

Flere studentene kommenterer betydning av at læreren er tilgjengelig, og viktigheten av at lærer viser interesse og er villig til å hjelpe. Det er viktig at lærerne er nøyaktige og oppdaterte og kan skape en atmosfære som formidler åpenhet og trygget for å "hive seg utpå". Dette krever en ekthet i møtene med studentene.

En student uttrykte seg om lærerne på denne måten:

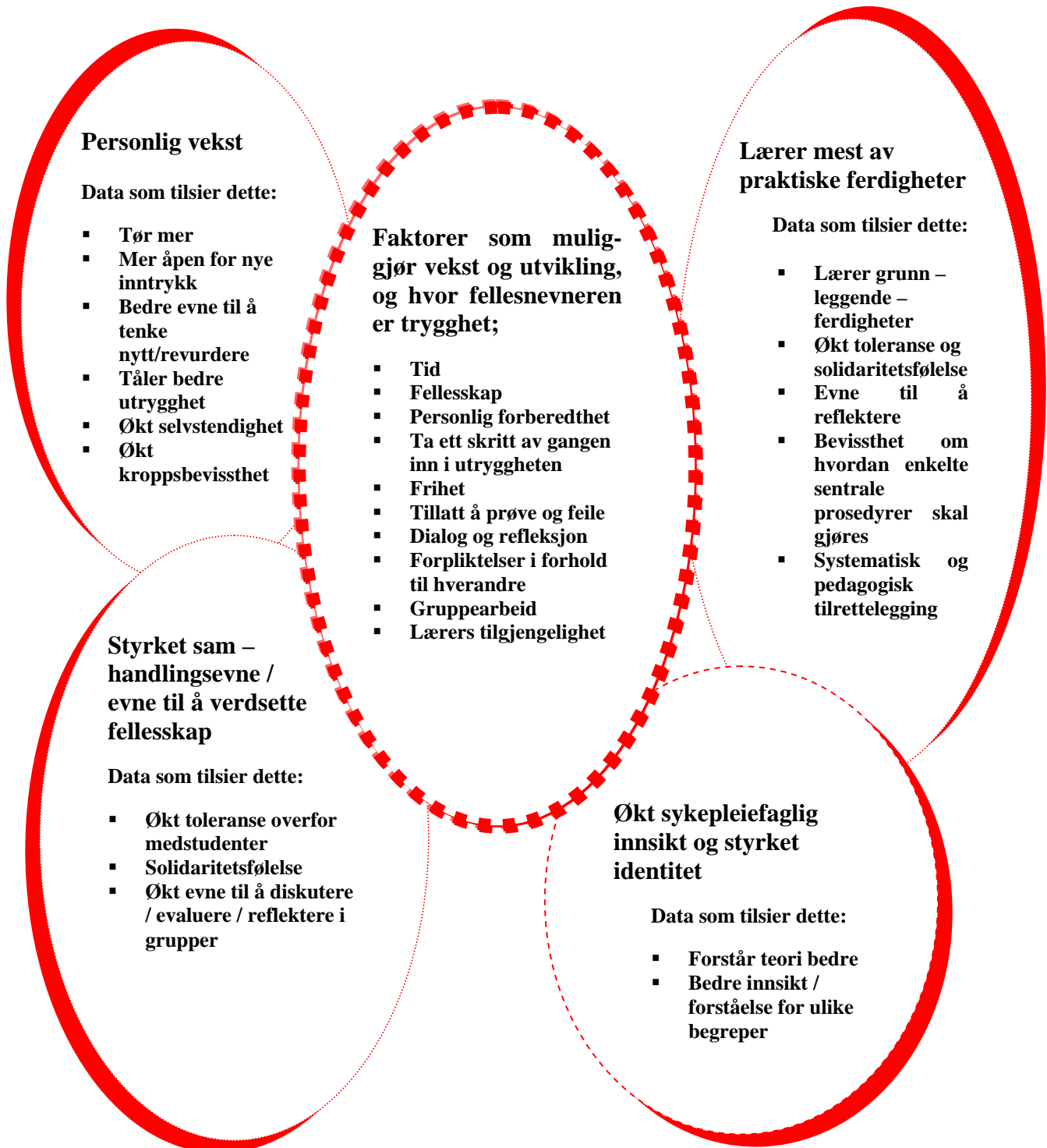
"God erfaring med at lærerne er tilstede. De er flinke til å trekke fram det positive vi gjorde, på den måten følte i alle fall jeg at vi tross alt kunne **noe** og ble veldig interessert i hva jeg kunne gjort bedre." (2. årsstudent).

Moxnes (1981) og Imsen (1991) tilkjenner at motiverte personer yter mer. Derfor blir det viktig for lærerne å sette av tid til å snakke med studentene og lytte til deres erfaringer, slik at eventuelle nyanser kommer fram og mistolkninger unngås. DeYoung viser til studier gjort av Rogers (1969) som bekreftet at gode relasjoner mellom student og lærer fremmer læring. Rogers identifiserte tre faktorer i den forbindelse: empati, kongruens og respekt. Schön (1987) poengterer også relevansen av at mesteren må kunne gjøre fagets tenkning synlig for studentene i praksis, og ikke minst tydeliggjøre de oppgaver som skal læres i tillegg til å fungere som en identifikasjonskilde.

Studentene uttrykker klart at de ikke vil at lærerne skal bli for effektive, særlig når det gjelder læring av praktisk kunnskap. Det synes som om studentene har forstått at læring av praktisk kunnskap både er tids- og ressurskrevende, i tillegg til at læring er prosesser.

