

Björg Sørfonden Bye

GJENSIDIGHET

Grunnlaget for det gode veiledningsmøtet



Mastergradsoppgave i pedagogikk
Universitetet i Bergen / Høgskolen i Bergen
Det psykologiske fakultet
Juni 2005

Forord

Min masteroppgave var i utgangspunktet tenkt som del av et større prosjekt. Vi var fem masterstudenter som ønsket å gå inn og være tilknyttet en forskergruppe som skulle se på hva Kvalitetsreformen hadde betydd på det pedagogiske området. Derfor ble vår veiledningsgruppe dannet. To av oss gikk inn og skapte data på en høyskole og to gikk inn på hvert sitt fakultet ved UiB. En student valgte annen måte å skape data på. Men opplegget ble ikke som forespeilet og vi ble ikke tilknyttet noen forskergruppe. Likevel har prosessene i avklaring og deltakelse på et av institusjonsbesøkene som Evalueringsgruppen for Kvalitetsreformen hadde høsten 2004, vært viktige steg i egen prosess og kunnskapsskaping. Arbeidet i veiledningsgruppen med dialogene, motbør, støtte og innspill på konkrete tekster har vært viktig for meg. Min utvikling og resultatet i form av denne oppgaven, kunne ikke blitt slik det er, uten gruppens hjelp og innspill underveis. Det er spesielt når jeg er blitt utfordret og ikke har likt det i øyeblikket, at jeg ser i ettertid at det har vært mest nyttig. De fleste elementene i oppgaven min har også vært til stede som viktige steg og erfaringer i gruppeprosessen. I perioder har jeg blitt spesielt oppmerksom på hva jeg har savnet og som jeg da ser er spesielt viktig i veiledning. Det takker jeg gruppemedlemmene på Seksjon for utdanning og helse for at jeg har fått se og erfare. I min utvikling har dere vært viktige. Det gjelder også mine andre studiekamerater. Opplegget på seksjonen har fremmet min kunnskap og kompetanse om veiledning.

Jeg vil også takke min veileder professorstipendiat Gunnhild Blaaka som jeg har fått gå i dialog med. Hun har respektert, støttet, utfordret og hjulpet meg.

Kollega Addy Anne F. Langeland har i tillegg til støtte og oppmuntring, gitt viktige innspill til oppgaven.

Høgskolen Stord / Haugesund har gjort det mulig for meg å gjennomføre studiet ved å gi meg tidsressurs til dette.

Takk til min familie som har støttet meg og tålt mitt mentale fravær i perioder.

Bjørg Sørfonden Bye

Sammendrag

Veiledning i grupper i høyere utdanning er et tema som er aktualisert av Kvalitetsreformens krav om mer aktive læringsformer. Stortingsmelding nr. 27 (2001-2002) har ført til at høyere utdanningsinstitusjoner har måttet endre både på organisering og pedagogiske tiltak. De viktigste endringene innen pedagogiske tiltak er bruk av flere typer vurderingsformer, ulike og nye undervisningsmetoder og tettere oppfølging av studentene gjennom studiet.

Problemstillingen for studiet var: *Hva er det i møtet mellom studenter og lærer i gruppeveiledningen av sykepleierstudenter i første semester som fremmer læring og utvikling.* Jeg hadde ønske om å oppnå dypere innsikt i grunntrekk og særtrekk i veiledningen som ble gitt i første semester på en sykepleierhøgskole. Jeg har vært opptatt av hvordan samtalen ble skapt og utviklet i veiledningen og hva det var som gjorde at studenter opplevde veiledningen som nyttig for sin utvikling og sin forståelse av faget.

Det teoretiske perspektivet var sosiokulturelt, som legger vekt på at det er nær sammenheng mellom det lærende fellesskapet og læringen. Perspektivet forutsetter aktive deltakere. Det er en kvalitativ studie hvor gruppeintervju er hovedmetoden for skaping av data. Informantene er til sammen 7 studenter og 5 veiledere som har vært deltakere i et veiledningsopplegg i starten på sykepleierutdanning. I tillegg har jeg intervjuet nøkkelpersoner på 3 plan i organisasjonen for å få kunnskap om kulturen som veiledningsgruppene er en del av.

Mine funn viser at gjensidighet og deltakelse er viktigste element for det gode veiledningsmøtet som skaper læring. I bunn må det ligge tillit og trygghet gjennom at personene blir kjent med hverandre, opplever seg sett og bekreftet. Ved engasjement for både eget stoff og andres stoff i dialogen, så tydeliggjør de seg for hverandre og for seg selv, forsterker tilhørigheten og skaper mening og forståelse gjennom gjensidigheten i refleksjonen. Studentene må ha forberedt seg for å kunne delta i dialogen. En egnet gruppekultur og gruppestruktur er nødvendig for å skape gode gruppeprosesser. Da må både normative, funksjonelle og relasjonelle forhold være til stede i gruppen for at en god veiledning skal finne sted. Elementene som fremmer læringen, bekreftes av funn som er negasjonen av dem.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	I
SAMMENDRAG.....	II
1 INNLEDNING	1
1.1 TEMA.....	1
1.2 HVORFOR JEG HAR VALGT DETTE TEMA.....	1
1.3 STORTINGSMELDING NR. 27 - KVALITETSREFORMEN.....	3
1.3.1 Gradstruktur og vurderingsformer.....	3
1.3.2 Kvalitet som begrep i Stortingsmeldingen.....	4
1.3.3 Gjensidig kontrakt	4
1.3.4 Endring i roller til faglig ansatte og studenter.....	5
1.4 PROBLEMSTILLING	5
1.5 VEILEDNING I HØYERE UTDANNING	6
1.5.1 Veiledningstradisjoner	7
1.5.2 Sykepleierutdanningen på Høgskolen NN, avdeling AH.....	9
1.6 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	11
1.6.1 Bekreftelse som person	11
1.6.2 Læring og læringsmiljø	11
1.6.3 Dialog i klasserommet.....	12
1.6.4 To artikler om viktige element i veiledning.	12
1.6.5 Veiledning i utdanning	13
1.7 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	14
2 TEORETISK PERSPEKTIV.....	16
2.1 LÆRING	16
2.1.1 Sosiokulturelt perspektiv	16
2.1.2 Konfluent pedagogikk.....	18
2.2 LIVSYTRINGENE	18
2.2.1 Tillit	19
2.2.2 Urørlighetssonen og den talte åpenhet.....	20
2.2.3 Gjensidighet.....	21
2.3 MØTET.....	22
2.3.1 Det personlige møtet.....	22
2.3.2 Å se med et deltakende øye.....	23
2.4 DIALOG	24
2.4.1 Eksistens som dialog – dialogisme.....	25
2.4.2 Jeg og den andre – indre og ytre stemmer.	25
2.5 REFLEKSJON	27
2.5.1 ”Den trefoldige mimesis”	27
2.5.2 Å forstå og forklare.	28
2.6 KJEDSOMHET OG MANGLENDE MENING	29
2.6.1 Kjedsomhetens filosofi.....	29
2.6.2 Takknemlighet som relasjonsbygging.....	31
2.7 GRUPPEVEILEDNING	32
3 METODE	34

3.1	EN KVALITATIV TILNÆRMING	34
3.2	HERMENEUTISK METODE	34
3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	35
3.3.1	<i>Gruppeintervju</i>	35
3.3.2	<i>Oppfølgingsintervju</i>	36
3.3.3	<i>Utarbeiding av intervjuguide</i>	36
3.4	PLANLEGGINGEN OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	37
3.4.1	<i>Valg av metoder</i>	37
3.5	KONTAKT MED FELTET	38
3.5.1	<i>Kriterier for utvalg av informanter</i>	38
3.5.2	<i>Utvalgsprosedyre</i>	38
3.5.3	<i>Informasjonsbrev med samtykkeerklæring</i>	39
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	40
3.7	ANALYSE	41
3.7.1	<i>Transkripsjon</i>	41
3.8	PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	43
3.8.1	<i>Pålitelighet</i>	43
3.8.2	<i>Gyldighet</i>	45
3.9	VURDERINGER AV ARBEIDET	45
3.9.1	<i>Kritikk av arbeidet</i>	45
3.9.2	<i>Egen rolle i forskningen</i>	46
4	PRESENTASJON AV FUNN	47
4.1	TILLITSFULL RELASJON	47
4.1.1	<i>Bli kjent</i>	47
4.1.2	<i>Opplevelsen av å bli sett som person</i>	50
4.1.3	<i>Å ytre seg og gjøre seg tydelig</i>	51
4.1.4	<i>Kroppsspråket tydeliggjør</i>	52
4.2	BETINGELSER FOR DET GODE MØTET	53
4.2.1	<i>Avklare spilleregler</i>	53
4.2.2	<i>Hva veileder gjør for å få studentene "på banen"</i>	55
4.2.3	<i>Gruppestørrelse</i>	56
4.2.4	<i>Gjøre noe sammen</i>	57
4.3	DIALOG	58
4.3.1	<i>Forberedelsens betydning for dialog</i>	58
4.3.2	<i>Skape og opprettholde engasjement</i>	59
4.3.3	<i>Spørsmål og svar</i>	61
4.3.4	<i>Flerstemmighet</i>	61
4.4	HVORDAN SKAPE NY FORSTÅELSE	63
4.4.1	<i>Pugg og forstå</i>	64
4.4.2	<i>Fra å se stykkevis og delt til å se større sammenhenger</i>	66
4.4.3	<i>Følelser</i>	67
4.5	MANGLENDE MENING, ENGASJEMENT OG TILHØRIGHET	68
5	DRØFTING	71
5.1	NORMATIV DIMENSJON	72
5.1.1	<i>Kontrakt</i>	72
5.1.2	<i>Lærer som gruppeleder og deltakernes lærerrolle for hverandre</i>	73
5.1.3	<i>Gruppestørrelse</i>	75
5.2	RELASJONELL DIMENSJON	75

5.2.1	<i>Det personlige møtet – et møte i tillit</i>	75
5.2.2	<i>Veiledningsmøtet – et møte mellom kulturer</i>	80
5.2.3	<i>Dialog</i>	86
5.3	FUNKSJONELL DIMENSJON	91
5.3.1	<i>Skape mening – skape forståelse</i>	91
5.4	NÅR GJENSIDIGHETEN MANGLER.	95
6	AVSLUTNING - VEIEN VIDERE	99
LITTERATURLISTE		101
VEDLEGG.....		105
	<i>Vedlegg I – Brev til Høgskolen NN og studentene</i>	105
	<i>Vedlegg II – Samtykke - erklæring</i>	111
	<i>Vedlegg III- Forskningsspørsmål</i>	112
	<i>Vedlegg IV - Intervjuguide - gruppeintervju</i>	113
	<i>Vedlegg V - Intervjuguide – 2 av lederne</i>	114
	<i>Vedlegg VI – Plan for veiledningsgruppene</i>	115
	<i>Vedlegg VII – Eksempel på oppgave til veiledningsgruppen</i>	116
	<i>Vedlegg VIII - Gruppekontrakt</i>	117

1 Innledning

1.1 Tema

Tema jeg skriver om i mitt masterarbeid, er veiledning i høyere utdanning og spesifikt, veiledning av sykepleierstudenter etter innføring av Stortingsmelding nr. 27 (2001-2002). Jeg er høgskolelærer ved sykepleierhøgskolen på Høgskolen Stord/Haugesund (HSH). Mine fag er grunnleggende sykepleie og jeg er leder av og underviser ved Tverrfaglig videreutdanning i Veiledningspedagogikk samme sted.

Sykepleierutdanningen er en treårig profesjonsutdanning. Teori og praksis utgjør 90 studiepoeng hver. Profesjonsutdanningens særpreg er at den favner både det akademiske og det praktisk yrkesforberedende. Studenten skal forholde seg til disse to forskjellige måter å angripe stoffet på. Selv i teoretiske oppgaver skal studenten ha pasientfokus, som fordrer blant annet evne til innlevelse. Helheten av sykepleiefaglig kompetanse innebærer at en sykepleier skal ha teoretisk og analytisk kompetanse, praktisk kompetanse til å utføre og vurdere handlinger rett i den konkrete situasjon, samfunnsmessig kunnskap, så vel som kompetanse i å videreutvikle seg. Videre står også kommunikasjonskompetanse sentralt både i forhold til pasient, men også i forhold til kulturen omsorgen gis i. Den kompetente sykepleier skal møte pasienten som en hel person. (Rammeplan, 2004) Studenten veiledes av sykepleier gjennom praksistid. Lærer fra høgskolen veileder både i praksis og teori. I teoribolkene gis det tradisjonelt veiledning på skriftlige innleveringer og på praktiske ferdigheter ved trening på høgskolen. Veiledningstradisjoner i profesjonsutdanningene har stort sett vært en-til-en veiledning i praksis med mesterlære, refleksjon over handling og noe gestalt/konfluentveiledning. Systemveiledning og PBL har vært brukt ved gruppeveiledning. Ved oppgaveveiledning tar veiledningen utgangspunkt i det skrevne ord. Med innføring av Stortingsmelding nr.27 (2001-2002) (heretter kalt Kvalitetsreformen eller bare KR) i 2003, kom krav om endring og nye muligheter i pedagogisk opplegg for undervisning, oppfølging og vurderingsformer.

1.2 Hvorfor jeg har valgt dette tema

Jeg har i mange år vært lærer på sykepleierhøgskole og hatt ansvar for veiledning av studenter både ved skriftlige oppgaver, ferdighetstrening og i praksisstudier. Jeg har sett både hvilke muligheter og fallgruver som ligger i dette pedagogiske verktøyet. Det har

fått meg til å ville se nærmere på nettopp fenomenet veiledning. Hvilke behov veilederne i praksisfeltet sier de har i møte med studentene, har også hatt betydning for mitt valg av tema. I begynnelsen av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et ønske om å se på hvordan studentene fikk hjelp til å utvikle den personlige kompetansen gjennom studiet. Da hadde jeg tanke for å gå inn og se på hvordan veiledningen i praksisstudiet i de ulike årene var når det gjaldt å utvikle den personlige kompetansen i møte med faget. Gjennom prosessen ble fokus endret til å se på et spesielt veiledningsopplegg brukt i første teori-semester på en konkret høgskole. Opplegget var skapt etter at Kvalitetsreformen ble innført i høyere utdanning. Jeg syntes det ville være interessant å få bedre kunnskap om hva som fremmet læringen ved bruk av veiledningsgrupper. Det hadde relevans til mitt arbeid ved HSH.

Det andre moment i begrunnelse for valg av tema, var at jeg er leder av Tverrfaglig videreutdanning i veiledningspedagogikk på HSH. Blant studentene der er det også sykepleiere og lærere som er veiledere for våre sykepleierstudenter på ulike arenaer gjennom studiet. Noe av min motivasjon hadde da sammenheng med hva behov veilederne har sagt at de har i møte med studentene i profesjonsstudiet.

Da jeg startet på masterstudiet, ble jeg og 4 av mine medstudenter, forespurt av professor Olga Dysthe om å være deltaker/assosiert medlem i gruppen ved Rokkan-Senteret som sto ansvarlig for evaluering av KR i høyere utdanning. Våre studier skulle ha en løs tilknytning med egne problemstillinger, men hovedtanken var å knytte forskningen vår opp mot Evalueringsgruppens arbeid. Vi ble ikke med i forskergruppen som planlagt. Dermed ble dimensjonen om KR noe neddempet i mitt prosjekt underveis. Selve empirien min talte også mer i retning av selve møtet og KR ble mer som et bakteppe. Jeg fikk likevel delta på et av institusjonsbesøkene til Evalueringsgruppen. Det var på Høgskolen NN og blant annet på avdeling helse (kalt AH). Jeg lærte mye ved det, både hvordan intervjuer og om selve høgskolen og deres måte å implantere KR i sin tenkning og rutiner. Men min interesse var tent for veiledningsopplegget i 1.semester på sykepleierutdanningen ved Høgskolen NN. Veiledningsopplegget var utarbeidet som resultat av innføring av KR og krav om endring av undervisningsformer. Jeg ønsket å se nærmere på hva det inneholdt og hva det kunne initiere av læring hos studentene. Dette valget var med på å avgjøre hvor jeg skulle finne mine informanter.