15.2 Illustrasjon: 4 sentrale områder for hva og hvordan studenter lærer

Illustrativ oppsummering av fire sentrale områdene for hva og hvordan studentene lærer på øvingsavdelingen



15.3 Oppsummering

Studentene karakteriserer lærere som vitale rollemodeller for læring, som "døråpnere". Når lærere viser sin pedagogiske og sykepleiefaglige kompetanse blir de vurdert mer positivt og på en annen måte enn når studentene vurderer lærerrollen i praksis, det vil si ute i praksisstudiene.

Studentene vil ha en lærer som har tro på deres evner og vilje til å gjøre tingene riktig, og til å ville utvikle seg. I tillegg vil de ha lærere som er villige til å videreutvikle seg, kan takle usikkerhet og motstand fra studentene og være inspirerende. Studentene vil ha lærere som kan være med på å skape et læringsmiljø som fremmer vekst og gir grobunn for utvikling av studentenes ressurser.

At lærerne behersker pensum og i tillegg fungerer som gode rollemodeller var viktig for studentene. Dette fordi det i en travel avdeling ikke er lett for studentene å finne en fagperson som kan gi dem nok tid til å lære gjeldende praksis. Lærerne tillegges dessuten en helt annen myndighet på øvingsavdelingen enn når de veileder i praksis, fordi de i praksis ikke råder "grunnen" eller kun har en indirekte kontakt med det de skal veiledes på. Derfor ble møtene mellom lærer og student på øvingsavdelingen mer og mer betydningsfulle.

16 KUNNE NOE VÆRT GJORT ANNERLEDES?

16.1 Bakgrunn for spørsmålet

Ut fra erfaring som lærer visste jeg at læringen ble best når studentene selv aktivt involverte seg i egne læringsprosesser. Således mente jeg at studentene ville være de beste til å si noe om hva som skal til for å bedre eget læringsutbytte. Videre ville studentenes beskrivelser kunne være til nytte for lærere til å få kunnskaper om hvilke faktorer som påvirket læringsmiljøet og læringen. Spørsmålet om hvorvidt læringsutbyttet kunne ha blitt bedre med et annet undervisnings - opplegg var derfor relevant for meg å stille studentene.

16.2 Funn

88 % av alle studentene uttrykker at dersom deres læringsutbytte skal bli bedre, trenger de **mer tid**. De som klarest satte ord på dette var studentene i tredje året. 60 % av samtlige studenter ønsket at de var del av **mindre grupper**. Begrunnelsen var at de ønsket å få mer nærhet til sine medstudenter og lærerne. I tillegg uttrykte 40 % av studentene at de trengte mer og bedre **kunnskaper om studieteknikk**. I tillegg var nærheten til lærerne viktig for læringsutbytte. Studentene ønsket bedre konkretiseringer av timeplanen, da dette ville være til hjelp for planlegging og forberedelse til undervisning og veiledning.

16.3 Drøftingsdel

Forberedelser

Mange studenter erkjente at det å forberede seg på en systematisk måte var viktig, for hvordan de mestret studenttilværelsen. Videre var de klar over at det ikke var nok bare å forstå de enkelte fagene teoretisk. Læringen skjedde først når de klarte bruke kunnskapen til praktisk handling. Studentene mente derfor at skolen måtte sette strengere krav til dem om å komme forberedt til undervisning og eller veiledningen på øvingsavdelingen. De mente at manglende forberedelser burde få større konsekvenser for den enkelte, det vil si at skolen burde ha et "ris bak speilet". Videre kom det klart fram at nærhet til lærerne var viktig for læringsutbyttet. Ikke minst var dette viktig med tanke på å lære mer om organisering og planlegging av egne studier.

I undersøkelsen framkom det at for studentene var det avgjørende viktig å få være sammen med lærerne på en arena hvor skolen råder. Studentene mener at de fikk det beste læringsutbytte av å være i dialog med lærerne i mindre grupper. De trengte tid til å få uttrykt seg eller vist seg fram, og få uttrykt og testet ut sine egne tanker på de ulike områdene. Dette opplevdes av mange som viktig for læringsmotivasjon. En slik mulighet ville gi dem en følelse av omtanke og oppriktig oppmerksomhet. Studentene mente at den personlige kontakten med fagpersonen virker motiverende og er med på å legge et grunnlag for de ulike læringsprosessene. Studentene uttrykte at det fine med øvingsavdelingen var at læringen der var nært knyttet opp til kunnskaper og ferdigheter som var etterspurt i praksis. De mente dessuten at det lå mye læring i det å ta utgangspunkt i deres egne kunnskaper, opplevelser og erfaringer som grunnlag for undervisningen. Flere studenter skriver at de får større læringsutbytte når lærerne viser interesse og gir konstruktiv tilbakemelding. Dessuten fikk de større interesse for andre mennesker, samt økt toleranse for det uferdige. De erfarte også at det var flere måter å lære å håndtere praktiske ferdigheter på. Videre at det ikke alltid er lærers jobb å gi alle svarene, og at det var tillatt å være i prosess.

Planlegging

De aller fleste av de studentene i 1., 2. og 3. året foreslo studieveiledning og kontaktpunkter med lærerne i storgrupper for på den måten å lære å tilrettelegge eget studieopplegg. Flere av studentene i andre året poengterer at de trenger "å lære om å lære". En student i andre året uttrykte dette slik,

Når det gjelder ferdighetslæring går det sjelden jevnt og stødig framover. Jeg har erfart at prestasjonsnivået har økt kraftig i noen perioder, særlig i begynnelsen. Men så innimellom slike spurtfaser, har jeg erfart noen "nedperioder" hvor min usikkerhet og frykt for å mislykkes har vært svært framtreddende, i de periodene var jeg i begynnelsen ganske selvdestruktiv og hadde det ikke vært for at jeg hadde nevnt det for en medstudent, så hadde jeg mistet troen på meg selv eller troen på at det hjelper å trene. Min medstudent var langt mer robust for dette stresset en jeg var, dette burde vi lære mer om!