Min forforståelse på veiledning er helhetstenkning om kontekst og om person - med fokus på både kropp, følelser, tanke og kulturen man er en del av. Det relasjonelle og det prosessuelle aspekt er tydelig fremme i min tilnærming når konkrete tema behandles. Jeg er opptatt av og ønsker å undersøke om veiledning i gruppe fremmer utvikling av helhetstenkning hos den enkelte student. Jeg velger å gå inn og skape data på samme type profesjonsutdanning som jeg selv er utdannet på og som jeg underviser ved i en stor del av min arbeidstid. Min forforståelse kan både være en styrke og den kan være en ulempe dersom jeg ikke er meg den bevisst og bruker den bevisst i min distanse og nærhet i møte med institusjon og informanter. (Paulsgaard,1997) Den faglige forforståelsen handler også om tilgang til analytisk erkjennelse og vitenskapsproduksjon. Å tydeliggjøre egen forforståelse, er også å gjøre arbeidet med undersøkelsen gjennomskuelig for andre. (Halkier, 2003)

1.3 Stortingsmelding nr. 27 - Kvalitetsreformen

I 2001 kom Stortingsmelding nr.27 *Gjør din plikt – Krev din rett*, som også kalles Kvalitetsreformen i høyere utdanning. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet sin visjon er at Norge skal være en ledende kunnskapsnasjon. Regjeringens målsetting for kunnskapspolitikken kombinerer masseutdanning og kvalitetsutdanning for å ta vare på alles rett til utdanning og målet om kvalitet. Universitetene skal være kunnskapsinstitusjoner på høyeste akademiske nivå. Høyskolene er først og fremst tiltenkt yrkes- og profesjonsutdanninger og å være regionale kraftsentre. Sentralt i reformen står ny gradsstruktur, kvalitetssikring, internasjonalisering og ny studiestøtteordning. I tillegg fremhever jeg de sentrale pedagogiske aspekt, som er et mer forpliktende forhold mellom institusjon og student og utvikling av undervisnings- og vurderingsformer som legger grunnlag for tettere oppfølging av studentene og løpende tilbakemelding om status i læringsarbeidet.

1.3.1 Gradstruktur og vurderingsformer

16 europeiske utdanningsministere møttes til konferanse i Bologna i 1999 for å diskutere utdanningspolitiske spørsmål og vedtok Det europeiske området for høyere utdanning. Dette var utgangspunktet for den norske Kvalitetsreformen i høyere utdanning. Bologna-erklæringen og den følgende prosessen øver stadig innflytelse på utdanningspolitisk plan i Europa. En felles europeisk standard er lagt med ny

gradsstrukturen - bachelorgrad (lavere grad-3 år) og mastergrad (høyere grad-2 år). I tillegg har en fått Ph.D, som er tittelen når en gjennomfører en doktorgrad innenfor et forskerutdanningsprogram. Nye og alternative vurderingsformer legger til rette for tettere oppfølging med jevnlig tilbakemelding til student. Underveisevaluering er hyppigere tellende for den endelige karakter for faget. Målet med veiledning er at studenten skal lykkes i studieløpet. (KUF, 2000-2001) Med utgangspunkt i dette blir mitt prosjekt å se på hvordan studentene opplever veiledningen og hva de mener er viktig i møtet mellom dem og veileder.

1.3.2 Kvalitet som begrep i Stortingsmeldingen.

Det mest sentrale begrep i stortingsmeldingen er kvalitet, men den definerer ikke selve begrepet. Den faglige frihet til universitetene og høyskolene har blitt større. Det har ført med seg strengere krav til effektive dokumenteringssystemer for kvalitetssikringen. Institusjonene har selv hovedansvaret for kvalitetsutviklingen og kvalitetssikringen (KUF, 2000-2001). Det foreligger formelle krav om pedagogisk kompetanse for de faglig ansatte i tillegg til krav om kompetanse i de fagene de underviser i. For å sikre kvaliteten på alle nivå, må en få tilgang til de kvalitative sidene ved utdanningen. For at dette skal la seg gjennomføre, må alle finne seg i å bli vurdert på kvaliteten på systemer, rutiner, undervisning og forskning. Det er skrevet at de nye ordningene skal stimulere til kreativitet og utvikling, mer enn å definere minimumskrav. (KUF, 2000-2001).

1.3.3 Gjensidig kontrakt

Kvalitetsreformen peker på at "Gjennomføringsgraden er best i de studier der studentene har faste opplegg og undervisningsopplegget inneholder jevnlig oppfølging, møteplikt og obligatoriske innleveringer" (KUF, 2000-2001,s.28). I slike studier har institusjonen rett til å frata studenten studieretten om ikke progresjonen følges. Stortingsmeldingen sier derfor at forholdet mellom student og institusjon generelt i all høyere utdanning må styrkes. Derfor legger meldingen opp til en forpliktende avtale mellom student og institusjon på nærmest lik linje som profesjonsutdanningene har hatt gjennom mange år. En slik forpliktende og gjensidig avtale må inkludere informasjon om studieløpet med klart definerte læringsmål, arbeidsmengde, undervisnings- og studieopplegg, forventning om veiledning og studieplanlegging, forventning om studentenes deltakelse i undervisning og jevnlig oppgaveinnlevering. Likeledes må konsekvenser ved brudd på avtalen gå klart frem for begge parter. Det skal være mulig

for studenten å gjennomføre studiet på normert tid. Ansvar for studentenes helhetlige arbeidsmiljø ligger på institusjonen. (KUF, 2000-2001).

1.3.4 Endring i roller til faglig ansatte og studenter

Endringene i undervisnings- og vurderingsformene skaper forandringer i rollene til faglig ansatte og til studentene. Det legges opp til noe mer enn bare formidling av teori og kunnskap, som kreativ deltakelse både fra faglig ansatte og fra studentenes side i undervisning og ved de jevnlig oppgavene i studieløpet. Økte krav til samarbeid mellom studentene for å løse oppgaver, vil også merkes som tydelig endring i studentrollen. Faglig ansatte må endre sin undervisning fra hovedvekt på forelesning, til å skape utfordrende oppgaver for studentene, legge til rette for gode og jevne løp for tilbakemeldinger og veiledning fra dem selv og medstudenter. Veiledning inngår som komponent i alle studieløp. Mer tid blir da bundet opp til planlagte studieaktiviteter enn tilfellet var før KR. Det har ført til behov og krav om stort innslag av teamarbeid i personalet. Undervisning og oppfølging av studentene er ikke lenger en oppgave man som lærer, har ansvar for alene. Stortingsmeldingen legger opp til at læringsfokuset skal være tilstede i hele undervisnings- og vurderingsløpet. Studentene blir ikke bare vurdert i forhold til gjengiving av pensum på slutten av semesteret, men vurderingsformene skal være uttrykk for hva studenten har forstått og hvordan de har arbeidet. Man ønsker å nedtone kontrollaspektet. Ekstern sensor er aktiv i vurdering og godkjenning av eksamensopplegg i større grad enn konkret kontroll av oppgaver. (KUF, 2000-2001).

1.4 Problemstilling

Som jeg nevnte, så var min interesse tent for veiledningsopplegget i 1.semester på sykepleierutdanningen ved Høgskolen NN, AH. Jeg kom først frem til en problemstilling med 2 punkt, men den jeg endte opp med, er:

Hva er det i møtet mellom studenter og lærer i gruppeveiledningen av sykepleierstudenter i første semester, som fremmer læring og utvikling.

Den delen som jeg nedtonet i undersøkelsen, er ”Hvilken betydning har Kvalitetsreformen hatt for utviklingen av veiledningen av sykepleierstudenter ved Høgskolen NN, AH?” Underpunktene var ”Hvordan har AH angrepet utfordringene i Kvalitetsreformen når det gjelder veiledning?” og ”På hvilke områder og hvordan har Kvalitetsreformen ført til endringer i veiledning innen sykepleieutdanningen ved

høgskolen?” Jeg har ikke gått grundig inn i dette av ressurs- og tidsmessige grunner i tillegg til det jeg har nevnt tidligere. Det er blitt en beskrivelse av endring av veiledning i teoridel i utdanningen, som nå omfatter det veiledningsopplegget jeg har sett nærmere på. Jeg nevner kort hvordan avdelingen har arbeidet med endringer. Det er KR som har vært utgangspunktet og gitt muligheten til veiledningsopplegget på nettopp dette tidspunkt. Jeg har ikke gått inn i og sett på endringer i praksisveiledning.

På bakgrunn av eget arbeid med veiledning av sykepleierstudenter i første året, hadde jeg ønske om å oppnå dypere innsikt i grunntrekk og særtrekk i gruppeveiledningen. Jeg valgte å intervjuer både studenter og lærere nettopp fordi veiledningen foregikk i gruppe. Ønsket var å få tak i både studenter og læreres opplevelse og vurdering av veiledningen. Veiledningsoppleggets tilknytning til KR og endringsprosessene i avdelingen, søkte jeg kunnskap om som et bakteppe for selve veiledningsmøtet. Jeg har ikke gått inn og sett konkret på lærernes kompetanse. Å se på veiledningen med et sosiokulturelt perspektiv inn i helsesektoren, mente jeg ville være interessant. Det er laget et veiledningsopplegg som springer ut av innføringen av KR. Det var også gjenstand for min interesse.

I begrepet ”møtet” har jeg fokus både på det personlige møtet mellom genuine personer og det kulturelle møtet. Når det gjelder gruppeveiledning, er fokus på de ressurser som ligger i den enkelte som gjennom dynamikken i gruppen kan frigjøres til felles beste. Undervisning og veiledning i sykepleierhøgskolen har som mål at studentene skal utvikle personlig sykepleierkompetanse. Det betyr at hun skal øke kompetansen sin innen alle felt som er nevnt i rammeplan og fagplan. Derfor har jeg et læringsfokus på hva som skapes i veiledningen. Jeg begrenser konteksten til veiledningsgrupper i første semester ved AH, da de har et avgrenset og nytt opplegg i dette semesteret.

1.5 Veiledning i høyere utdanning

Veiledning i utdanning har læring og kompetanseutvikling som overordnet mål. Det perspektivet man har på hvordan læring skjer og de mål man har for utdanningen, må være utgangspunktet for hvordan man legger til rette veiledningssituasjon. Jeg har i dette punktet valgt å ta med noen veiledningstradisjoner brukt i høyere utdanning, og da spesielt innen profesjonsutdanning. Deretter presenterer jeg hvordan Høgskolen NN, AH har gått inn i utfordringene fra KR og hvordan de har lagt opp et veiledningskonsept i teoriblokk i sykepleierutdanningens første semester.

KR legger føringer for å ta i bruk undervisningsformer som gir studentene mulighet til å være aktive og kommunikative i sin læring. Veiledning er brukt som en av formene. I profesjonsutdanninger som sykepleierutdanningen, er veiledning tradisjonelt knyttet til praksisopplæring og oppgaveløsning. Veiledning er profesjonell støtte i læreprosessen mot ferdig sykepleier. Den skal bidra til sosialisering til yrket og må fremme både den faglige og personlige utvikling som utdanningen krever. Sosiokulturell teori fokuserer på helhet og følelsenes betydning for læring og gruppeveiledning gir stor mulighet for slik fokus på læringen. Dersom veileder har kompetanse på flere veiledningsmetoder, vil det være positivt for veiledningen. Da kan han veksle underveis alt hva situasjon og kontekst krever. Essensen i veiledning er å legge til rette for at ny mening skapes og utvikling og læring skjer. (Boge, Markhus, Moe, Ødegaard, 2005)

1.5.1 Veiledningstradisjoner

Jeg vil her trekke frem noen av de veiledningstradisjoner som har vært brukt i profesjonsutdanning, og da spesielt i sykepleierutdanning.

Mesterlære

Forfatterne skiller mellom en personorientert og desentrert mesterlæremodell. De vektlegger erfaringslæring i praksissituasjoner. Veisøker lærer gjennom å handle og delta aktivt i et praksisfellesskap. Det er en læringsmodell som både betrakter læring som en individuell tilegnelsesprosess, men også som konstrueres i en sosial og kontekstuell sammenheng. Denne modellen har vært mest brukt og sin rettmessige plass i praksis i profesjonsutdanninger. (Boge m.f, 2005)

Handlings- og refleksjonsmodellen.

Handal og Lauvås er representanter for denne tradisjonen. Modellen vektlegger det kognitive og rasjonelle. Målet er at studenten skal utvikle sin praksisteori. Refleksjon over handlinger eller planlagte handlinger samt teoretisk grunnlag for disse, skal føre til utvikling av økt bevissthet på egen praksisteori. (Boge m.fl, 2005)

Sykepleiefaglig veiledning i et systemisk perspektiv

Denne type veiledning retter oppmerksomheten mot bevisstgjøring av hvordan mennesker påvirker og påvirkes av omgivelsene, slik som relasjoner mellom mennesker med fokus på effekt og konsekvenser av handlinger, ikke nødvendigvis begrunnelser.

Læring ses på som en individuell, indre prosess. Samtidig foregår læreprosessen gjennom refleksjon sammen med gruppe medlemmene. Den er knyttet til den enkeltes tankeprosesser ut fra handlinger. Systemisk veiledning vil kunne bidra til at vi ”lærer noe om helhetstenkning, relasjoner, her-og-nå-situasjoner, sirkulær årsaksforståelse og om hvordan vi kan få til en endring som skaper en forskjell i forhold til kvalitet. Den gir mulighet til læring om våre verdier, kunnskaper og handlinger, og om vår forståelse av oss selv i lys av systemet rundt oss.” (Boge m.fl, 2005,s.27) Den er mest brukt i praksis.

Problembasert læring

Ved problembasert læring (PBL) er veiledningen av pedagogisk art. Læringen er i hovedsak en kognitiv prosess hvor en søker å knytte teori og praksis sammen og utvikle den enkeltes praksisteori. Den yrkesfaglige utviklingen er i fokus. Men i tillegg vil også kunnskap om ulike prosesser i gruppe bli fokusert, som sosial kompetanse, samspill og innsikt i konfliktløsning. (Boge m.fl, 2005) Denne brukes mest i teori –avsnitt.

Veiledning på oppgaver.

Gjennom skriveprosess og dialog i veiledningen, fremmes tenkning og læring. Man tydeliggjør fokus for tema og arbeider for å få viktig essens tydeliggjort. (Dysthe, 2000)

Gestaltveiledning

Gestaltperspektivet arbeides for selvinnsett og selvforståelse gjennom prosesser som gir fokus til hele personen, kropp, følelser og tanke. Den personlige kompetansen søkes utviklet. Når både kognitiv, følelsesmessig og kroppslig kompetanse fokuseres, blir tilfanget i læringsprosessen rikere enn ved kun å fokusere på en dimensjon. Forventninger til hverandre settes ord på. Det er i øyeblikket, Her og Nå, at oppdagelsene er mulig. Og oppdagelsene er grunnlaget for refleksjon for ny forståelse og meningsskaping. Det gir best utbytte i gruppeveiledning. (Boge m.fl, 2005)

Konstruktivistisk veiledning

Konstruktivistisk veiledning bygger på samtaleprosess og selvrefleksjon. Grunntanken er at mennesket stadig skaper seg selv gjennom språk og tenkning. Veiledningen skal bygge på og fremme individets interesser. Enkeltmennesket er i fokus. Vi konstruerer en mening av hva vi tar inn gjennom alle våre sanser. Det er en fortolkningsprosess. Peavy, som er en av de sentrale teoretikerne i tradisjonen, snakker om en sosiodynamisk

veiledning. Det betyr at veiledningen er både relasjonell og individuell og den legger vekt på at mennesket stadig er i endring, men likevel i likevekt. (Skagen, 2004) Peavy kommer med flere viktige moment i sin artikkel "Konstruktivistisk veiledning". Han mener at veiledning i stor grad handler om personlig så vel som faglig støtte og sier videre at potensialet hos studenten skal være i fokus for veiledningen og at man skal søke etter alternative valgmuligheter. Verdier, omsorg, engasjement, gjensidighet og følelsesdimensjonen må være til stede. Han mener at personen bringer hele sitt liv inn i veiledningen. Man søker kontroll over egne ressurser, muligheter og frihet til valg. (Peavy, 1998)

1.5.2 Sykepleierutdanningen på Høgskolen NN, avdeling AH

Avdeling AH sier i sin Fagplan og Plan for første studieår at man vil legge til rette for varierte læringsformer med høy grad av studentaktivitet, både individuelt og i grupper. I fagplanen sies det at læring er en aktiv prosess hvor både sosial sammenheng den skjer innenfor og studenten sine personlige erfaringer, vil påvirke læreprosessen. Høgskolens overordnede mål er at studenten utvikler personlig sykepleiefaglig kompetanse. Arbeidskrav knyttes til sjukepleiefaget sitt kompetanse- og kunnskapsområde og skal medvirke til refleksjon og integrasjon av de ulike fagområder, individuell utvikling og samarbeidsevne. Arbeidskrav vurderes opp mot 20 konkrete kriterier. Studentene skal lære å utøve etisk, juridisk og faglig forsvarlig sykepleie basert på kunnskaper, forskningsresultat og kritisk vurdering av eget arbeid. Hun skal ha innsikt i sykepleiefagets historie, ha et reflektert og helhetlig syn på mennesket som utgangspunkt for sin sykepleie, være selvstendig og ansvarsfull og ha en kritisk holdning til helsetjenesten. (Fagplan for bachelor i sjukepleie-Høgskolen NN, 2003 og Plan for første studieår, Juni 2003) Med innføring av Stortingsmelding nr. 27, gikk Høgskolen inn i endringsarbeid for hele utdanningen. Jeg har i det videre fremlegget valgt bare å fokusere på det som har relevans for veiledningsgrupper.