Dale (1989: 55) uttrykker at det overordnede ved å planlegge er å forhåndsbestemme hva som skal gjøres og hvordan en skal kunne oppnå ønsket resultat innen en tidsdimensjon. Således blir det viktig i pedagogisk arbeid og få innarbeidet gode vaner, for å få bedre oversikt over det som foregår og derigjennom kunne forbedre seg. For studentene vil det derfor bli viktig å få klarhet i hva skal gjøres til hvilke tidspunkt.

Utarbeidelse av timeplaner

Dale (1989: 177) skriver at undervisningsdisiplin kan gi seg utslag i begreper som verdi, betydning og hensikt. For noen studenter kan en slik begrepsfokusering bli vendepunktet som får dem til å få bevissthet på hvordan de leter seg fram til ny kunnskap. I datamaterialet framkommer det klart at studentene ønsker seg bedre konkretiseringer av timeplanene, slik at de på denne måten kan få vite for eksempel fra hvor i pensum undervisningen eller veiledningen ville bli anvendt. Studentenes planer for studiene vil sånn sett kunne si noe om de forventningene studentene har til det studiearbeidet som skal gjøres. Studentene uttrykker også at lærerne bør konkretisere timeplanene ytterligere. Det er ikke nok med klokkeslett og tema, eller at lærerne legger til rette på øvingsavdelingen med utstyr og materiale.

16.4 Sammendrag

Ut fra studentenes tilbakemeldinger legger skolen til rette for og gir studenten tid til å komme inn i gode prosedyrer for læring. Dessverre er vi ikke flinke nok til å finne balansen mellom valg av lærestoff og rammeplanens intensjon. Studiet har for mange topper, og skolens fagplaner bør vurderes på nytt. Særlig viktig er dette med tanke på vekslingen mellom de periodene studentene er på skolen og når de er ute i praktiske studier. Ut fra studentenes tilbakemeldinger bør vi legge mer bevissthet i organisering av studieforløpet. Ny kunnskap, behandlingsmetoder og forskningsresultater har raskt funnet veien inn i vårt utdanningssystem. Kunnskapen er blitt mer tidsbegrenset enn før. Valg av lærestoff blir dermed mer komplisert både for lærer og studenter. Lærerne som ønsker å ta inn nye utfordringer, må vite hva en skal ta vekk av det utdaterte. Pensum som utvides uten at man har et bevisst forhold til det, kan resultere i at studentene bare surfer på overflaten i en kaotisk søken etter stoff. Dette gjør at lærerne utfordres mer enn noen gang tidligere om sine pedagogiske holdninger og blant annet sin evne å finne fram til metoder som fremmer livslang læring.

17 KONKLUSJON

Som lærer vil jeg presisere, at de resultatene som er fremsatt av studentene er gitt i en tid da skolens ledelse har gitt ressurser til øvingsavdelingen og hvor lærerne satte sin ære i planlegging og perfektionering av undervisningen til beste for studentene.

Det framkommer klart i undersøkelsen at øvingsavdelingen representerer en trygg læringsarena, et kontaktsted eller møtepunkt, hvor læringsmiljøet preges av samhold og samarbeid. Videre at dette er sted hvor det er lov å utfordre seg selv for å utvikle egen handlingskompetanse. Studentene kjenner seg bekreftet der i forholdet til lærerne og medstudenter, og ivaretatt gjennom et forpliktende fellesskap. Undersøkelsen markerer videre verdien av avdelingen som arena for skolering i sykepleiefaget. Ikke bare for den praktiske delen av studiet, men også for den teoretiske delen. Gjennom et trygt læringsmiljø skapes muligheter til å binde den forbilledlige tenkningen nærmere den praktiske håndteringen. Studenten hevder at dette virker motiverende for læringen. I tillegg tar de mer aktive ansvar for egen læring. Studentene mener dessuten at de lærer mest av å gjøre tingene selv. De må føle noe for det de holder på med for å bli engasjerte og motiverte. Læringen går lettere når de får prøve seg ut i trygge omgivelser med lærer til stede. Studentene er samstemte i at dette ville ha være umulig ute i en stresset og pulserende praksisavdeling. En del studenter kommer også inn på at det ikke er moralsk rett å eksperimentere på pasienter, uten først å ha prøvd seg ut på mindre sårbare grupper, seg selv eller sine medstudenter.

Etter min mening kan øvingsavdelingen sees på som et barometer for skolens vilje til nytenkning og omstilling. Skolens evne til å videreutvikle øvingsavdelingen vil følgelig ha avgjørende betydning for skolens framtidige eksistens og muligheter i en situasjon preget av stadig sterkere konkurranse om studenter. Skal vi gjøre noe med studentene – begynn der hvor de er. Disse Sokratiske ordene viser viktigheten av at skolen - representert ved vi som lærere - ved siden av å være opptatt av hva og hvor den vil, også må være opptatt av helheten, det vil si kopligen mellom teori og praksis. Hvis skolen ikke prøver å lage bro mellom det å lære og det å anvende, vil det bli et gap mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. I den sammenheng er det viktig å huske at erfaringskunnskap sammen med refleksjon gir ferdigheter og visdom til å bruke teorier godt. I denne brobyggingen vil det etter min mening være en riktig strategi for skolen å satse på øvingsavdelingen som læringsarena. Ut fra dette kan jeg trekke den hovedkonklusjonen at øvingsavdelingen er en viktig læringsarena for studentene. Å satse ressurser på øvingsavdelingen, både økonomiske og menneskelige, vil være en riktig og framtidsrettet investering for lærerne og skolen.

"Man selger ikke arvesølvet, man pusser det."

Studentene er de vi skal bruke ressurser på å utdanne og gi holdninger, kunnskaper og ferdigheter. I den sammenheng er vi lærerne en ressurs, det vil si et middel for å oppnå ønsket resultat. Fordi læring er både en sosial og en personlig handling, må de beste læringsbetingelsene gies for at våre studenter skal kunne få en aktiv rolle med tanke på å skaffe seg innsikt og forståelse og ta ansvar for egen læring. Mye har endret seg i vårt fag, og praksis er ikke lenger den eneste arena for innlæring av samhandlings- og handlingskompetanse.

Etter å ha studert data fra studentene, og ut fra erfaringer som lærer gjennom år, mener jeg at studentene ser verdien av øvingsavdelingen. Den er en forutsetning for at de skal kunne fungere i praksis. Studentene markerer klart verdien av øvingsavdelingen for skoling i sykepleiefaget, ikke bare for den praktiske delen av studiet, men også for den teoretiske delen. Her ligger mulighetene til rette for å binde den forbilledlige tenkningen nærmere den praktiske håndteringen i et trygt miljø.

Ansikt til ansiktsrelasjonen skårer høyt som verdi, ved at studentene forstår og ved at de får tilbakemeldinger, dette virker motiverende sånn læringsmessig, er deres uttalelser. Kunnskapsoverføringen blir vital, studentene mener at de lærer mest av å gjøre selv. De må føle noe for å bli engasjert, og for å komme på banen. Jeg har sagt det før, men jeg sier det igjen, det går lettere for studentene å lære når de får prøve seg ut i rolige omgivelser og ikke i en stresset og pulserende avdeling ute. Ut fra dette mener jeg at å satse ressurser på øvingsavdelingen ikke er en kostnad; men en investering for framtida, for studentene selv, skolen og samfunnet.

18 FORBEDRINGSOMRÅDER

**"Man kan ikke løse problemer med de samme tankene som skapte dem."
(Albert Einstein).**

Virkelig læring innebærer ikke bare å utfordre de tanker og ideer vi har, men like mye vår måte å tenke på. Vi lærer for å forstå, men mestrer først ved å gjøre. Det hjelper lite hvordan vi snakker om mål og strategier, hvis det vi belønner frambringer handlingsmønstre vi egentlig ikke vil ha. Et læringsmiljø er en meget kompleks vev av ulike tråder. Et godt læringsmiljø har fundamental betydning for å oppnå læring og utvikling. Det forutsetter relevant undervisning, at studentene har tid nok til å utføre øvingsoppgavene skikkelig, og at det settes av tid til evaluering med tanke på forbedringer.

Øvingsavdelingen har etter flertallet av studentenes mening et godt læringsmiljø, og er en god arena for læring. Kjennetegn for øvingsavdelingen er at lærerne er gode rollemodeller for observasjon og imitering, det tillates prøving og feiling og studentene får konstruktiv kritikk. Øvingsavdelingen er likevel følsom, særlig med tanke på lærerressurser. Det vil være viktig at det fra skolens ledelse gis ressurser, slik at lærerne får samkjørt seg. Dette vil være av stor pedagogisk verdi, og et viktig tiltak for å fremme gode læresituasjoner, fordi frustrasjon blant studentene er smittosomt og kan virke hemmende for læringsmiljøet.

Økende antall studenter i grunnutdanningen gir seg utslag i at det er vanskelig å få avdelingen til å fungere om det blir flere enn tre studenter rundt en seng. Øvingsavdelingen har samtidig uutnyttede ressurser i studentene, for eksempel vil studentene i tredje året kunne lære mye om sykepleierens undervisende funksjon ved å være sammen med lærerne og medstudenter på øvingsavdelingen, samt veilede eller forelese for disse. Studentene i tredje året er på ulike måter utilfredse med at deres årsenhet i liten grad har anledning å bruke øvingsavdelingen. Studentene mener selv at de på øvingsavdelingen kunne lært mer om organisering og ledelse. Da presset på øvingsavdelingen pr i dag er stort, har dette til nå ikke vært noe pedagogisk tema i skolen annet enn på et teoretisk (muntlige) nivå, hvor jeg har uttrykt studentenes ønsker og således i felles fora gitt uttrykk for studentenes synspunkter. For to år siden (Venediger og Strand 1998 A) kritiserte studentenes sine lærerne for å formidle og utføre de ulike prosedyrene på mange forskjellige måter. Data fra studentene denne gang indikerer ikke dette problemet.

Avsluttende kommentarer

Denne studie er nå avsluttet.

Jeg har kjent meg igjen når Grepstad (1997) i sin bok om det litterære skattkammer, saksprosaens teori og retorikk, avslutter boka si med følgende ord og skilletegnet kolon:

"Når siste ord er skrive i denne boka, er difor likevel ingen ting avslutta. Linjene i denne teksten kan halde fram på andre skriftstader og i andre sine tankegangar. Inga setning er den siste visdom:" (Grepstad 1997: 528).

Grunnen er at jeg synes disse linjer beskriver noe av det som jeg har erkjent i denne studien, at til tross for at oppgaven nå er avsluttet, vil prosessen fortsette.

Jeg har forsøkt å gi et innspill som kan danne bakgrunn for en diskusjon og som kan ha interesse både praktisk, pedagogisk og filosofisk, særlig fordi studentenes syn har fått spille hovedrollen i denne studien.