1.5.2.1 Kvalitetsreformens betydning for utvikling av veiledning i teoriavsnitt.

Konseptet "Førsteårsstudenten" er et program for å legge til rette for å bli trygg i studentrollen. Innhold er konkret informasjon, fadderordning, innføringskurs i bibliotekbruk, IKT-bruk, e-læringsverktøyet og studieteknikk. Tanken med veiledningsgrupper skal som ved "Førsteårsstudenten", ta vare på tankegods i KR om

ansvar for oppfølging og gjensidig ansvar for læring. Tidligere fikk ikke studentene veiledning på teori i 1. semester. Det fikk de først når de kom i praksis i 2.semester, og den var i hovedsak, individuell. Undervisning, oppfølging og vurderingsformer skal henge tett sammen. En større del av undervisningen enn tidligere, er studentaktive læringsformer med økt mengde seminar, oppgaveskriving og fremlegg underveis. Mappевurdering er da valgt i flere fag. Det krever tettere oppfølging av studentene fra lærerhold med veiledning og tilbakemeldinger. KR sin utfordring om nettopp dette, har skolen valgt å møte gjennom et timeplanfestet veiledningsopplegg. Veiledningsgruppene i 1.semester er derfor en del av helheten. Det nye opplegget med veiledningsgrupper er, våren 2005 videreført til 2.året og er planlagt også for 3.året. Sykepleierutdanningen hadde fra før flere av kvalitetene for oppfølging av studenter som KR forventet innført, men reformen har medført en grundig og konstruktiv faglig debatt på alle plan i AH. Det arbeidet har vært grunnlaget for innføring både av opplegget for veiledningsgruppene i første semester og for veiledning av alle nyansatte ca 6 ganger i løpet av første året. Hensikten med den veiledningen er at lærer skal bli trygg i sin rolle.

1.5.2.2 Opplegg for veiledningsgrupper første semester.

Veiledningsgrupper ble planlagt som et prøveprosjekt våren 2004 og ble videreført høsten 2004. Studentsamtalene, som var ledd i innføringen av KR, ble overflyttet og integrert i veiledningsgruppene. Timeplan og milepæler i studentenes arbeid, som tidspunkt for eksamener og gjennomføring av ulike arbeidskrav, var utgangspunkt for program og tema i veiledningsgruppene. AH ser veiledningsgruppene som like viktig som annen undervisning og timeplanfestet dem derfor. Tenkningen i "Førsteårsstudenten" ble videreført i konseptet rundt veiledningsgruppene. Som eksempel ble det før eksamen i mikrobiologi, både vektlagt retningslinjer for eksamen, studieteknikk og konkret faglig innhold i form av oppgaveløsning. Den studiesosiale målsettingen var også vesentlig. Det å samle studentene tidlig i grupper, skulle bidra til at en ble raskt kjent med hverandre og at en ble trygg i organisasjonen ved også å kjenne én lærer godt. Veiledningsgruppene var ikke obligatoriske, men man forventet fremmøte. Det ble utarbeidet mal for gruppekontrakt. Før hver gruppesamling, hadde involverte lærere møte hvor de gjennomgikk tema og aktuelle spørsmål for samlingen. Hensikten var å gi så lik informasjonen og veiledning til studentene som mulig. Fokus var å hjelpe studentene til å lære og ikke nødvendigvis gi svar på spørsmål de kunne

finne ut av selv. Å finne god balanse mellom veiledning og undervisning var gjennomgående tema, da lærerne hadde ulik kompetanse på veiledning. Lærerne prøvde også å samles for evaluering etter gruppesamling, men lyktes ikke alltid med det. (Intern evalueringsrapport, juni 2004 + intervju.) Den konkrete plan for opplegget høsten 2004 hadde stor spennvidde og favnet studieveiledning, naturvitenskapelige tema, helsejuss, etisk- og erfaringsrefleksjon, kommunikasjon og dokumentasjonsferdigheter. (Vedlegg nr. VI.) Kullet ble delt opp i 7 grupper med hver sin veileder. Opplegget ble evaluert vår 2005 og starter opp med noen endringer høst 2005. Et eksempel på gruppekontrakt for en av gruppene høst 2004 vises i vedlegg nr. VIII

1.6 Tidligere forskning på området

Flere har skrevet om og forsket på tema veiledning innen helseutdanning og andre profesjonsutdanninger. Flere av dem som jeg har funnet, grenser opp til mitt tema. Mitt fokus med møtets betydning, å bli sett som person, læringsmiljøet, relasjoner og skaping av mening som betydning for læringen, har vært førende for søk av litteratur.

1.6.1 Bekreftelse som person

Flere forfattere av hovedfagsoppgaver har fokus på studentenes utvikling og læring i praksisstudiet. Sykepleier Kari W. Hauge (1996) sin oppgave *Se og bli sett* er en studie av sykepleierstudentenes opplevelse av læring i praksis. Betydningsfulle aspekt er sanselig erfaring, ro og kontinuitet i arbeidet. Relasjonen mellom student og sykepleier er avgjørende for opplevelsen av å bli sett som helt menneske og på hvordan miljøet blir for læringen. Pedagogiske prinsipp med hjelp til å lede oppmerksomheten mot det man ønsker de skal lære noe om, bearbeide og bruke tidligere erfaringer i nye situasjoner, grad av egen innsats, skape nærhet mellom teori og praksis ved å knytte teori til praksiserfaringer og evnen til kritisk tenkning, er viktig i læringen.

I *God omsorg gjør forskjellen – den letter byrdene* behandler Addy Anne Langeland (2001) tema å bli sett i et omsorgsfilosofisk perspektiv i forhold til hvilke konsekvenser det er for pasienten når han blir sett og bekreftet av sykepleier – og konsekvensene når dette elementet ikke er til stede.

1.6.2 Læring og læringsmiljø

Læringsforsker og psykolog Arild Raaheim (2001) skriver om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø og ulike strategier som studenter tar i bruk i sin læring og hva som

bestemmer valget av læringsstrategiene. Resultater han viser til, er fremkommet både på bakgrunn av kvalitativ og kvantitativ metode. Forskningen viser at læringsstrategi, resultat og interesse henger sammen. Den *gode* læringen forutsetter et godt læringsmiljø og det kjennetegnes av gjensidig respekt, omsorg, entusiasme, dialog, krav og utfordringer. Læringsutbyttet avhenger av forutsigbarhet, opplevelse av å ha kontroll, vissheten om at en har et klart og oppnåelig mål, studentens læringsstrategi og det som skjer underveis på lærestedet, sier Raaheim. Måtene studentene nærmer seg stoffet på, kan grovt deles inn i to hovedstrategier: En dybde-strategi kjennetegnes ved å ville skaffe seg forståelse, helhet og oversikt, bruke den indre motivasjonen, være kritisk til stoffet, problemorientert, ikke så sterkt bundet til pensum, er åpen og lager seg en struktur. En overflate-strategi kjennetegnes ved å identifisere fakta, fragmentert og detalj-læring, er styrt av ytre motivasjon som for eksempel eksamener, memorerer og pugger for å få overlæring til eksamen, bundet og opptatt av hva som er pensum og er redd for å mislykkes. En student i siste gruppe får ofte dårligere resultat og opplever faget mindre interessant enn de i første gruppe. (Raaheim, 2001)

1.6.3 Dialog i klasserommet.

I følge professor Olga Dysthe (2000), er spørsmålsformen avgjørende for dialogen i klasserommet. Hun viser til en større amerikansk undersøkelse av interaksjonsmønstre i ungdomsskoleklasser i Midtvesten i USA (Nystrand og Gamoran 1991, 1992). 3 moment introduseres: Den første typen er autentiske spørsmål eller autentisk situasjon hvor man ikke har svarene når spørsmålet stilles. Studentens forståelse, tolkning og refleksjon er det man er ute etter. Autentiske spørsmål er helt sentrale i dialogisk undervisning. De åpner et rom for eleven til å reflektere og tenke selv, ikke bare huske og reprodusere. Lukkete spørsmål har fasitsvar ferdig. Det andre moment er det de kaller opptak. Det er å følge opp svar og tanker ved å inkorporere det i et følgende spørsmål. Man bygger videre på det studenten har brakt inn i samtalen. Det tredje moment er høy verdsetting. Her bygger læreren videre på innholdet i innspill fra studentene i undervisningen. Studentens bidrag ses på som verdifullt. ”Det blir aldri reell dialog i en klasse dersom ikke læreren ser eleven som en kilde til kunnskap og tar elevens svar og bidrag i klassen på alvor.” (Dysthe, 2000,s.59)

1.6.4 To artikler om viktige element i veiledning.

Tone Saugstad (2004) har skrevet artikkelen ”Veiledning og intimitetstyranni” hvor hun diskuterer forholdet mellom det faglige og det personlige aspektet i veiledning i

høyere utdanning. Hun sier at det faglige aspekt kan bli skadelidende dersom vi flytter undervisning fra åpent, offentlig rom med aksepterte roller og forventninger, til et lukket, privat veiledningsrom hvor et personlig- og nærhetsaspekt får for stor plass. En fare er da overskriding av formelle roller. (Saugstad, 2004)

I sin artikkel "Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke", analyserer Steinar Kvale (2000) veiledningen i lys av det han kaller et antiautoritært universitetsmiljø. Han diskuterer veilederrollens kompleksitet. Når målet er mangfoldig og komplekst, er det fare for at det blir diffust. Faglig kvalitet med tydelig mål, er i fokus opp mot relasjonell nærhet. Spørsmål er om veiledningen fungerer utviklende eller tilpassende. (Kvale, 2000)

1.6.5 Veiledning i utdanning

Det særegne ved profesjonsutdanning er at man bruker både praksis og teori som basis for læring. Veiledning vil fremstå med noe ulike perspektiv i teoridel og praksisdell. Mitt studium tar for seg veiledningen studentene får før de går ut i praksisstudier.

Hovedfagsoppgaven *Sykepleieutdanninga i ei brytningstid mellom tradisjon og reform* til sykepleier/høgskolelektor Randi Skår (1997) tar for seg lærers rolle som fagutvikler. Sykepleielæreren må være både fagutvikler, fagformidler og fagutøver. Kunnskap om og respekt for både eget felt i høgskolen og praksisfelt er nødvendig. Lærer må være bevisst sine kunnskapsteorier og veiledningsteorier og ha evne til å legge til rette for at studentene skal utvikle både den faglige forståelse og få en personlig utvikling.

Sykepleier/Førsteamanuensis Kristin Heggen (1995) har skrevet boka *Sykehuset som "klasserom"* som er en bearbeidelse av hennes doktoravhandling. Hennes arbeid ligger i spenningsfeltet høgskole – praksisfelt og hun sier det er vanskelig å overføre oppgaver fra skolekulturen til praksisfeltet. Utfordringen for sykepleierutdanningen ligger i å synliggjøre, formidle og bruke den erfaringsbaserte kunnskapen inn i teorien, sier hun.

Hovedfagsoppgaven til Kristi Nilsen (2003) om *Samarbeidslæring i høgere utdanning* tar for seg hva som påvirker samarbeidslæringen til studenter i første modul av et universitetsstudium. Hun ser det i lys av KR's intensjoner om studentaktivisering, tett oppfølging og vurdering. Samarbeidslæring skjer når deltaking er sosialt trygt, ved å gi respons, når den er forpliktende og gjensidig.

Førskolelærer/Førsteamanuensis Kari Søndena (2004) har skrevet boka *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Den er et av resultatene av hennes doktorgradsarbeid hvor hun tar opp hvordan veiledning gjennomføres for førskolelærere. Hun sier at veiledning er kraftløs når man fastholder og speiler det man allerede vet og opprettholder

tankesettet i profesjonen med ensidig aktivitetsorientering i refleksjonen. Kraftfull refleksjon er å rette oppmerksomheten mot tenkingen, kunne tenke utover gamle rutiner, regler og hva som ses på som riktig. Hun peker på et dobbelt fokus hvor begge må være til stede – refleksjon over det universelle lærerobjektet og det spesielle lærersubjektet. Kraftfull refleksjon er refleksjonen over egen yrkesvirksomhet så vel som den historiske og kulturelle profesjonsutdanningen.

Høgskolelektorene Boge, Markhus, Moe og stipendiat Ødegaard (2005) gjennomførte i profesjonsutdanningen for førskolelærere, en undersøkelse om læring gjennom veiledning. Der understreket mange studenter at gode spørsmål som var knyttet til studentenes egne opplevelser og erfaringer, bidro til engasjement, aktivitet og læring. Gode spørsmål skal legge til rette for utforsking, utfordre, inspirere til analyse og fagliggjøring av studentenes erfaringer. Forfatterne sier at når egne erfaringer og opplevelser kan knyttes til en faglig tekst eller samtale, så gir det mening og øker forståelsen for temaet. (Boge m.fl., 2005).

1.7 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven har 6 kapitler og slik har jeg bygget den opp.

Kapittel 1 Innledning presenterer studiens tema, begrunnelse for valg, sentrale punkt fra Stortingsmelding nr.27. Jeg presenterer deretter problemstilling, veiledning i høyere utdanning med ulike veiledningstradisjoner og det konkrete veiledningsprosjekt jeg har sett spesielt på. Til slutt i dette kapitlet viser jeg til utvalg av tidligere forskning jeg finner relevant for studien.

Kapittel 2 Teori er presentasjon av relevant teori for å belyse problemstilling og funn. Jeg har tatt for meg ulike teoretiske begrep og teori om gruppeveiledning.

Kapittel 3 Metode Her gjør jeg greie for kvalitativ forskningsmetode jeg har brukt, fremgangsmåte og hvordan jeg har arbeidet for å strukturere data.

Kapittel 4 Presentasjon av funn. De er satt opp i 5 hovedpunkt. 1. Tillitsfull relasjon. 2. Betingelsene for det gode møtet. 3. Dialog. 4. Hvordan skape ny forståelse. 5. Manglende mening, engasjement og tilhørighet.

Kapittel 5 Drøfting Hovedfokus er gjensidighet i veiledningsmøtet. Jeg har valgt å drøfte ut fra tre dimensjoner. Det er 1. Den normative dimensjon. 2. Den relasjonelle dimensjon og 3. Den funksjonelle dimensjon. Jeg har også et hovedpunkt som tar for seg 4. Når gjensidigheten mangler.

Kapittel 6 Avslutning - Veien videre. Her presenterer jeg studiens konklusjon. Jeg peker også på videre refleksjoner og relevans for studien.

I oppgaven blir studenten omtalt som hun og har fått jentenavn. Veileder omtales som han og har fått guttenavn. Ved at jeg gjør dette, eliminerer jeg kjønnsaspektet i studien.

2 Teoretisk perspektiv

Dette kapittelet tar for seg teori som jeg ut fra funn, har valgt for nettopp å belyse og utdype dem. Funnene viser et mangfold av hva som har betydning for god læring gjennom veiledning. Derfor har jeg valgt å gå i dybden på noen sentrale begrep hentet fra flere forfattere. Perspektivet på arbeidet med oppgaven og veiledning, er et sosiokulturelt perspektiv som understreker at læring skjer i det kulturelle fellesskapet med deltaking, samspill og dialog. Man er i relasjoner og interaksjon med andre mennesker hele tiden. Det er en utfordring å finne balansen mellom det individuelle og det sosiale aspekt. (Dysthe, 2001,b) Tenkerne som er valgt, står i ulike tradisjoner og er da flerstemmig. Jeg ønsker å "lytte til" dem slik at de i drøftingen kan komme i dialog med funnene og hverandre og tilføre helheten større rikdom. Materialet har ført meg til prest og filosof Knud Eilert Løgstrup sine begrep om *livsytringene, gjensidigheten og urørlighetssonen*. (Løgstrup, 1983, 2000). Dr.philos, filosof og sykepleier Kari Martinsen skriver om *det deltagende øye*.(Martinsen, 2000). *Dialogbegrepet* med flerstemmigheten, som professor i russisk og allmenn litteratur Mikhail Bakhtin skriver om, er viktig. (Dysthe, 2000, 2001,a, 2001,b og Børtnes, 2001). Filosofen Paul Ricoeur har innspill om den *hermeneutiske livstolkning og refleksjonens* betydning for læringen. (Ricoeur, 2001, 2002). Filosof Lars Fr. H. Svendsen og dr.theol og forsker Paul Otto Brunstad skriver om *kjedsomhet*. Jeg har valgt ut deler fra Brunstad sitt materiale som utfyller Svendsen.(Svendsen, 2005, Brunstad, 2003). Pedagogen Nils Magnar Grendstad brukes under *helhetlig læringshorisont*. (Grendstad, 1993) Psykoterapeut og supervisor Susanne Bang og sosionom og terapeut Ken Heap skriver om *veiledning i grupper* og hvilke skjulte ressurser som der kan frigjøres. (Bang, Heap, 2003)

2.1 Læring

Dette punktet tar for seg et sosiokulturelt perspektiv på læring og konfluent pedagogikk. Jeg ønsker å se hvordan disse to perspektivene kan utfylle hverandre.

2.1.1 Sosiokulturelt perspektiv

Sosiokulturelt perspektiv er en retning innen psykologisk og pedagogisk forskning. Sosiokulturell teori er ingen entydig læringsteori. Den har inspirasjon fra flere fagdisipliner. Når vi skal se på læringsteori, trekkes først frem tre perspektiv som vektlegger ulike aspekt ved læringen og har derfor forskjellig valg for praktisk

pedagogisk hverdag. Behavioristisk teori legger vekt på at kunnskap er objektivt gitt og ser på læring som endring av elevens observerbare oppførsel. Kognitiv teori legger vekt på individets rasjonelle, indre prosesser med evne til å forstå og skape mening og helheter. Sosiokulturell teori legger vekt på læring som deltaking i den sosiale kontekst hvor kunnskapen er avhengig av kulturen. Den har sin bakgrunn i kognitiv tradisjon og konstruktivistisk syn på læring, men man flytter fokus fra individ til læringsfellesskapet. Man sier at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. (Dysthe, 2001,b, s.42) Hvordan man lærer og situasjonen hvor man lærer, er vevd inn i hverandre. Man er derfor opptatt av å lage en kultur for å lære, hvor interaksjon, dialog og evne til samarbeid er viktige aspekt. Ved vurdering skal man være med å formulere vurderingskriterier og eget og fellesskapets arbeid. Dette ses på som en vesentlig del av det å lære. Et viktig mål i høyere utdanning er å inkulturere studentene i aktuell kultur. Det betyr å gi kompetanse i å bruke begrep og tenkemåter som er karakteristiske for fellesskapene. (Dysthe, 2001,b) I dette læringssynet er studenten aktiv og verden blir ikke oppdaget, men konstruert. (Dysthe, 2000) Mening, kunnskap og forståelse blir skapt gjennom interaksjon og søker å utnytte den forskjellige kunnskapen hos den enkelte i gruppen til ny felles meningskonstruksjon. Det er en kunnskapskonstruksjonsprosess. Kommunikasjon ved bruk av språket, er viktigste redskap for utvikling og læring. Både tenking og tale er deler i læringen. Det er en vektforskyvning fra faktalæring til en forståelselæring. Analyseenheten i forskning er individet i sitt sosiokulturelle miljø. Mikhail Bakhtin er en av de rådende teoretikerne innen sosiokulturell tradisjon. Han befattet seg med språk og dialog. (Dysthe, 2001,b) Læring skjer i den konkrete situasjon både mellom mennesker og inni mennesker. (Boge m.fl, 2005). Disse forfatterne understreker at hver situasjon som skaper læring, har en sosial og kulturell ramme og at aktiv deltakelse gir innlemming i fellesskapet og at de som deltar, lærer mer enn de som bare er tilskuere. Kulturen er referansepunkt for læringen og er avgjørende for hva som læres og hvordan det læres. Både kontekst og innhold er viktige sider ved læringen. Forfatterne viser til at veiledning innen dette perspektivet er å utvikle den gode samtalen, å legge til rette for å bygge på hverandres utsagn. Dette er gruppeveiledningens fordeler, sier de. Yrkestradisjon og kultur påvirker studentens læring. Når teori kan knyttes til det studentene opplever selv, skapes læring. (Boge m.fl, 2005)

2.1.2 Konfluent pedagogikk.

Lærer, psykolog og akademilektor Nils Magnar Grendstad (1993) arbeidet med konfluent pedagogikk og gestaltveiledning. Konfluent pedagogikk og veiledning bygger på kognitiv tradisjon og gestaltteori. Den er en undervisningsmetode som søker å integrere de intellektuelle, de emosjonelle og de psykomotoriske aspekt i all undervisning og veiledning. Det er en meningsorientert pedagogikk med helhetssyn på mennesket. Den er Her og Nå orientert og prosessorientert. Alt henger sammen med alt. Stoffet må angå studenten og hans liv for å bli lært. Forforståelsen er avgjørende for hva slags mening man finner. Når man inkorporerer noe av seg selv i kunnskapen og tar personlig stilling, blir den en personlig kunnskap for den enkelte. ”Skal jeg finne mening i noe, må jeg komme i et personlig forhold til det det gjelder.” (Grendstad, 1993, s.19) Å skape mening forutsetter at man for det første skaffer seg en opplevelse gjennom å delta i det som skjer, det andre er å undre seg og tenke over det man har gjort eller vært med på. Det tredje er å forholde seg til menneskene i et subjekt-subjekt forhold og det fjerde er å arbeide aktivt bearbeidende med stoffet. Grendstad sier ”Å oppdage innebærer at jeg oppdager meningen med det jeg gjør.” (Grendstad, 1993, s.33) Han sier at et individ eller en gruppe kan bare vokse og utvikle seg i et åpent samspill preget av gjensidig avhengighet. Læring ved oppdaging stiller han opp som motsetning til pugging og formidling av kunnskap. Oppdagingsmetoden er tradisjonelt en intellektuell aktivitet med resonnering, analyse og logiske slutninger. Konfluent pedagogikk legger i tillegg vekt på følelser, fantasi og kroppens betydning i arbeidet for å få flere innfallsvinkler til å belyse et problem. Da tydeliggjøres eget forhold til stoffet man arbeider med, sier han. Gjennom arbeid ved skifte av oppmerksomhet på hva som er figur og hva som er bakgrunn i øyeblikkene, er det at man arbeider seg fra delene og til å oppfatte meningsfylte helheter, og da skapes mening. Han sier at å forstå, betyr å kunne uttrykke seg enkelt, vite hva som er vesentlig og intensjonen i stoffet. (Grendstad, 1993)

2.2 Livsytringene

Løgstrup er opptatt av samtalens utfordringer og hvordan man bygger relasjoner og etiske ferdigheter. Noe av det han kanskje er mest kjent for, er behandlingen av de spontane livsytringene som han mener bærer og styrer våre handlinger. Livsytringene er til for at samliv og samvær skal kunne bestå og utfolde seg. Disse er tillit, medfølelse, talens åpenhet og håp. Livsytringene er spontane, skjulte og ubevisste for oss. Vi

oppdager først når de er vekkt. Livsytringer har lett for å bli oversett til fordel for selve innholdet i situasjonen.

”De spontane livsytringer lever deres liv i det skjulte. Der skal krisesituasjoner, pligtkollisjoner og konfliktilfælde til for at pløje dem op i bevidstheden, så vi kan give os til at formulere dem. Formuleringerne af de spontane livsytringer, foranlediget af krise, kollisjoner og konflikter, er etiske normer.” (Løgstrup, 1983:108)

Løgstrup sier her at livsytringene lever i det skjulte, men blir først bevisst for menneskene ved en konflikt, en svikt eller et nederlag. I slike situasjoner vil det være mulig å formulere hva som savnes når det ikke er der. Livsytringene er etiske og gir utslag i handlinger som hele tiden må overveies i situasjonen. Selv når en handling er spontan, er den rasjonell. Man vet og kan begrunne hvorfor man gjorde det, men ofte i ettertid. Begrunnelsen var da latent til stede. En livsytring er alltid knyttet til en konkret situasjon. Handlingen eller atferden holdes oppe av og hviler i livsytringen. I det øyeblikket vi vil rettferdiggjøre eller begrunne ytringen, vil den forsvinne eller bli ødelagt som ubetinget ytring, i følge Løgstrup. Vi har da gjort den til et middel for et formål. Da vil også samvær og relasjoner oppløses. Det moderne samfunn utmerker seg ved rasjonaliteten som består i at man kan beregne og kalkulere det meste i tilværelsen. Positive sider ved dette er at vår sikkerhet er tatt vare på, mens en av ulempene er at den virker upersonliggjørende. Løgstrup sier at det som ikke kan rasjonaliseres, er nettopp våre livsytringer. De er det fundament som vår rasjonalitet bygger på. De holder det hele oppe. Det er det uunnværlige underlag. Uten dem bryter vår sosiale struktur sammen. (Løgstrup, 1983)

2.2.1 Tillit

Livsytringen tillit, hevder Løgstrup ”hører med til vårt menneskelige at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre.”(Løgstrup, 2000, s.30) Tillit innebærer å utlevere seg. Tilliten er ubetinget til stede fra starten og savnes hvis den ikke er til stede. Da oppstår mistillit. Dersom livsytringen skal tjene til noe annet enn sitt formål, så forsvinner den eller endres den til sin motsats, mistillit. Løgstrup fremhever at når utlevering i tillit ikke blir tatt i mot av den andre, så fødes en motreaksjon. Ens forventning som er avslørt i ytringen, er ikke blitt oppfylt. Og det er denne blottstillelsen som er forklaringen på at ”sammenstøtet” eksploderer i moralske bebreidelser. Man har våget seg fram for å bli imøtekommet, og er ikke blitt det. Man er blitt skuffet i sin forventning. Selv om ingen har begått noen urett, gir dette hendelsen en så emosjonell karakter at man må gjøre den om til en konflikt eller urett for ikke å

miste ansikt eller røpe sin sterke og tvers igjennom følelsesbetonte reaksjon – både for seg selv og for andre. Det er det emosjonelle i situasjonen som får en til å gripe til de moralske bebreidelsene, som i egenskap av moralske, nettopp er emosjonelt ladet. Det behøver ikke være fiendtlighet for ikke å ta imot en ytring, men skjer ofte på grunn av likegyldighet, reservasjon og avvising. Det vil man helst ikke utsette seg for og derfor nøytraliserer man tilliten sin på forhånd og bruker vanlige sosiale konvensjoner. (Løgstrup, 2000) Dersom den andre ikke tenker og handler uselvvisk for å tjene den som har en fordring, er faren at det ikke skjer et møte. En fordring er radikal når den ikke er uttalt, fordi den enkelte ikke kan få vite av noen annen enn seg selv hva som er best for den som har gitt fordringen. De kan kun utføres eller oppfylles ved skjønn og krever derfor innsikt. Min holdning betyr noe for å gi den andres verden dens form - trygg eller utrygg, rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig. (Løgstrup, 2000) Når man ikke tydeliggjør seg selv for den andre, kan mistillit lett være resultatet. Løgstrup trekker frem begrepsparet fiendskapskrise og grunnlagskrise i denne forbindelse. Det siste er når man ikke kan stole på hva den andre sier eller ikke vet hvor man har den andre. Å rense luften med å våge å sette ord på hvordan man opplever situasjonen eller selv tenker, er da eneste utvei for videre kontakt. Fiendskapskrise er når man sier tydelig fra at man ikke liker det den andre gjør og om at man er uenig. Det kan oppleves ubehagelig, men midt i det hele vet man stort sett hvor man har hverandre. Det vet man ikke i grunnlagskrisen. (Løgstrup, 1983)

2.2.2 Urørlighetssonen og den talte åpenhet

Tillit og åpenhet er ikke å oppgi enhver åndelig bluferdighet. Løgstrup skriver om at menneskene har en personlig intimitetssone rundt seg som man selv ønsker kontroll over. Han kaller den urørlighetssonen. I denne sonen befinner personens motiver seg som ikke er rasjonelt betinget. Han sier at det er viktig å vise respekt og ikke avsløre den andre. Det som er innenfor den andres urørlighetssone, skal personen selv ha kontroll over. Dersom man avslører personens motiv, er faren for at personen enten trekker seg tilbake og lukker seg eller at han går til motangrep og vil forsvare seg. I begge posisjoner kan relasjoner brytes. Som motpol til respekten for urørlighetssonen, setter Løgstrup opp livsytringen, talens åpenhet. Hvordan åpenheten brukes, har betydning for videre relasjon.

”For vist er der en modsætning mellem urørlighedszonen og dens beskyttelse af motiverne og sikring av sagligheden på den ene side – og åbenheden der lader motiverne komme til deres ret for at lade dem bære samliv og samvær på den andre side, men samme modsætning er samtidig

med til at bevare de to fænomener – urørlighedszonen og åbenheden – intakte.(..)Uden åbenhed bliver urørlighedszonen til tillukkethed, og vi bliver hinanden uvedkommende. Også sagligheden og fagligheden, der består i at lade grundene tælle, går i forfald, de bliver til principrytteri, og konsekvensmageri. På tilvarende måde går det med åbenheden. Uden respekt for urørlighedszonen bliver den til tankeløs og taktløs åbenmundethed.” (Løgstrup, 1983, s.165-166)

Det Løgstrup her vil understreke er at åpenheten og urørlighetssonen er gjensidig avhengig av hverandre. Ved å la begge to leve og være hverandres motpoler, tar de vare på respekten for det viktige i hverandres innhold. I åpenheten setter man ord på hva man opplever av følelser og motiver både hos seg selv og hos den andre som kan stenge for kontakt og relasjoner. Ved å sette ord på hva man møter hos seg selv og den andre, kan man ”rense luften” og redde relasjonene man ønsker å være i eller trenger å være i. Han sier at skal samværet overhode være åpent, må man tydeliggjøre sine motiver og la være å beskytte dem, men snakke rett ut og handle spontant – i respekt for den andre. Ellers kan man risikere å havne i deres karikaturer eller ytterligheter. (Løgstrup, 1983) Dette fører meg så over til Løgstrup sitt begrep, gjensidighet.

2.2.3 Gjensidighet

”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender.(..) vi er hverandres verden og hverandres skjebne.” (Løgstrup, 2000, s.37) Avhengighet og gjensidighet ligger i dette at medmennesket er henvist til meg på en slik måte at alt avhenger av hva jeg og ingen annen sier og gjør i det forholdet på det gitte tidspunkt. Selve stemningen kan skape utvikling eller det motsatte. Løgstrup sier det er viktig å holde fast på forskjell mellom at vi har en annens liv i våre hender og at den andre skal selv få velge hvordan han skal takle sine reaksjoner i møte med å bli møtt eller ikke bli møtt. Omsorgen for den andres liv er ikke å ta fra ham ansvaret og selvstendigheten.

Løgstrup snakker om feller det er mulig å gå i. Hos personer som nyter tillit, der tillegges deres ord autoritet. Sin autoritet får personen av de andre. Ofte vet personen det ikke selv, men den andre mener at å lytte til ham, er en overveielse verdt. Man er ikke fratatt styringen i valget. Motsatt er det ved den autoritære person som selv tillegger ordene kraft og virkning. Den andre har ikke den samme styringen i valget om å lytte til ham eller ei. I undervisningssituasjoner er det ulikhet i roller og ferdigheter. For at undervisningen skal lykkes, er det to ting som må være til stede, sier han. Studenten må respektere ulikheten og læreren må se på studenten som likeverdig med seg selv. Det betyr blant annet, sier Løgstrup, at læreren hele tiden må respektere at studentens lærevillighet består i å tilegne seg stoffet på egne vilkår. Lærevillighet er

ikke en passiv "forslugenhet", men selvstendig tilegnelse. Byttes rollene blir det problemer. Gjensidigheten består ikke i at partene er like, men at de har forskjellig ansvar i undervisningssituasjonen. Lærerens ansvar er å kunne sitt fag og gå pedagogisk frem. Studentens ansvar er å være åpen, lærevillig og aktiv. Man får tildelt disse rollene i selve situasjonen. Det er ingen demokratiseringsprosess. Det spesielle ved en god undervisningssituasjon, er at det ikke er maktutøvelse. Dersom det blir det, er det ikke lenger en undervisning, sier han. (Løgstrup, 2000)

2.2.3.1 Motsetningers betydning

Løgstrup skriver om motsetningenes viktige plass i samhandlingen. Det å være fordomsfri eller fordomsfull handler om en annen av samtalens utfordringer og om holdninger vi inntar. Den fordomsfrie holdningen holdes i live av kompromissløsheten som ikke bøyer av for ikke å falle i ettergivenheten. Å være fordomsfri er å lytte til gode argumenter og være villig til å ta i betraktning hva som går i mot de meninger man tidligere har dannet seg og være villig til å bøye av og enten revidere eller nyansere hva man tidligere mente. Kompromissløsheten vil stå fast på sine tidligere meninger og ikke sky de ulemper det kan føre med seg. Den inneholder en form for fryktløshet og er tro mot sin overbevisning. Polaritetene er gjensidig avhengige og hindrer ettergivenhet eller steilhet. Tar man vekk motsetninger, vil man lett havne i skinnenighet eller skinnproblemer. Fenomener skilles ved deres innbyrdes motsetning. Ved det gis man mulighet for å velge. Det er i spennet mellom polene at begge har noe viktig å gi oss. I undervisning er det viktig å forfekte en mening og samtidig gi åpenhet for avvikende standpunkt. De to holdningene er gjensidig avhengige av hverandre. Hvis ikke vil man kunne havne i holdningsløshet hvor enighet blir et sannhetskriterium eller i frykt for å hevde sin uenighet overfor en person som ikke åpner for ulike standpunkt. Det er i spennet mellom polene at skjønnet lever og skal leve. (Løgstrup, 1983)

2.3 Møtet

Under dette punktet vil jeg ta for meg hva Løgstrup (2000) og Martinsen (2000) sier om møtet mellom individer.