Siste ordet får jeg neppe selv, det får leseren. For egen del vil jeg avslutte med et bilde fra en reklamekampanje fra 1980-tallet. Den gang som nå oppfordres sykepleiere og sykepleielærere til å våge mer og ta utfordringer, både i tanken og handling og i de mellommenneskelige relasjonene. Skal studentene lykkes i sin læring er det viktig at det blir lagt til rette for dem, slik at de føler seg verdsatt. Min erfaring er at når studenter opplever og erfarer at de får tid, rom og inspirasjon til å studere, skjer det noe med dem. For en lærer er det derfor viktig å utnytte studentens iboende evner, vilje og kunnskap. Da gjelder det "å ta sats" å "hoppe" i det.



19 LITTERATURLISTE

Aubert, V., 1979, Sosiologi 1, Sosialt samspill, Oslo, Universitetsforlaget.
Bakken Koldal, D., M., & og Thorsheim, M., 2000, Vellykket med videoveiledning, Tidsskriftet Sykepleien, Årgang 88, nr. 8, side 51 – 54.
Barsky, A., J., 1988, Worried sick Our troubled guest for wellness, New York, Little Brown.
Benner, P., 1984, From Novice to Expert, Excellence and power in clinical nursing practice, California, Addison - Wesley Publishing Company Inc.
Bevis, E., O., & Watson, J., 1989, Toward a caring curriculum A new pedagogy in nursing, New York, National Languge for Nursing.
Bevis, E., O., 1990, Curriculum Revolution. Redefining the student - teacher relationship,. New York: National League for Nursing.
Bjerknes; M., Skanche og Bjørk, I., T., 1994, Praktiske studier Perspektiver på refleksjon og læring, Oslo, Tano.
Bjørngen, I., A., 1991, Ansvar for egen læring, Oslo, Tapir.
Bjørngen, I., A., 1992; Det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet Et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 1, side 9 – 28.
Bjørnson, B., Bondefortellinger, 1992, I: Gyldendals Stor – klassikere, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag A/S.
Bjørvik, K.; I., 1993, Arbeids og lederpsykologi, 4. utgave, Oslo, Bedriftsøkonomisk Forlag AS.
Bråten, I., 1996, Vygotsky i pedagogikken, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
Dale, L. E., 1996, Læring og utvikling - i lek og undervisning, I: Bråten, I., 1996, Vygotsky i pedagogikken, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
Dale; E., L., 1989, Pedagogisk profesjonalitet Om pedagogikkens identitet og anvendelse, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
Den Norske Kreftforening, 1999, første opplag, faglig konsulent, Malt, U., F.; Å dele en krise i livet, Oslo, Den Norske Kreftforening.
DeYoung, S., 1990, Teaching Nursing, California, Addison –Wesley Nursing, Division of the Benjamin / Cummings Publishing, Company Inc.
Duesund, L., 1995, Kropp, kunnskap og selvoppfatning; Oslo, Universitetsforlaget.
Dysthe, O., 1996, "Læring gjennom dialog" kva inneber det i høgare utdanning (I. Dysthe, O., (red.) Ulike perspektiver på læring og læringsforskning, Oslo, Cappelens akademiske forlag.
Eldstad, I., 1995, Et kvinnefag i modernisering: Sykehuspleien mellom fagtradisjon og målstyring, Oslo, Ad notam Gyldendal.
Engelrud, G., 1998, Kroppens involvering i læring Dilemmaer i fysioterapeutstudentens ferdighetslæring, Oslo, HIO - notat nr. 15, Høgskolen i Oslo, Avdeling for helsefag.
Eriksson, K., 1987, Vårdandets idé, Stockholm, Almquist & Wiksell.
Fagermoen; M., S., 1993, Sykepleie i teori og praksis - et fagdidaktisk perspektiv, Oslo, Universitetsforlaget.
Foros, P., B., Læring av ansvar fra Handling til holdning, Oslo, Universitetsforlaget.
Frøyen, W., 1998, Ansvar for andres læring, Oslo, Tano • Aschehoug.
Grepstad, O., 1977, Det litterære skattkammer Sakprosaens teori og retorikk, Oslo, Det Norske Samlaget.
Hamill, C., 1995, The phenomenon of stress as perceived by Project 2000 student nurses: A case study, Journal of Advanced Nursing, Årgang 21, mars, side 528 – 536.