2.3.1 *Det personlige møtet*

Løgstrup sier at menneskene møtes i formidlingen og er sammen beskjeftiget med og opptatt av noe. Selv det mest saklige forhold mellom mennesker, bæres aldri av saken alene, men er også alltid et personlig forhold. Vektfordelingen mellom det saklige og

det personlige er forskjellig fra den ene relasjon til den andre. At forholdet er personlig, betyr at man kan regne med og stole på den andre - og komme i konflikt med ham. Å unngå konflikter ved å la det personlige ikke spille med, er ingen god løsning, i følge Løgstrup. Han sier at når forventning ikke uttales, så er vi prisgitt tolkning. Han snakker om to måter hvor kommunikasjonen utarter seg og det ikke er tillit og kontakt. Den ene er når man er ettergivende og gir det den andre liker. Man gir smiger, ros og prøver å skape hygge. Man skal ikke bare prøve å etterkomme den andres ønsker, men man skal gå i møte med den andre, også med sitt eget. ”Det som går for å være godhet mennesker imellom, er som oftest en ettergivenessom tjener til å etablere et uoppriktig forhold” (Løgstrup, 2000, s.43) Det skaper ikke noe godt i relasjonen. Den andre formen er hensynsløst å skulle forandre den andre til fullkommenhetens ideal, hvor forståelsen av hverandre utsettes til fullkommenhet og forandring er inntrådt. (Løgstrup, 2000)

2.3.2 Å se med et deltakende øye.

Når det gjelder møtet mellom individer, tar jeg frem Kari Martinsen (2000) sin artikkel ”Å se med hjertets øye”. I artikkelen filosoferer forfatteren over hva fortellingen om ”Den barmhjertige samaritan” fra Bibelen, hvor to fremmede møtes, kan gi oss av nye innspill til refleksjon. Hun relaterer den inn i en sykepleietradisjon med en personorientert profesjonalitet. Den enes situasjon appellerte til den andre om å handle. Martinsen snakker om to måter å se på. Den ene er *å se deltakende* og den andre er *å se registrerende*. *Å se deltakende* er å stole på hva øyet ser, å sanse med hele meg, å ta inn mine opplevelser i møtet med den andre og ta på alvor hva kroppen min forteller meg om den andre. Man er oppmerksomt til stede og favner tiden og rommet i øyeblikket. Det *deltakende øye* er nærværende. Likhet i vår menneskelighet og forskjellighet som individer, er et grunnvilkår hos forfatteren. Hun understreker at sansingen og forståelsen er to forskjellige element i *det deltakende øyet*. De kan se ut for å være motsetninger, men de samarbeider intimt og er avhengig av hverandre. Når man beveger seg over i å prøve å forstå sin sansing, så sier hun ”Forståelsen skaper avstand. Forståelsens bevegelse gjør at vi ikke blir oppslukt av sansingen. Vi sanser og forstår samtidig, og vi forstår på sansingens vilkår.” (Martinsen,2000, s.23-24) Vår faglighet må vise seg i å se åpent med hele vår kropp på den ene siden, og utforskende og vurderende på den andre, for å se om det er noe mer man ikke enda har sett. Man trenger å være nærværende og samtidig opprettholde avstand, for å kunne vurdere situasjonen fra flere vinklinger. I denne prosessen, sier Martinsen, at man bygger den personorienterte profesjonalitet.

Denne profesjonaliteten handler om engasjement og investering av seg selv i møtet med den andre, om å forplikte seg, om nærhet, om å sette den andre i sentrum. Hun mener det ikke er noen motsetning mellom det å være profesjonell og det å være personlig.

Det registrerende øyet, sier Martinsen, vil systematisere, klassifisere og kvantifisere. Det har trukket seg ut av situasjonen og det finner ikke sted noe samspill i rommet. Alt som ikke kan settes i system, kastes ut. Man blir nøktern, nøytral og reduserende. Forståelsen blir i kategorier. Og kategorier er avgrensede. Når man ser registrerende, så ser man på den andre som et objekt. Da får man det hun også kaller, tvilens øye. I tvilens øye stoler man ikke på sine sanser. Man overser dem. Man lar regler eller rutiner gjelde fremfor sansenes etikk. Man tar ikke inn den andre slik at sansingen får prioritet. Hun sier at den profesjonelle ikke presenterer seg som person. Det skaper smerte og opplevelse av å bli avkledd når man lar seg se. *Det registrerende øye* ser ikke forskjellen mellom de forskjellige personene, de er klassifisert, de er ikke individer for den profesjonelle. Martinsen sier det er lett å gli fra posisjonen ”å sanse” til posisjonen ”å registrere”. Den motsatte bevegelsen er nesten umulig eller veldig vanskelig. Hun anfører at menneskesynet man har, spiller inn på posisjonen man inntar, om personen blir et objekt eller et subjekt. Hun mener det er viktig å være bevisst på i hvilken av de to posisjonene, ”å sanse” og ”å registrere”, man er i, og vil være i. Martinsen sier at vi trenger både den langsomme og konkrete erfaringskunnskapen og den hurtige, abstrakte klassifiseringskunnskapen. Spørsmålet er om hvor stor plass hver av dem skal få hvis hovedpoenget er å *se med et deltakende øye* som ser etter noe mer. (Martinsen, 2000)

2.4 Dialog

Jeg har valgt å ta for meg forskjellige sider ved den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895-1975) sitt dialogbegrep, da han var opptatt av språkets betydning i meningsskaping. Veiledningsgruppene i studiet bruker i hovedsak språket i samhandlingen. Bakhtin var opptatt av den sosiohistoriske og den felleskulturelle konteksten som avgjørende for all menneskelig utvikling. Han tok utgangspunkt i tekster og ga ingen pedagogisk oppskrift selv om han i flere år underviste lærerstudenter, men han ga en grunnleggende tenkning om kommunikasjon og mellommenneskelig forståelse ved sine begrep dialog og monolog. Bakhtin var både opptatt av å studere kulturdialoger og ikke minst de indre sammenhengene mellom dialog, bevissthet og selvbevissthet. Han hadde en grunnleggende forståelse av at språk

og kontekst er uatskillelige størrelser. Dialog, forståelse og mening oppstår som et samarbeid i selve interaksjonen og samspillet. Den kan ikke overføres. (Dysthe, 2001,b)

2.4.1 Eksistens som dialog – dialogisme.

Bakhtin gir en forståelsesramme og et overordnet perspektiv som går på kunnskapssyn, menneskesyn og språksyn. Dialogbegrepet hos Bakhtin er nært knyttet til det å være menneske. Han ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk. Dysthe siterer ham slik: "Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv." (Bakhtin 1979, s.318 i Dysthe, 2000, s.61) Dette forstår jeg slik at å leve er å være i en uavbrutt dialog og at selvet eksisterer gjennom møtet med andre. I følge Dysthe, sier Bakhtin at man kan bare nå bevissthet om seg selv gjennom kommunikasjonsprosessen og man kan aldri se seg selv som et hele uten i forhold til den andre. Dette er dialogisme, i følge Dysthe. Det er i dialogen at mening skapes, et "vi" skaper og eier meningen, sier Bakhtin. I det understrekes den gjensidige avhengighet. (Dysthe, 2000)

2.4.2 Jeg og den andre – indre og ytre stemmer.

Bakhtin sin egen livsfilosofi om dialogen er det tostemte dialogiske ordet som han utviklet gjennom skriving av boka om Dostojevskij's romankunst. Jostein Børtnes (2001) sier at kommunikasjon hos Bakhtin er basert på dialogiske relasjoner mellom selvstendige ytringer fra selvstendige subjekter, mellom "jeg" og "du" eller "den andre". Man er gjensidig til for hverandre. (Børtnes, 2001)

det indre mennesket kan man bare nærme seg, man kan få det til å åpne seg gjennom dialogisk samkvem med det (..) Bare i samkvemet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner "mennesket i mennesket" seg, for andre så vel som for seg selv. (Bakhtin, 2003s.196)

Her sier Bakhtin at menneskene kan bare være i et reelt møte i en samhandling av subjekter som åpner seg for hverandre, og for seg selv. Dialogens samkvem med forskjellighetens distanse er nødvendig for å kunne møtes som subjekter. I dialogen er den indre, individuelle dialogen fruktbar og levende. I dagligtale brukes dialog som viser til kvaliteter som symmetri mellom deltakerne, vilje til å lytte, være åpen for andres argument og vilje til å endre standpunkt. Den klassiske dialogen viser til klarhet, symmetri, gjensidighet, likeverd, harmoni, konsensus og enighet. (Dysthe, 2001,a) Bakhtins forståelse av dialogen er noe annerledes, slik sitatet her tydeliggjør.

Bakhtins forståing av dialog legg derimot vekt på det vage, det heterogene, det fleirtydige og fleirstemmige, på motstand og spenningar. Han er opptatt av at kreativ forståing og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening og møte mellom divergerende

stemmer. Kjernen i den bakhtinske dialogen, (..) er respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premissar og bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord. Bakhtins dialog søker korskje semje eller overskriding av forskjellar, men heller artikulering av forskjellar og vilje til å leve med motsetningar.”(Dysthe, 2001,a, s.14)

Her sier Dysthe at Bakhtins forståelse av dialogen er å leve med og våge å tydeliggjøre forskjelligheten og uenigheten. Kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandlinger om mening i møtene av stemmer som er ulike og divergerende. For Bakhtin ligger det etiske ansvaret i selve dialogens vesen. En ekte forståelse er umulig uten gjensidig moralsk forpliktelse i møtene med konkrete og levende mennesker. Det krever vilje til å lytte til og artikulere andres standpunkt med respekt og vilje til å ta den andre sine følelser og verdier innover seg. (Iglund, Dysthe, 2001) Børtnes sier det slik at Bakhtin hadde kritikk av alle former for entydighet. Derfor blir ikke spenning, konflikt og ulikhet noen trussel i dialogen, men tvert imot utgangspunkt for å kunne fremme kreativitet og skape noe nytt. (Børtnes, 2001)

I dialogen blir mennesket hva det virkelig er – både for seg selv og for andre. Den reelle dialog opprettholdes av det gjensidige forholdet mellom ”jeg” og ”den andre”, mellom den indre og den ytre dialogen. Når man er i dialog med en som setter ord på ens egne hemmelige tanker, oppstår motstanden hos en selv og man går i dialog med den andres ord, som i bunn og grunn er ens egne tanker. Den andre forsterker en replikk i ens egen indre dialog. Den enes åpne replikker svarer på den andres skjulte replikker. Det er denne motsatsen som skaper dynamikken i dialogene. (Bakhtin, 2003) Det er en dobbelthet i replikken. I utgangspunktet oppfattes stemmen som hel. Slik jeg forstår dette, så er det først når man setter ord på det man fornemmer i uttalesene, at det er mulig for den første å bli klar over sine egne uttalelser. Den ene blir et slags speil for den andre slik at han kan se seg selv. Da kommer de begge i dialog med dobbeltheten. Han sier at det er nødvendig å få noe avstand til seg selv for å kunne se helheten i seg selv. For begge personene er det både en indre dialog med seg selv i tillegg til den ytre dialogen i gruppen. (Børtnes, 2001) Utvikling skjer ved at man bygger sine ytringer på tidligere ytringer. De er lenke i den dialogiske forståelse. (Mørch, 2003)

For Bakhtin er monologen en autoritativ ytring som er undertrykkende. Den gir ikke rom for tvil, spørsmål og motforestillinger. Den strever etter harmoni, er lukket, perfekt, statisk, avsluttet, gir ikke rom for den indre, individuelle diskursen. Den er begrensende også for virkelige livserfaringer. Når Bakhtin bruker begrepet monolog, står det stort sett i forhold til maktbruk i samfunnet. Makten utøver innflytelse ved dominans. En

monolog er en samtale som ikke er reell, man er forstilt. Motsetningen mellom dialog og monolog er en av de grunnleggende dikotomiene i Bakhtins tenkning. Det monologe er enspråklig og beskriver virkeligheten slik den bør være. Han mener romanen representerer motstand og motgift mot enhver form for makt- og sannhetsmonopol. Antitesen feirer han, det heterogene, det dialogiske, det ufullendte, det dynamiske. For ham ble, i følge Mørch, skjønnlitteraturen, latteren og kunsten i teatrene viktige stemmer inn i samfunnet. Å begrense antall stemmer som skal kunne la seg uttrykke her, er å lykkes i å monologisere og fjerne flerspråkligheten. (Mørch, 2003)

2.5 Refleksjon

I dette punkt tar jeg for meg filosofen Paul Ricoeur sin behandling av begrepet ”Den trefoldige mimesis” og ordparet ”å forklare og forstå”.

2.5.1 ”Den trefoldige mimesis”

I forståelsen av refleksjonens betydning, er ”den trefoldige mimesis” av Paul Ricoeur, interessant. ”Den trefoldige mimesis” beskriver hvordan lære, hvordan man tar fatt i sine erfaringer, forteller dem og gjennom fortellingen tolker og skaper en ny forståelse som så kan brukes i møte med nye opplevelser. Ricoeur arbeidet med tekster og tekstanalyse. Han skrev om hvordan tekster oppstår, kan leses, forstås og brukes i fremtid. Tiden er det sentrale begrep i *den trefoldige mimesis* hos Ricoeur. *Den trefoldige mimesis* er en modell for hvordan forstå og bearbeide en handling og dens fortelling inn i tiden, fortid – nåtid - fremtid. Han arbeidet for å forene humanismens ”eksistensielle” tid som oppleves innenfra og naturvitenskapens målelige tid som erkjennes utenfra ved bevegelse. Han innfører da et nytt begrep, ”den historiske tid”. Den er en fortalt tid som både har med opplevelsene og sporene i en hendelse å gjøre. Mimesis I benevner Ricoeur som prefigurasjon for fortellingen. Den menneskelige handling er figur i mimesis I. Det eksistensielle *nå* er i selve handlingen. Det abstrakte *nå* er i fortellingen i mimesis II. Denne er en konfigurasjon av handlingen og henter sitt materiale fra selve handlingen. Den er en komposisjon av hendelser som settes i et slags skjema. Man lager en historie som lar seg følge. I dette formidles noe mellom det episodiske aspekt og det konfigurative aspekt. Hvordan man så forstår og tolker fortellingen sett i lys av fortiden, vil få konsekvenser for rekonfigurasjonen, som er mimesis III. Det fremtidige *nå* er hva jeg bestemmer meg nå for å gjøre i en forventet fremtid. ”tid bliver til menneskelig tid, for så vidt som den uttrykkes narrativt, og fortellingen når sin fulde betydning, når den bliver en forudsætning for eksistens i tid.”

(Ricoeur, 2002, s.75) Mimesis II anser Ricoeur som analysens krumtapp. ”Vi følger altså en præfigurert tids skæbne til en refigurert tid ved en konfigurert tids formidling.” (Ricoeur, 2002, s.77) Perspektivene han her setter opp, er nøkkelen til å forstå forholdet mellom tid og fortelling. Handling søker fortelling. Fortellingen har en tilhører. Tilhører tar imot fortellingen som er grunnet på episoden. Den nye personen tar det hele inn i seg og tolker ut fra sine spor, og skaper så noe nytt. Denne sirkelen i tid, mener Ricoeur er viktig å tydeliggjøre for slik å binde sammen enkelte episoder til et hele. Han kaller dette den historiske tid. Det å fortelle er en sekundær prosess, en fortsettelse av alle de ufortalte historier, som er det vi har opplevd. Når leseren så tar imot teksten eller fortellingen, så vil den kunne vekke til live leserens mange ufortalte historier. Det er en av hemmelighetene mellom hvor teksten kommer fra og hvor den så vandrer videre – til nye handlinger og fortellinger – som så skal leses og fortolkes. (Ricoeur, 2002) *Den trefoldige mimesis* innebærer en nyformulering av mening. Her ligger Ricoeur sin tanke om sirkularitet i fortellingsanalysen, en uavbrutt fortolkning.

2.5.2 Å forstå og forklare.

Ordparet *forstå* og *forklare* er sentrale i en læringsprosess hos Ricoeur. Han sier disse to begrepene er to grunnholdninger vi kan møte en tekst med. Forklare er fra tidligere en begripelsesmodell fra naturvitenskapene. Forståelsen er åndsvitenskapenes holdning. Fortolkningen er avledet av den. Ricoeur sier at begge disse to begrep har gjennomgått en forandring slik at i hans fremstilling inngår de begge to i den samme språktradisjon, i åndsvitenskapen. Ricoeur sier at man kan forledes til å tenke at man må velge mellom begrepene som to motpoler. Det han ønsker å tydeliggjøre, er at de er gjensidig avhengig av hverandre. Og han bruker tekst som omdreiningspunkt i sin behandling av tema. Det er de små språklige enhetene som danner grunnlaget for fortolkningen og forståelsen. Å forklare en tekst, hva som står der, hva teksten bærer, er første skritt. Å fortolke det som står der, er neste skritt. Å forstå den inn i egen verden, er siste del. Når man gjenskaper en tekst som levende kommunikasjon, da fortolker man den og fortolkningen er en del av forståelsen. Da er det en personlig tilegnelse av en tekst inn i egen kultur. Ved det overskrider man tekstens indre struktur. Denne prosessen kaller Ricoeur for refleksjon og sier det slik:

refleksjonen er intet uten tegnenes og verkenes formidling, og at forklaringen er intet hvis den ikke inngår som mellomledd i prosessen med å forstå seg selv.(..) i den hermeneutiske refleksjonen (..) er dannelsen av *selvet* og dannelsen av *meningen* samtidige.(Ricoeur, 200,1s.73)

Her sier Ricoeur at refleksjonen er dannelsen av både selvet og meningen. De hører sammen og kan ikke skilles. Og man kan ikke skape ny mening uten å skape teksten til faktisk tale. Denne formen for lesning ville ikke være mulig hvis man ikke først hadde lest den på den første måten ved å finne frem til enhetene, forklaringene. Ved så å binde enhetene sammen til å se på helhetene, så åpner teksten seg mot noe annet. Å lese er å kjede en ny diskurs sammen med tekstens diskurs. "Fortolkningen er det konkrete utfallet av denne sammenkjedingen og denne gjentakelsen." (Ricoeur, 2001, s.73) Og dette kaller han hermeneutisk refleksjon. (Ricoeur, 2001) Meningsdanning er avgjørende i læreprosessen og når det ikke skjer, er det fare for at kjedsomhet oppstår.

2.6 Kjedsomhet og manglende mening

Lars Fr. H. Svendsen er filosof og førsteamanuensis i filosofi ved Universitetet i Bergen. Paul Otto Brunstad er dr.theol, forsker og arbeider ved Sjøkrigsskolen i Bergen. Begge to skriver om kjedsomheten. De har litt ulik tilnærming og utfyller hverandre derfor noe. Jeg har valgt å ta frem Svendsen sine ord om kjedsomheten. Han mener det er vanskelig å finne løsninger på kjedsomheten, bortsett fra å gripe øyeblikkets erkjennelse og besluttsomhet. Paul Otto Brunstad peker på faktorene takknemlighet og blikkets styrke, som han mener kan bryte eller forebygge kjedsomheten.

2.6.1 *Kjedsomhetens filosofi*

Lars Fr. H. Svendsen (2005) har skrevet boka *Kjedsomhetens filosofi* hvor han tar for seg selve begrepet kjedsomhet, hvordan den ytrer seg og preger erfaringen som helhet. Han sier at kjedsomheten kjennetegnes av mangel på personlig mening eller at behovet for å finne mening ikke er tilfredsstillt. Kjedsomhetens to sider er den situative, hvor man ikke finner mening i selve situasjonen, og det er den eksistensielle, hvor mening knyttes til ens eksistens. Menneskene klarer ikke å leve innholdsløst. Man kjenner et ubehag når behovet for mening ikke er tilfredsstillt. Kjedsomheten er ofte navnløs, formløs og gjenstandsløs. Den kan stamme fra gjentakelse, men det er ikke alltid man vet hvorfor man kjeder seg og kan da heller ikke sette ord på det. Kjedsomhetens oppgave er å tydeliggjøre at man ikke finner noen mening. Den forutsetter en opplevelse av å ha et selv, en subjektivitet eller selvbevissthet. En forutsetning for å kjede seg, er å være seg bevisst at noe var uten betydning for en selv, enten i selve situasjonen eller i etterkant, sier Svendsen. Det er i mellomrommet mellom mennesker som er seg bevisst sin egenhet, at mening skapes. Stemningen i dette mellomrommet, gir eller utelater

muligheter. Kjedsomhet i seg selv fører gjerne til en stemning av kraftløshet, tomhet, ubetydelighet eller likegyldighet. Jo mer medlemmene i en gruppe deler en stemning, jo mer er den ikke synlig eller bevisst hos dem. Stemningen går forut for persepsjonen og den er forutsetning og miljø for tenkning og handling. Den danner en grunnleggende forståelses- og opplevelsesramme, sier Svendsen. Han bruker mest plass til den eksistensielle kjedsomheten. (Svendsen, 2005)

2.6.1.1 Kjedsomheten i kulturen

Kjedelig er et språklig uttrykk som er utbredt i vår tid. Det brukes til å betegne en rekke følelsesmessige begrensninger og mangel på mening i ulike situasjoner. Svendsen peker på at kjedsomheten øker i vårt moderne samfunn. Den er både en indre sinnstilstand og trekk ved de sosiale praksiser i verden. Meningstapet er alvorlig for den det rammer og for samfunnet. Han mener det må være noe alvorlig galt ved samfunnet eller kulturen som meningsgivende instans, når kjedsomheten øker. Helhetsmeningen i kulturen eller sammenhengene man er en del av, er redusert eller borte. Svendsen mener kjedsomheten vokser frem av den hverdagslige opptattheten av tingene. Man søker alltid noe nytt og annerledes. Man lever på overflaten. Den bedømmes ut fra om den er interessant eller kjedelig. I denne sammenhengen setter han opp forholdet mellom informasjon og mening som motpoler. I grove trekk består mening i å sette små deler inn i en større, integrert sammenheng, mens informasjon er det motsatte. Informasjon formidles ferdig kodet, mens mening tolkes av personen. Han sier at vi både trenger og får mye informasjon, men da blir vi fort passive tilskuere og konsumenter og ikke aktive deltakere. En fare er da et meningsunderskudd. Og mening har her betydning som subjektets formålsrettede omgang med verden som en helhet. Lidenskapen for det vi holder på med eller er i, er avgjørende for opplevelse av mening. Dersom lidenskapen ikke er der, vil likegyldigheten fort dominere. Og likegyldighet og kjedsomhet ligger nær opp til hverandre. Det som er kjedelig, er kjedelig for den konkrete personen. Kjedsomheten er like virkelig som alt man objektivt kan ta og føle på. (Svendsen, 2005)

2.6.1.2 Rom og tid

Ulike stemninger gir oss både forskjellige tids- og romerfaringer. Hvert rom er stemt. Og tid og rom er tett vevd sammen. I kjedsomheten ønsker man seg både vekk fra nåtiden og fra det rommet som nåtiden rommer. I kjedsomheten er personens selv fanget i tiden. Fortid og framtid forsvinner og går opp i øyeblikket eller det nådeløse nå. Tidens tomhet er en meningstomhet. Tiden blir et fengsel. Men som fanget, kan man

også bli fri. Det kan skje ved å gripe egne muligheter og samle tiden i ett punkt – øyeblikket – som ikke er noe annet enn besluttsomhetens blick hvor en åpner for handlingen, sier Svendsen. Det er i det våkne øyeblikket at man kan få kontakt med hvem man virkelig er og hva som virkelig *er* og kan leve tiden med seg selv. Da må man ha kontakt med fortiden og en tanke om fremtiden. Våkenheten er egentligheten sier han. Det er i øyeblikket at innsikt og åpenbaring finner sted. Målet er å bli våken overfor seg selv og det som skjer. Å bli seg bevisst sin kjedsomhet, kan være en kilde til innsikt om hvordan vi faktisk lever ved å skape et rom for selvrefleksjon. Det refleksjonsarbeid som må gjøres, tar tid og er alltid noe den enkelte må gjøre selv. Man kan ikke delegere en selvrefleksjon. Det enkelte mennesket skaper sin mening, sin identitet i møte med den andre ved den kreative prosess som er å fortelle og bruke sin historie. Man skaper seg selv, formidler hvordan man forholder seg til verden og tar frem sine ressurser. Og når man lar denne kreative dimensjonen ligge brakk, så kjeder man seg, sier Svendsen. Det å fortelle, er en etisk handling hvor man forteller hvem man er. Mangler dette, så finner man heller ikke mening i situasjonen. Kjedsomheten er ikke et spørsmål om ikke å gjøre noe, som er det vi ofte observerer, men det handler om mangel på mening. (Svendsen, 2005)

2.6.2 Takknemlighet som relasjonsbygging

Paul Otto Brunstad (2003) skriver også at kjedsomheten gjør noe med hverdagslivet, er oppløsende og ødeleggende for individet og for fellesskapet. Kjedsomheten ytrer seg som en passiv motstand med avvisning av et sett verdier og en interesseløs likegyldighet. Den er både en følelse forankret i den enkelte, men også et svar på ytre påvirkning hvor gjensidigheten råder. Han bruker mye plass på moderniteten og den aktuelle kulturen for å vise sammenhenger. Han ønsker å vise at mentale stemninger ikke bare er en indre tilstand, men formes også i det sosiale og kulturelle rom. Det er i dette rom man har mulighet til å se på hva det er som kan bidra til å øke eller redusere kjedsomheten. Å finne noe av kjedsomhetens pulsslått og rytme, kan være med på å fremelske det vi ønsker i stedet. Mening er et relasjonsbegrep, å knytte ting sammen i stedet for å oppløse. Takknemligheten er en liten, men viktig byggestein i og en forutsetning for ethvert samfunn og fellesskap. Gjensidigheten i takknemligheten skaper forutsigbarhet, respekt, tillit og trygghet. Den er relasjonsbyggende. Takknemlighet er forbundet med erkjennelse av egne grenser – og at man ikke lever kun for seg selv. Man er avhengig av den andre og erkjenner i takknemligheten å være en mottaker av noe en

selv ikke har vært opphavet til. Man erkjenner også at det er ikke noe nederlag å ta i mot noe fra den andre. Man er i avhengigheten og gjensidighetens viktige landskap gjennom å være i takknemlighetens bekrefting av både den andre og seg selv. Det franske ordet for takknemlighet er *reconnaissance*. Det står for gjenkjennelse, erkjennelse, innrømmelse og anerkjennelse, sier Brunstad. Ordet tenke og takke har samme opphav. Gjennom takken holdes det gode fast i hukommelsen og blikket løftes bort fra fraværet, fra det som suger oss for krefter. Oppmerksomheten rettes mot det som faktisk er oppnådd, det byggende ved fellesskapet. Det gode som er mellom oss, forsterkes og bygger enda mer. Takknemlighetens livskraft gir motkraft til å tåle kjedsomheten. Takknemligheten bygger bro for å huske og å bli husket og er forutsetning for ansvarlighet. I tilliten verner man hverandre. Utakknemligheten husker det som aldri ble som det var tenkt. Motivasjon og skaperglede forsvinner fort hvor gjensidig verdsetting ikke finnes eller den enkeltes bidrag ikke verdsettes. Å få anerkjennelse og takk, er å bli sett og verdsatt. Takkens øyeblikk utløser ressurser inn i fellesskapet og skaper relasjonens gjensidighet, som også inneholder bånd, lydighet og forpliktelse. Takknemlighet og blikkets betydning for fellesskapet, selvfølelsen og indre stemning, er to sider av samme sak, i følge Brunstad. Ved ikke å se på et menneske, eller å overse det, så atskiller jeg meg fra det. Jeg bekrefter ikke den andre. Synlighet borger for personens eksistens. Det å være oversett er en trussel mot sitt selvbilde som viktig person. Gjensidigheten i anerkjennelsen av den andre i blikkets møte, skaper livgivende relasjoner. Først når man er sett av sine omgivelser, kan man oppleve livet og kunnskapen som meningsfull. Han sier at læringsmiljøet må bestå av gode og stabile relasjoner for å kunne sette kunnskapen sin inn i meningsgivende sammenhenger. (Brunstad, 2003)

2.7 Gruppeveiledning

Jeg har til nå tatt frem teoretikere og deres behandling av begrep. Jeg har til slutt valgt å trekke frem to praktikere, Susanne Bang og Ken Heap (2003) som skriver om gruppeprosess. Gjennom å arbeide sammen og investere i hverandre, maksimerer man læring. Det handler om å danne en egnet gruppekultur og en egnet gruppestruktur. Skal veiledningsgruppen bli god, mener Bang og Heap at man må differensiere mellom normative, funksjonelle og relasjonelle forhold, som alle må være til stede i gruppen for at en god veiledning skal finne sted. Det funksjonelle aspektet handler om faglig mål og innhold. Det normative aspektet handler om hvordan organisere og arbeide sammen.

Begge disse aspekt klargjøres ved kontraktsinngåelse og vil måtte tematiseres, klargjøres og sannsynligvis endres noe underveis i en veiledningsrekke. Relasjonsmessige forhold, det forfatterne betegner som det emosjonelle aspekt, fordrer at ”atmosfæren oppleves som overveiende positiv og trygg, og at medlemmene engasjerer seg i og ønsker å samarbeide med og hjelpe hverandre” (Bang, Heap, 2003, s.135) De sier at veileder må hele tiden ha både målrettet faglig fokus og oppmerksomhet på følelser og relasjoner i gruppen og på minst to nivåer som er forskjellige, men samtidig gjensidig flettet sammen. Det er forholdet mellom det enkelte medlem og gruppen som helhet. Lederen må i dette perspektivet ha utviklet en gruppeorientert tenke- og observasjonsmåte i stedet for å tenke at det er x-antall individer som er samlet. Å tydeliggjøre hva som observeres, kan være første skritt til en god meta-kommunikasjon og endring av uheldig gruppekultur. Bang og Heap peker på noen normer som skaper gode vekstvilkår i en gruppe. En er å erklære sin uavklarhet i gruppen. Ved å si åpent at man ikke forstår helt, gir man gruppen en gave både i form av stimulus og i form av innrømmet sårbarhet. En annen norm er at hvert innspill skal få en respons fra andre gruppe-medlemmer. Dette forutsetter evne til å gi respons, og hvis man ikke får det, skal man be om det. Evnen til å gi hverandre respons, er det som i følge Bang og Heap, kjennetegner om man har en god gruppeatmosfære eller ikke. Videre fremheves nødvendigheten av å overholde taushetsplikten overfor hverandre. Et tredje moment som fremheves, er at man er mentalt til stede og orientert mot hverandre og det felles prosjekt man har. (Bang, Heap, 2003)

Forfatterne omtaler hensiktsmessig gruppestørrelse. De sier at i grupper på flere enn seks medlemmer, vil det være risiko for passivering og redusert identifikasjon med gruppen. Det er også mulighet for å gjemme seg og være taus. Oppgaveorientering øker lineært med økt gruppestørrelse, mens den sosioemosjonelle interaksjonen er best ved grupper på 3-6 medlemmer. Ved mer enn 8 personer sier de at man ikke lenger kan kalle det veiledning. (Bang, Heap, 2003)

3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg greie for metodevalg i forhold til problemstillingen og hvordan jeg har gått frem i valg av informanter, gjennomføring og analyse. Pålitelighet og gyldighet av studien, blir drøftet.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Problemstillingen dreier seg om menneskelige relasjoner i veiledningsmøter og hva som fremmer læring og utvikling. De kvalitative element ved problemstillingen, med ønske om å oppnå dypere innsikt i grunntrekk og særtrekk i veiledningen, har ført meg til valg av en kvalitativ tilnærming. I en kvalitativ tilnærming går forskeren åpent ut og tar informantenes perspektiv og fanger opp hva de deler av opplevelser og tanker om aktuelt fenomen. Kvalitative data har sin styrke i nærhet til informantene og et holistisk perspektiv på mennesket. Innenfor kvalitativ metode står forskerens tolkninger og forståelse sentralt i skaping av ny kunnskap, med informantenes beskrivelser av eget liv og forståelse av det, som basis. (Fog, 2004) Etter utforming av problemstilling og forskningsspørsmål, valgte jeg metodene observasjon, forskningsintervju og gruppeintervju. Da jeg ikke fikk tilgang som observatør i noen av gruppene, ble observasjon valgt vekk.