Hamran, T., 1992, Pleiekulturen ~ en utfordring til den teknologiske tenkemåte, Oslo, Gyldendal Norsk forlag.
Hellesnes, J., 1975, Sosialiserings og Teknokrati, Oslo, Gyldendal.
Hofset, A., 1995, Å undervise studenter, Oslo, Universitetsforlaget.
Håkonsen, K., M., 1994, Psykologi - en innføring, Oslo; Universitetsforlaget
Ibsen; H., 1881, Gengangere (I: Ibsens samlede verker fra 1956 ved Seip, Arup, D., Oslo, Gyldendal
Imsen, G., 1984, Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi, opplag 1:2, Oslo, Tano Aschehoug.
Imsen, G., 1998, Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi, 3.utgave, Oslo Tano Aschehoug.
Inglar, T., 1997, Lærer og veileder Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker, Oslo, Universitetsforlaget.
Jensen, K., 1999, Mellom tradisjon og fornyelse - Introduksjon til den norske utgaven I: Nielsen, K., & Kvale, S., Mesterlære Læring som sosial praksis, Oslo ad Notam Gyldendal.
Johannessen, K., S.; 1999, Praxis och tyst kunnande, Stockholm, Dialoger.
Johannessen, Vincent, J., 1992, Bak skjermbrettet, Oslo, J., M., Stenersens forlag A.S.
Keenan, K., 1998, Hvis du vil vite mer om å forstå atferd, Oslo, Fortuna Forlag A.S.
Killen, K., 1992, Faglig veiledning - et tverrfaglig perspektiv, Oslo, Universitetsforlaget, 2.utgave.
Killingmo, B., Den åpne samtalen, Tidsskrift for den norske Lægeforening, Årgang 119 nr. 1, side 56 – 59.
Korsæth, A., & Solvoll, B.,-A., 1998, PRAKTISK TALT 1 - om å utdanne klinisk kompetente sykepleiere , Høgskolen i Vestfold, http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/1998-2/index.html
Korsæth, A., & Solvoll, B., - A., 1998, Praktisk talt 1 - om å utdanne kompetente sykepleierer, hva kjennetegner øvingslaboratoriet som læringsarena ? Rapport nr. 2, Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
Korsæth, A., & Solvoll, B., - A., 1999, Stress og trygghet, Vård i Norden, nr. 4, publikasjons nr.54, årgang nr. 19, side 4 - 9.
Lai, L., 1997, Strategisk kompetansestyring, Bergen, Fagboksforlaget.
Lai, L., 1999, Dømmekraft, Oslo, Tano Aschehoug.
Lauvås, P., & Handal, G., 2000, Veiledning og praktisk yrkesteori, Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
Lava, J., 1999, Læring, mesterlære, sosial praksis, side 37- 51. (I : Mester lærer læring som sosial praksis, Nielsen & Kvale (red.) , Oslo, ad Notam Gyldendal
Lundstøl, J, 1999, Kunnskapens hemmeligheter, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
Løgstrup, K., E, 1988, Udfordringer, Hadsten, Forlaget Mimer
Martinsen. K., 1989, "Hvordan bli en reflektert praktiker", hefte fra jubileumsseminar, Sogn og Fjordane Sjukepleiarhøgskule.
Martinsen, K., 1990, "Moralsk praksis og dokumentasjon i praktisk sykepleie", Sykepleiens grunnlagsproblemer, (Jensen, T., K., Jensen, L., Kim, C., W.,) Århus, Gyldendal Norsk Forlag.
Martinsen, K., 1990, Omsorg i sykepleien - en moralsk utfordring. I. Karen Jensen (red.): Moderne omsorgsbilder, Oslo, Gyldendal.
Martinsen, K., 1993 A, Fra Marx til Løgstrup Om etikk og sanselighet i sykepleien, Oslo, Tano A.S.

Martinsen, K., 1993 B, Den omtenksomme sykepleier, Oslo, Tano.
Martinsen, K., 1996 A, Fenomenologi og omsorg Tre dialoger, Oslo, Tano Aschehoug.
Martinsen, K., 1996 B, "Tett på: Kari Martinsen, professor og sykepleieteoretiker", <u>Sykepleien</u> , årgang 84. nr. 16, side 20 - 23.
Martinsen, K., 2000 A, Rom og rommelighet, Bergen, Fagbokforlaget.
Martinsen, K., 2000 B, Øyet og kallet, Bergen, Fagbokforlaget.
Merleau - Ponty, M, 1962, Phenomenology of Perception, Routledge and Kegan Paul, London.
Merleau-Ponty, M., 1969, Tegn, Utvalgte tekster, København, Rhodos.
Merleau-Ponty, M., 1989, Phenomenology of perception, London, Routledge.
Molander, B., 1996, Kunnskap i handling, Göteborg, Daidalos AB.
Moxnes, P., 1978, Angst og organisasjon, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
Moxnes, P., 1981, Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet: Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis, Oslo, Forlaget Paul Moxnes.
Moxnes, P., 1989; Hverdagens angst i individ, gruppe og organisasjon Et organisasjonspsykologisk perspektiv, Oslo, Forlaget Paul Moxnes.
Nerheim, H., 1996, Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagets vitenskapsteori, Oslo; Universitetsforlaget.
Nicoll, J., M., Fox-Hiley, A., Bavin, J., C., & Sheng, R., 1996, Assessment of clinical and communication skills: operationalizing Benner's model, Nursing Education Today, Volum 16, Number 3, Pages 161 – 238.
Nyborg, M., 1985, Læringspsykologi, I oppdragelses – og undervisningslære, Oslo, Norsk spesialpedagogisk forlag.
Næss, A., 1998, Livsfilosofi, Oslo, Universitetsforlaget.
Pease, A., 1993, Kropps ~ språk, Otta, Engers boktrykkeri A/S.
Pettersen, R., C., 1997, Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi; Oslo, Tano Aschehoug.
Polanyi, M., 1966, The Tacit Dimension, London, Routledge & Kegan Paul.
Rammeplan og forskrift for 3-årig sykepleierutdanning, 2000, Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
Rammeplan og forskrift for 3-åring sykepleierutdanning, av 7.januar 2000, Oslo; Kirke -, utdannings - og forskningsdepartementet.
Repstad, P., 1993, Mellom nærhet og distanse, Oslo, Universitetsforlage.
Rommetveit, R., 1996, Læring gjennom dialog Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Dyste, O., (redaktør) Ulike perspektiv på læring og læringsforskning side 88 – 104. Oslo, Cappelen Akademiske forlag.
Schei, E., og Gulbrandsen, A. (red.) 2000, Forstår du, doktor ? Mot ein humanistisk legeutdanning, Oslo, Tano Aschehoug.
Schön, D., 1983, The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
Schön, D., 1987, Education the Reflective Practitioner., San Francisco & London, Jossey – Bass Publishers.
Sivertsen, J., 1996, Vitenskap og rasjonalitet, 3. opplag, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
Stalsberg, H., med flere, 1990, Utdanning for samarbeid i helsetjenesten, Innstilling fra et utvalg oppnevnt av Høgskolestyret i Troms og Universitetet i Tromsø, Tromsø, Høgskolestyret i Troms og Universitetet i Tromsø.
Steen-Olsen, T., H., 2000. Den moderne studenten: En teoretisk og empirisk analyse av mestring, trygghet og tilhørighet i et motivasjons -, modernitets – og kulturperspektiv. Trondheim, Pedagogisk institutt, Fakultetet for Samfunnsvitenskap og teknologiledelse.