3.2 Hermeneutisk metode.

Hermeneutikk er en vitenskap om menneskelig og meningskapende liv. Innen hermeneutisk metode er man på jakt etter hvordan menneskene opplever, oppfatter, forstår og skaper mening i det de er oppe i. (Thornquist, 2003) Da jeg er opptatt av nettopp meningsskapning hos informantene, har jeg forankret undersøkelsen i en hermeneutisk tankegang og helhetsforståelse. Dette perspektivet har vært på to plan i arbeidet, både i drøftingen av empirien og for meg selv i egen utvikling av ny forståelse. Det er flere retninger innen hermeneutikken. Det viktigste i den historiske utviklingen, er at man tidligere fortolket hva forfatteren av en tekst hadde ment. Nå er fokus mer på hva leseren forstår og hvilken mening han finner i det foreliggende materiale. Meningsfulle fenomen er hermeneutikkens arbeidsfelt. En hermeneutisk metode er å finne ut hvordan man forstår og hva som gir mening i det man arbeider med. Den tar for seg fenomenene som trer frem og fortolker dem for å få ny forståelse, som er å lære. (Thornquist, 2003) Jeg har valgt å gå inn i fenomenet veiledning og fortolke det som

informantene forteller. Det er Ricoeur (2001) sine tanker om fortolkning og forståelse som har vært bakgrunnsstoff for mitt arbeid mot bedre innsikt.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju.

Det er mange ulike metoder innen kvalitativ tilnærming. Jeg ønsket å høre hva studenter og lærere selv opplevde som konstruktivt og viktig i faglig utvikling. Derfor har jeg valgt intervju som metode. Kvalitativt forskningsintervju er samtale mellom personer om et tema av felles interesse og målet er å innhente kvalitativ kunnskap uttrykt med vanlig språk. Man ønsker å få frem betydningen av menneskers erfaringer før man tolker meningen i forhold til det sentrale tema. Det er gjennom gjensidigheten mellom forsker og informanter, at det skapes ny kunnskap, sier Steinar Kvale. (2002) Da veiledningen foregikk i gruppe, ønsket jeg også å få tak i hvordan samhandlingen kom til uttrykk. Jeg fikk ikke tilgang til observasjon i noen av gruppene. Ved å velge gruppeintervju, mente jeg at jeg der ville kunne få tilgang til noe av samspill og dialog mellom personene. Det er to hovedkategorier av informanter, veilederne og noen studenter i 1.året. Grunnen er at de er deltakere i veiledningsgruppene. Individuelt intervju har jeg brukt i møte med tre nøkkelpersoner på tre plan i avdelingen. Gjennom dem har jeg fått tilgang til bakgrunnsstoff for selve undersøkelsen om læring gjennom gruppeveiledning. I tillegg har jeg fått være observatør i intervju som Evalueringsgruppen for Kvalitetsreformen har hatt ved Høgskolen NN og AH. De ulike metodene har gitt utfyllende momenter til fenomenet. (Halkier, 2003)

3.3.1 Gruppeintervju

Jeg har valgt gruppeintervju som hovedmetode for skaping av data og bruker definisjonen til Berit Brandth. "Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer." (Brandth, 2002, s.145) Utgangspunktet mitt var å utforske meningsinnhold og lære mer om hvordan læring skjer i samhandling i en liten og forpliktende gruppe. Da valgte jeg gruppeintervju hvor gruppen nettopp fungerte som kontekst for meningskonstruksjon og hvor deltakerne validerte hverandre ved sine fortellinger. Analyseenheten er gruppen og ikke individene. "Gruppeintervju er egnet til å sette i gang prosesser hos deltakerne, og ikke primært å registrere den informasjon som foreligger. Materialet ligger ikke der klart til å bli samlet inn, det produseres underveis i samhandling mellom deltakerne." (Brandth, 2002, s.157) I følge Brandth er gruppeintervju velegnet å bruke når man ønsker å utdype et tema i stedet for å

generalisere. Dette forutsetter imidlertid at medlemmene er godt kjent med tematikken. Gruppen fungerer slik sett, som en kontekst for meningskonstruksjon. Men en fare ved gruppeintervju, er at viktige moment fra den enkelte ikke kommer frem, til forskjell fra i et individualintervju. (Halkier, 2003) Medlemmene var godt kjent med tematikken. Perspektivet var å lytte til den enkelte students hverdags erfaringer med opplevelse av læring, lærers tanker om og handlinger i veiledningen og samtidig ha fokus på det relasjonelle i gruppen. (Brandth, 2002) Jeg har underveis vekslet mellom de ulike innfallsvinklinger. Hovedkilden min til dataproduksjonen er intervju i gruppe i møte med studentgruppen og lærergruppen. Det de har felles, er veiledningsgrupperfaringen. Jeg valgte å intervjuere studenter og veiledere hver for seg for å få frem opplevelser og tanker fra de ulike posisjonene. I gruppeintervju har deltakerne større anledning til å styre samtalen enn ved individuelle intervju. I en av studentgruppene og i lærergruppen stilte de spørsmål til hverandre og samtalte uten at det gikk gjennom meg i flere sekvenser. (Brandth, 2002) Jeg har lyttet til studenter og lærere som samtaler seg i mellom om fenomenet – med utgangspunkt i fokus jeg har initiert. I presentasjon av funn, har jeg kontrastert studentgruppene med lærergruppen. Gjennom deres utsagn og samhandling, har jeg prøvd å oppdage mønstre som kunne si noe om egenarten ved fenomenet veiledning i gruppe.

3.3.2 Oppfølgingsintervju

Denne type intervju er en forskningsmessig og formålsrettet samtale mellom forsker og en informant. Det er formidling og beskrivelser av opplevelser, tanker og tolkninger av eget forhold til tema som i hovedsak er oppe. Forsker har tematisert fokus hun ønsker å snakke om, men det er et ustrukturert intervju uten standardiserte spørsmål. Dialog og interaksjon mellom personene er fremtredende. (Kvale, 2002) På grunn av at 2/3 av den ene gruppen ikke møtte til siste samling, så hadde jeg oppfølgings intervju med en av studentene. Intervjuguide var den samme som for gruppeintervju.

3.3.3 Utarbeiding av intervjuguide

Jeg har et sosiokulturelt perspektiv på forskningen. Da observasjon falt vekk, var en viktig informasjonskanal borte. Det tok noe tid å endre på design og intervjuguide grunnet dette. Jeg ønsket guiden i tema og ikke i konkrete spørsmål. Intervjuguiden til andre samtale ble skapt etter transkribering av første intervju. I samtalene fungerte tema best i andre studentintervju og med veilederne. Intervjuene med lederne ble en blanding mellom direkte spørsmål og temasamtale. (Vedlegg III, IV og V)

3.4 Planleggingen og gjennomføring av intervju

Kontakten med feltet og avdelingen ble i to faser. Kontakt med leder av 1.året på AH på Høgskolen NN ble opprettet våren 2004. Jeg skaffet meg oversikt over feltet og avdelingens veiledningsopplegg for 1.semester. En tur til høgskolen var positivt med tanke på å bli kjent og gjøre meg kjent. Fase 2 var dybdestudier med 4 besøk høst 2004.

3.4.1 Valg av metoder.

Min opprinnelige plan var å observere i 1-2 veiledningsgrupper for så å intervjuere studenter og veiledere umiddelbart etter møtet. I tillegg hadde jeg plan om å intervjuere hele veiledergruppen etter siste veiledningsgruppe. Da jeg ikke fikk tilgang til observasjon, endret jeg design. Det endelige valg av metoder var:

Gruppeintervju av 14 studenter fordelt på 2 grupper. De utvalgte studentene er de viktigste informantene i prosjektet da det er de som står midt oppe i veiledningen. I møte med studentene søkte jeg kunnskap om deres opplevelse av veiledningen og dens læringsverdi. Intervjuene med studentene gjennomførte jeg midtveis i løpet med veiledningsgruppene og etter siste veiledning på slutten av semesteret. Grunnen til dette var å gi dem noe erfaring før jeg kom inn og intervjuet og å få deres tanker og erfaringer etter endt semester.

Gruppeintervju av veilederne. Begrunnelsen var at de var i samhandling med studentene i selve veiledningsmøtet. Det var en viktig premiss i forhold til problemstilling. En annen årsak var at de var sentrale i å utføre jobben med denne form for undervisning og jeg ønsket å få en samtale om veiledningen i semesteret konkret og veiledningsopplegget generelt. Jeg ønsket innsyn i opplevelser og hvilken bevissthet de hadde rundt egen veiledningsteori og valg av konkrete metoder. Intervjuet gjennomførte jeg etter endt semester for at de skulle ha erfaring fra alle tema og samlinger.

I tillegg fikk jeg tilgang til observasjon av lærerne i noen av deres møter når de forberedte veiledningsgruppene og i deres samtale like etter gruppesamlingene.

Forskningsintervju av administrativt personale: De var sentrale i innføringen av Kvalitetsreformen i avdelingen. Jeg ønsket innsyn i deres tanker om reformen og hvilke drøftinger og refleksjoner som lå bak de konkrete valg i AH. Intervjuene med lederne foregikk over hele perioden som data ble skapt. Det var både årsak i tilgjengelighet,

ønske om tidlig kunnskap om opplegget og behov for ny kunnskap på slutten av semesteret.

Jeg leste ulike planer og rapporter for studiet.

I slutten av november fikk jeg anledning til å være observatør på møter og intervjuer som deltakerne i Evalueringsgruppen av Kvalitetsreformen gjennomførte. Da fikk jeg nyttig informasjon om AH sitt arbeid.

3.5 Kontakt med feltet.

Jeg ble informert om veiledningsopplegget i 1.semester ved AH på Høgskolen NN av professor Olga Dysthe og ble da interessert i det og ønsket å se nærmere på det. Den informasjon jeg da fikk, var at et forskningsprosjekt av meg ved AH, ville bli del av et paraplyprosjekt under Rokkan-Senteret. Mitt valget om å gå inn ved Høgskolen NN, AH avgjorde hvor jeg skulle finne mine informanter. Jeg fikk kontakt med leder av 1.året våren 2004 og fikk ytterligere informasjon. Brev ble sendt til Høgskolen NN og til avdeling AH. (Vedlegg I) Tilbakemeldingen var at jeg var velkommen til å skape data der. Deretter tok jeg kontakt med lederen av 1.året for året 2005/2006. Søknad ble deretter sendt til Personvernombudet, og jeg fikk den godkjent.

3.5.1 Kriterier for utvalg av informanter

Informantene skulle være medlem av en veiledningsgruppe i samme opplegg ved AH. Grunnen til at jeg valgte første semester, var at AH hadde skapt et nytt veiledningskonsept nettopp på dette nivå. Kriteriene for sammensetning av studentgruppene var at jeg ønsket en student fra hver veiledningsgruppe i 1.semester. Det betydde at de skulle ha likhet i bakgrunn og felles interesser, men ikke nødvendigvis i synspunkt og erfaring. Da håpet jeg på mangfold i samtalene. Når det gjaldt veilederne, så ønsket jeg alle sammen med i en egen gruppe. Utvelgelsen var en del av presiseringen av problemstillingen. (Brandth, 2002)

3.5.2 Utvalgsprosedyre

Den konkrete utvelgelsen av informanter er gjort på følgende måte:

Jeg skrev brev til følgende og informerte om forskningsprosjektet (Vedlegg I):

- Høgskolen NN og avdelingen AH og ba om å få gjennomføre forskningsprosjektet der.
- Sykepleierstudentene i 1.semester.
- Lærerne som skulle være veiledere for denne klassen.

Det var opprettet 7 veiledningsgrupper. Studenter og lærere ble skriftlig forespurt om jeg kunne få være observatør 4 av 7 ganger i deres veiledningsgruppe. I tillegg ba jeg om å få intervju den gruppen jeg var observatør i, like etter selve veiledningen. 43 av 67 (68%) studenter svarte ja. På tross av høyt antall ja-svar blant studentene, var det ingen gruppe hvor alle hadde gitt meg innpass. Jeg var i Klassens Forum og muntlig informerte om prosjektet. Kun en student kom til på lista. Min vurdering ble da om jeg skulle gå skriftlig ut en gang til og spørre om flere studenter ville si ja, eller om jeg skulle endre design. Jeg valgte det siste. Gruppeintervju av studenter og lærere ble valgt. Selve utvelgelsen av studenter gjorde jeg ved å trekke fra gruppen av studenter som hadde sagt ja i første omgang. Jeg tok for meg hver gruppe og trakk ut 2 stykker og plasserte dem i hver sin gruppe. Det var tilfeldig hvem som kom i hvilken gruppe. Deretter sendte jeg brev til alle studenter, lærere og dekan på AH og informerte om endringen. Et eget brev gikk parallelt med dette til hver student som var trukket ut. Det viste seg å være vanskelig og tidkrevende å få rekruttert tilstrekkelig antall studenter til å delta i gruppeintervju. Til sammen 7 studenter trakk seg og 7 av de 14 jeg hadde ved oppstart, møtte ikke opp. Gjennom 4 omganger trakk jeg ut nye studenter og sendte brev til dem. Lærerne fikk de endelige listene over 14 navn til gruppene og minnet dem på tid og sted for intervju. I gruppe 1 møtte 3 studenter, mens i gruppe 2 møtte 4 studenter opp. Disse to gruppeintervjuene ble gjennomført. Tanken på om en 3. studentgruppe måtte rekrutteres på grunn av få studentinformanter, ble vurdert. Jeg valgte, etter samtale med veileder, å gjennomføre nye gruppeintervju av kun de to eksisterende gruppene på tross av så få fremmøtte. Ved å intervju dem to ganger, ville jeg kunne få med deres utvikling i semesteret. I tillegg kunne jeg få gevinsten ved kontakten med meg og forhåpentligvis en trygghet i selve intervjusituasjonen som også har betydning for data som skapes. (Brandht, 2002) Veiledergruppen ble på 5 personer. I sum har jeg intervjuet 14 personer.

3.5.3 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

De tre mest sentrale reglene for etisk forskning er det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. (Kvale, 2002) Her beskriver jeg hvordan jeg har behandlet disse prinsippene. Jeg laget informasjonsbrev og sendte det til de nevnte personer. Det ble brev i to omganger. Jeg laget en samtykkeerklæring som alle deltakerne underskrev etter å ha fått informasjon. Det var små forskjeller i ordlyd mellom brevene til de ulike grupperingene av informanter. Jeg har fulgt

forskningsetiske retningslinjer når det gjelder navn, opptak, oppbevaring, utskrifter og når det gjelder å ta vare på hva informantene har delt med meg.