Strand, I., & Venediger, C, 1998 A, Et notat til diskusjon Om organisering, dokumentasjon og tanker i forhold til læring, Porsgrunn, Høgskolen i Telemark, Avdeling for helse – og sosialavdelingen.
Strand; I., & Venediger, C., 1998 B, Tidsskriftet Sykepleien, Klar struktur gir bedre læring, Årgang 86, nr. 19, side 57 – 59.
Svartdal, F., 1997, Psykologi en introduksjon, Oslo, ad Notam, Gyldendal.
Svartdal, F., og Flaten M.,A., 1998, Læringspsykologi, OsloAd Notam Gyldendal, Oslo.
Svebak. S., 2000, Forlenger en god latter livet ?, Bergen, Fagbokforlaget.
Verhallen, C., Kertstra A. Bensing. J. M.1999, Non-verbal behaviour in nurse-elderly patient communication, Journal of Advanced Nursing, volume. Nr. 4, side 808 – 818.
Vikanes, Å., Akre, V., og Hjortdahl, P., 1992, Medisinsk grunnutdanning i uttakt. Grunnutdanninga slik turnuskandidaten opplever ho, Tidsskrift for den norske Lægeforening, årgang 112, nr. 19, side 2541 – 2545.
Waller, R., J., 1992, The Bridge of Madison County, New York, Warner Books.
Wisløff, Smestad, E., M., 1988, Det handler om å lære Om ansvar, kreativitet, frigjøring og reflekterende fortellinger, Oslo, Tano Aschehoug AS.

20 VEDLEGG**Høgskolen i Telemark**

Avdeling for helsefag

Til studentene i 1 årsenhetSaksbehandler: **Ingebjørg Strand,**Direkte innvalg: **35 575467**E-post:: **Ingebjorg.Strand@hit.no****Skien, 21. august 1998.****Øvingsavdelingen som arena eller møteplass for læring.**

Jeg heter Ingebjørg Strand, er høgskolelektor og ansatt her på skolen og har kontor i 3. etasje, rom nr. 315.

For dette skoleåret har jeg fått tildelt 20 % FOU – tid. Dette betyr at jeg i skolens regi kan bruke tid til å fordypning i et valgt tema til bruk for skolen.

Fordi en del av min stilling er knyttet til øvingsavdelingen på Kjølnes har jeg valgt å rette min oppmerksomhet mot øvingsavdelingen og med fokus rettet mot studentenes opplevelser og erfaringer av hva de lærer i en øvingsavdeling.

Under presentasjonen på skolen onsdag og torsdag merket jeg at det var enkelte av studentene som snakket om sine forventninger til sykepleiefaget. Blant annet nevnte 3 av studentene at de ville bli jordmødre og 1 sa at hun ville bli helsesøster.

Ut fra dette tenkte jeg at det ville være riktig å få kartlagt studentenes forventninger til sykepleiefaget generelt og forventninger i forhold til øvingsavdelingen spesielt.

Som en begynnelse ville jeg sette pris på om dere derfor kunne sette av tid til å svare på 2 spørsmål skrevet på baksiden av dette arket.

Jeg forventer ikke at dere oppgir navn, men for de av dere som skriver under med fullt navn så kan jeg tilby at jeg legger tilbakemeldingen i konvolutter påført den enkeltes navn.

Konvoluttene vil jeg så legge i skolens safe, slik at disse kan fås tilbake i 3. årsenhet. Kanskje det da kan bli spennende å lese hva du en gang skrev om dine forventninger til sykepleiefaget som 3. års student ?

Spørsmålene er på baksiden av dette arket. Blir plassen for liten kan du bruke et blankt ark.

Når arket er besvart, kan du legge arket i hylla mi på ekspedisjonen i Skien.

Takker på forhånd for hjelpen !

Med vennlig hilsen

Ingebjørg Strand

Kopi sendt til:

Dekanus, instituttleder og kullansvarlig for 1. årsgruppen

Svar fra student i 1. årsenhet ↓, kull 1998, i august måned

1⁹⁸. Hvorfor vil du bli sykepleier ?
(Gi gjerne utfyllende kommentarer)

2⁹⁸. Hva forventer du å lære på øvingsavdelingen ?
(Gi gjerne utfyllende kommentarer)

♥ - takk for at du tok deg tid ! Vennlig hilsen Ingebjørg Strand



Høgskolen i Telemark

Avdeling for helsefag

Til studentene i 2. og 3. årsenhet

Saksbehandler: **Ingebjørg Strand,**
Direkte innvalg: **35 575467**
E-post:: **Ingebjorg.Strand@hit.no**
Skien, 21. august 1998.

Velkommen tilbake fra ferie og vel møtt til et nytt og utfordrende studieår !

Jeg heter Ingebjørg Strand, er høgskolelektor og ansatt her på skolen med kontor i 3. etasje, rom nr. 315. For dette skoleåret har jeg fått tildelt 20 % FOU-tid. Dette betyr at jeg i skolens regi kan bruke tid til å fordypning i et valgt tema til bruk for skolen.

Jeg har valgt temaet "Øvingsavdelingen som arena eller møteplass for læring".

Fordi en del av min stilling er knyttet til øvingsavdelingen på Kjølnes har jeg valgt å rette min oppmerksomhet mot øvingsavdelingen og med fokus rettet mot studentenes opplevelser og erfaringer av hva de lærer i en øvingsavdeling.

Ut fra dette tenkte jeg at det ville være riktig å få kartlagt studentenes forventninger til sykepleiefaget generelt og forventninger i forhold til øvingsavdelingen spesielt. Som en begynnelse ville jeg sette pris på om dere derfor kunne sette av tid til å svare på 2 spørsmål skrevet på baksiden av dette arket.

Jeg forventer ikke at dere oppgir navn, men er det noen som ønsker det, så er det o. k.

Spørsmålene er på baksiden av dette arket. Blir plassen for liten kan du bruke et blankt ark.

Når arket er besvart, kan du legge arket i hylla mi på ekspedisjonen i Skien.

Takker på forhånd for hjelpen !

Med vennlig hilsen

Ingebjørg Strand

Kopi sendt til:

Dekanus,
Instituttleder og 2. & 3. årsgruppene av lærerne

Kryss av for om du er student i 2. eller 3. årshet:

Er du student i 2. årshet	Ja	Nei
Er du student i 3. årshet	Ja	Nei

1⁹⁸. Hvorfor vil du bli sykepleier ?

(Gi gjerne utfyllende kommentarer)

2⁹⁸. Hva forventer du å lære på øvingsavdelingen i dette skoleåret ?

(Gi gjerne utfyllende kommentarer)

♥ - takk for at du tok deg tid ! Vennlig hilsen Ingebjørg Strand



Høgskolen i Telemark

Avdeling for helsefag

Til studentene i 1. 2. og 3. årsenhet

Saksbehandler: Ingebjørg Strand,
Direkte innvalg: Tlf. 35 575467
E-post:: Ingebjorg.Strand@hit.no

Skien, 16. november
1998.

Spørreundersøkelse vedrørende øvingsavdeling

Først av alt vil jeg benytte anledningen til takke de av dere som ga meg skriftlig tilbakemelding tidligere i høst på en undersøkelse vedrørende skolens øvingsavdeling. Opplysningene som ble gitt har vært nyttige i kartleggingen av studentenes forventninger til sykepleiefaget generelt, og i forhold til hvilke forventninger studentene har til øvingsavdelingen spesielt. De innsamlede data har dannet grunnlaget for mitt videre arbeid med å utvikle øvingsavdelingen til en god møteplass for læring. Igjen mange takk!

Nå har jeg 3 nye spørsmål vedrørende øvingsavdelingen som jeg ønsker svar på fra dere:

- 1 ⁹⁹ **Hva syns du at du har lært på øvingsavdelingen til nå ?**
- 2 ⁹⁹ **Kunne noe vært annerledes slik at læringsutbyttet hadde blitt bedre for deg?**
- 3 ⁹⁹ **Hvordan forbereder du deg til undervisningen eller veiledningen i øvingsavdelingen?**

Jeg har valgt å sette av plass på siden som tilhører hvert spørsmål, slik at dere får har nok plass til kommentarer. Blir plassen for liten kan baksiden av arket benyttes. Ferdig utfylte spørreskjemaer legges i min posthylle i ekspedisjonen i Skien. Siste leveringsfrist for 1. årsstudentene er innen utgangen av dette året. Dette tross ser jeg gjerne at dere leverer spørreskjemaene, umiddelbart etter utfyllingen, 23. november.

Studentene i 2. og 3. studieenhet, får utlevert sine skjemaer tidlig i vårsemesteret 1999. Jeg har den samme innstillingen til dem, og er takknemlig om skjemaene kom inn umiddelbart etter utfyllingen. Siste leveringsfrist blir innen påske. Dersom mange studenter gir tilbakemeldinger på spørreskjemaet, kan forholdene for læring utvikles bedre. En høy svarprosent betyr en god del for troverdigheten av undersøkelsen.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Ingebjørg Strand

Kopi sendt til:

- Dekanus
- Instituttleder
- Kullansvarlig i 1. 2. og 3. årsgruppene

Kryss av for om du er student i 1. 2. eller 3. årshet :

Er du student i 1. årshet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Er du student i 2. årshet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Er du student i 3. årshet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 1⁹⁹.

- **Hva syns du at du har lært på øvingsavdelingen til nå ?**

Skriv så utfyllende som mulig, da blir det lettere for meg å forstå hva du mener !

Kryss av for om du er student i 1. 2. eller 3. årshet :

Er du student i 1. årshet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Er du student i 2. årshet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Er du student i 3. årshet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 2⁹⁹.

- **Kunne noe vært annerledes slik at læringsutbyttet hadde blitt bedre for deg?**

Skriv så utfyllende som mulig, da blir det lettere for meg å forstå hva du mener !

Kryss av for om du er student i 1. 2. eller 3. årsenhet :

Er du student i 1. årsenhet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Er du student i 2. årsenhet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>
Er du student i 3. årsenhet	Ja	<input type="checkbox"/>	Nei	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 3⁹⁹

- **Hvordan forbereder du deg til undervisningen eller veiledningen i øvingsavdelingen?**

Skriv så utfyllende som mulig, da blir det lettere for meg å forstå hva du mener !



Walt Disney's

LANGBEIN

LOMMEKJENT



D 98341

Manus: Peter Hårdfeldt. Tegninger: David.







Kilde; Donald Duck, 2000, årgang 53, nr. 4, side 14 – 17, 25. januar.