3.6 Gjennomføring av intervjuer

Jeg var spent på intervjuene, forberedte meg godt, sørget for opptaker og nødvendige papirer. I starten av gruppeintervjuet brukte jeg noe tid for at vi skulle bli litt kjent med hverandre. Begrunnelsen for det, er kunnskap om at deling av tanker og erfaringer fordrer trygghet i en gruppe. (Løgstrup, 2000) Kvale sier at de første minuttene er avgjørende for intervjuet. (Kvale, 2002) Studentene var 1.års studenter som så vidt hadde møtt hverandre og så smått var begynt å bli kjent i egen veiledningsgruppe. I intervjugruppen møtte de så helt nye og ganske ukjente mennesker. Ved første intervju av studentene var både mine spørsmål og studentenes oppmerksomhet knyttet mest til tema å bli kjent og være trygg i gruppen. Ved 2.gangs intervju var de tryggere i sin studentrolle, de hadde flere erfaringer med å være i gruppe, de kjente hverandre bedre og de kjente meg litt mer enn ved første møte. Ved å gjennomføre intervju av studentene 2 ganger, regnet jeg også med at deltakerne hadde mulighet til refleksjon og mer bevisst oppmerksomhet i veiledningsgruppene i mellomtiden. Et intervju har en bevisstgjørende effekt på deltakerne. (Brandth, 2002)

Samtalen første gang i gruppe 1, fløt lett og ledig. Andre samtale møtte kun en av dem opp til. Jeg ble skuffet. Det ble likevel et viktig og godt intervju med tanke på tema, men her fikk jeg ikke gruppeprosessen med. Samtalen første gang i gruppe 2, var utfordrende. Det ble mye spørsmål og svar. Det ble ikke skapt noen dynamisk samtale og jeg opplevde å måtte jobbe hardt. Et av gruppemedlemmene satte seg litt i utkanten og trakk seg liksom tilbake fra samtalen. Ved andre samtale, møtte ikke denne personen. Også andre gangen var det mye spørsmål og svar. Men da vi kom inn på tema om å være uenige, så slapp de seg mer løs. De var langt på vei enige om at veiledningsgruppen deres ikke hadde svart til forventningene. De ga uttrykk for manglende engasjement og det fornemmet jeg i stemningen i intervjuet også. I samtalen i veiledergruppen gikk samtalen på kryss og tvers. Det var en fin dynamikk i gruppen. Det viste seg at studentene sto foran en vanskelig eksamen ved begge intervju-rundene. Deres fokus var på dem og hvordan veiledningsgruppen var til hjelp i så måte. Jeg vil tro at dette har farget hva jeg har fått av data. Samtidig tror jeg at det også kan ha tydeliggjort forskjellen på studentenes læringsstrategi. De tema som var i fokus under disse intervjuene, er i Vedlegg IV.

3.7 Analyse

3.7.1 Transkripsjon

Intervjuene ble transkribert slik at jeg fikk gjennomført dem fra første runde før jeg startet på andre runde med intervjuer. Det var en langsom og tidkrevende prosess. Den krevde nøyaktighet både når det gjaldt det talte ord, lyder, pauser, tonotasjoner, trykk på stavelser, hvem kom inn når i forhold til hverandre, samtidig snakk, hvem hadde øyekontakt med hvem, hvordan henvendte de seg til hverandre og så videre. Like etter intervjuene skrev jeg små notater eller logger som inneholdt egne reaksjoner av stemningen i intervjuet og konkrete moment som ikke var ytringer, men som jeg hadde som observasjoner underveis. Dette hjalp meg også til å huske flere non-verbale uttrykk fra konteksten mens jeg transkriberte. Alt dette førte jeg så inn i en egen rubrikk på transkripsjonsskjema. Dette var viktig under analysearbeidet. Underveis i transkriberingen, noterte jeg også tanker til bruk ved andre runde med intervjuer og momenter til drøftingen. Etter transkribering av de første intervjuene, viste materialet at jeg måtte ha tydeligere fokus og spisse mine spørsmål til siste runde. Jeg har brukt Ricoeur og en hermeneutisk tilnærming til å forstå min egen forskning.

Den strukturelle analysen er en etappe ”- en nødvendig etappe – mellom en naiv og en kritisk fortolkning, mellom en overflatisk og dyp fortolkning, da synes det mulig å plassere forklaringen og fortolkningen langs en eneste hermeneutisk bue og integrere de motsatte posisjonene til forklaringen og forståelsen i en helhetlig oppfatning av lesingen som gjenerobring av meningen.(..) Å forklare, det er å avsløre strukturen, det vil si de indre avhengighetsforholdene som utgjør tekstens statikk; å fortolke, det er å følge den tankebanen som teksten har åpnet, å legge i vei mot tekstens *orient*.” (Ricoeur, 2001, s.76)

Jeg har som Ricoeur sier her, nærmet meg mitt eget materiale, lest det, delt det opp for å finne enheter som virker forklarende og beskrivende. Deretter har jeg måttet sette dem sammen igjen i kategorier og som funn. I denne prosessen har jeg sett på enhetene som beskrivende av ulike fenomen for deretter å tolke hva meningen med hver enkelt kunne være. Samtidig har jeg måttet se hvilken sammenheng de er uttalt i for å finne den fulle mening som jeg tolker at informantene har hatt. Når jeg så har satt dem sammen igjen som kategorier eller mine funn, har jeg skapt en ny mening og forståelse som er min i møte med empirien. Avvikende elementer er blitt tydeliggjort. Dette er de mønstre som jeg har sett som gjennomgående ut fra enkeltelementene. I dette arbeidet så jeg også sammenhenger eller relasjoner mellom kategoriene. Det har vært en runddans mellom intervju, analyse, fortolkning, teori - en interaktiv prosess, som Ryen (2002) kaller det og henviser til Erlandson ofl. – med databeskrivelse, datareduksjon, kategorier trer

frem, drøfting og konklusjoner og verifisering. Kategoriene, eller funnene har vært utgangspunkt for teori som er valgt for både å sette empirien i sving og for å videreutvikle min egen forståelse og meningsskaping. Det har vært en utfordrende og tidkrevende prosess hvor jeg har forsøkt å skape orden, struktur og mening etter hvert inn i data. I denne prosessen har jeg tatt ”skritt” tilbake og reflektert over teksten – opp mot eget liv, min verden. Jeg har gått et skritt ut av empirien for å se hva den kan si eller bety ut over seg selv. Jeg har da prøvd å se hva den kan bety inn i eget arbeid. Gjennom intervju, transkripsjon, uttrekk av enheter, de mange omgangene med kategoriseringer, så har tolkning gått parallelt. (Ryen, 2002) Jeg har vært bevisst mine tolkninger underveis i prosessen hvor nettopp faren har vært å lukke for alternativer som kan være i materialet eller at jeg har tolket inn noe som ikke var der, men som fremkom av egen forforståelse. Dette har vært fokus spesielt i møte med tema kjedsomhet.

Det er ytringen som er utgangspunktet for teksten i empirien. Det er dens enheter som fortolkes etter at den er forklart eller beskrevet. Sammen med gruppens kontekst, har jeg presentert den som mine funn. Det er denne fortolkningen som kommer frem – hva slags mening som jeg tolker ut fra ytringene i gruppens kontekst. I drøftingen tar jeg for meg hvordan denne fortolkningen så kan forstås. Da bruker jeg både hvordan jeg selv vil kunne forstå den og hvordan andre – ved teori og tidligere forskning vil kunne kaste lys over en ny forståelse av tolkningen av empirien. Min forståelse av ”teori” påvirker analyseprosessen ved tolkning av data. Den vil kunne begrense og berike både dataskaping, datareduksjon, datavisning og konklusjoner. I tillegg til tidligere forskning og skrevet teori i bøker og artikler, så tenker jeg at ”teori” også er min førforståelse, mine antakelser og mine erfaringer som er min anvendte teori som jeg bruker inn i analyseprosessen av data. Jeg har vurdert de observasjonene jeg har gjort og notert ned opp mot selve ytringene. På den måten mener jeg at jeg har fått frem noe av hva konteksten har betydd for analysen og funn. Studentgruppene som jeg intervjuet, viste stor forskjell på noen punkt. Det var på samhandling, engasjement og stemning i gruppen. Følgende tema utkrystalliserte seg: 1. Tillitsfull relasjon hvor undertema var å bli kjent, opplevelse av å bli sett, å ytre seg og kroppsspråket. 2. Betingelser for det gode møtet med undertema som å avklare spilleregler, hva veileder gjør for å få studentene ”på banen”, gruppestørrelse og gjøre noe sammen. 3. Dialog - med underpunkt som forberedelsens betydning for dialogen, skape og opprettholde engasjement, spørsmål og svar og flerstemmighet. 4. Refleksjon med underpunkt pugg

og forstå, sammenhenger og følelser. Til sist et punkt jeg har kalt 5. Manglende mening, engasjement og tilhørighet. Her avviker empirien fra momenter som fremmer læring.

3.8 Pålitelighet og gyldighet

I forskning stilles det krav til hvordan man metodisk gjennomfører arbeidet for at det skal være pålitelig og troverdig. I pålitelighetsspørsmålet er fokus vendt innover på selve prosessen og forskerens rolle i møte med materialet. Det granskes med henblikk på nøyaktighet i alle deler av prosessen. Det dreier seg om forskerens kvalitetskontroll av produkt og prosess. Når det gjelder gyldighet, er oppmerksomheten vendt mer utover. Det er produktets gyldighet eller manglende gyldighet, i forhold til virkeligheten som da vurderes. Spørsmålet er om undersøkelsen med intervjuer og bearbeidelsen av dem, kan si noe om feltet som data er hentet fra. Fog (2004) mener det er vanskelig å skille begrepene pålitelighet og gyldighet i kvalitativ forskning, men hun sier at pålitelighet er en forutsetning for gyldighet. (Fog, 2004) Samtalen eller intervjuet har en dobbeltkarakter. Det er både en formidling av forståelsen av virkeligheten til informantene, og det er fortolkningen av den utskrevne samtalen. ”På grund af denne dobbelthed er det vanskelig at skelne skarpt mellem pålitelighedsproblemer og gyldighedsproblemer: Har det været problemer i ansigt-til-ansigt kontakten, optræder disse problemer igjen i udskriften som en mulig forstyrrelse af fortolkningen.” (Fog, 2004,s.184-185) Dette betyr at krumtappen i kontrollen av prosessen, er forskerens intervjuer og hva slags kompetanse hun har til å intervjuer og innsikt i egen forforståelse sin innflytelse på materialet.

3.8.1 Pålitelighet

Påliteligheten hviler på det konkrete materialet – på båndopptaker, utskrifter og notater om både intervjuene og båndavlytting. Dette materialet er tilgjengelig og i prinsippet ”offentlig” for sensorene. Jeg mener at det jeg har gjort, er systematisk og korrekt metodisk gjort. Jeg har arbeidet kontinuerlig med egen forforståelses mulige påvirkning underveis. Personenes formidlede tanker og følelser i samtalens løp, er tatt vare på. Jeg har før intervju skriftlig satt ord på min forforståelse for å tydeliggjøre den for meg selv og gi mulighet for innsyn. (Fog, 2004) Intervjupersonene har fremført sine utsagn logisk og konsistent og intervjuene er gjennomført på et gitt tidspunkt. Det var en fortrolig og ustrukturert samtale. Jeg har gjennomført intervjuer, transkribert dem, analysert dem. Underveis i analysearbeidet har jeg stilt spørsmål ved mine tolkninger og prøvd å ta flere innfallsvinkler. I dette arbeidet har jeg systematisk tatt for meg det som

informantene har sagt og prøvd å være tro mot deres utsagn og konteksten de er kommet i og prøvd å finne den dypere mening. I tillegg har jeg notert non-verbale uttrykk som har skjedd i gruppen underveis. Etter at intervjuene er transkribert, vil påliteligheten avhenge av hva som skjer mellom forsker og hennes utskrifter med henblikk på hennes evne til å analysere dem. (Fog, 2004) Undersøkelsesinstrumentet i kvalitativ forskning kan ikke måles, men undersøkes, sier Fog. Jeg har tatt vare på de ulike steg i prosessen slik at materialet kan kontrolleres. Jeg mener at de funn jeg presenterer, utgår fra empirien.

Forsker er et forskningsredskap i seg selv. Hvordan man har hatt innvirkning på selve samtalen, får konsekvenser for produktet, selve empirien. Kvalitativt forskningsintervju avhenger av kontakten mellom intervjuer og informanter. (Fog, 2004) Underveis i intervjuene gjennomførte jeg for meg selv, flere ganger en metarefleksjon. Jeg var bevisst ulike typer følelser og reaksjoner som kanskje kunne påvirke samtalen negativt. Jeg mener at intervjuene viser pålitelig dataproduksjon nettopp på grunn av denne min tydelige bevissthet på egne følelser og kroppsreaksjoner underveis i intervjuene. Mine følelser er viktige erkjennelsesmessige grunnbetingelse for metodens gjennomføring. Når forskeren slik trer frem som jeg gjør her, vil det være bedre for leseren å bedømme materialets pålitelighet. (Fog, 2004) Jeg er veileder og har da fokus på erkjennelse og endring av forståelse. Disse aspekt har jeg vært meg bevisst at jeg har hatt med meg inn i intervjuene uten å ta det ut, men det kan likevel ha forstyrret intervjukomponenten.

Det viste seg at studentene sto foran en vanskelig eksamen ved begge intervju-rundene. Deres fokus var mye på dem og hvordan veiledningsgruppen var til hjelp i så måte. Jeg vil tro at dette har farget hva jeg har fått av data. Samtidig tror jeg at det også kan ha tydeliggjort forskjellen på studentenes læringsstrategi.

Jeg fikk to intervju med to studentgrupper og ett intervju med veilederne. Det var i interaksjonen mellom deltakerne i gruppen at data ble produsert. For å skape gode data, sier Brandth (2002), at det er viktig å skape tillit og en trygg og aksepterende holdning i gruppen. Når jeg valgte å møte studentgruppene to ganger, så var det med tanke på at de andre gang var bedre kjent med hverandre og med meg og de fikk mer tid til å reflektere over tema. Lærerne hadde jeg flere kontaktpunkt med, slik at gjensidig kjennskap var opprettet før intervju.

3.8.2 Gyldighet.

Mine funn bekreftes av tidligere forskning og teori. Jeg har ikke mange informanter med samme utsagn – både om engasjement og om kjedsomhet. Men hver gruppe formidlet sine hovedpoeng. Studentene bekrefter hverandre innad i gruppen de deltok i. Kunnskapen kan derfor deles av flere, mener jeg. Jeg har undersøkt hva som fremmer læring i en veiledningsgruppe og mener at jeg har fått frem viktige moment om det. Forskningen har også blitt bekreftet ved å få frem tydelig hva som kan skje når de aktuelle moment ikke er til stede. Det er sammenheng og konsistens i analysen. Jeg er tro mot opprinnelig materiale og har søkt å tolke de personlige utsagn inn i konteksten. Jeg mener jeg har vært tro mot den virkelighet informantene formidlet og mener at materialet kan brukes slik at det antyder noe allment om fenomenet veiledning i gruppe. Helheten i måten jeg har møtt materialet på, med mine følelser, tanker, oppmerksomhet og evne til empatisk lytting, min forforståelse og med egne praktiske og teoretiske begrep, har gitt en helhet i funn og drøfting av dem, mener jeg. Ved oppsett av funn, brukte jeg problemstillingen som referansepunkt. I analysen fremkom flere moment som var viktig for studentene i deres læring. Dette er grunn for min presentasjon.

Jeg har to studentgrupper med til sammen 7 studenter. I tillegg har jeg 5 veiledere i lærergruppen. For gyldigheten av studien, ser jeg at studiet ville vært styrket ved å ha hatt flere informanter på studentsiden. Men jeg mener likevel at 4 gruppeintervju og et oppfølgingsintervju har gitt viktige innspill til hva som fremmer læringen. Det er dynamisk sammenheng mellom elementer som fremtrer samtidig. Da viser jeg til presentasjon av funn og til hvordan jeg drøfter empirien opp mot teorien. Jeg håper at jeg har klart å vise at jeg har behandlet materialet med respekt og at jeg ved mine begrunnelser underveis, underbygger undersøkelsens konklusjoner.

Jeg har forsøkt å søke analytisk dybde, som Ryen (2000) kaller det, ved å gjøre mer enn å gjenfortelle hva informantene har sagt. Altså, jeg har prøvd å løfte det ut av empirien og sett på hvilken mening det skaper for meg og den virkeligheten som en veiledningsgruppe kan være ut over den som informantene er en del av. (Ricoeur, 2001)

3.9 Vurderinger av arbeidet.

3.9.1 Kritikk av arbeidet.

Momenter som kan ha betydd noe negativt for påliteligheten, gjelder analyse-metoden min når det gjelder det relasjonelle i gruppeintervjuet. Noen systematisk gruppeprosess

- analyse har jeg ikke gjort. Jeg har satt egne notater av observasjoner opp mot transkribert materiale og tatt det inn i analysearbeidet.

Endring i design jeg måtte gjøre, fratok meg observasjon i gruppe. Med tanke på at jeg hadde et sosiokulturelt perspektiv, så mistet jeg trolig viktig informasjon for analyse. I tillegg gikk endringen av design noe fort. For meg kan det se ut som jeg hadde trengt å arbeide med selve intervjuguiden på en annen måte ved endring til kun gruppeintervju.

3.9.2 Egen rolle i forskningen

Forskeren som person er en krumtapp for pålitelighet i kvalitativ forskning. (Fog, 2004) Kompetansen i å intervju, relasjonskompetanse og evne til å skape gode tema og spørsmål, alt dette farger samhandling i intervju og da også utsagn fra informantene. Vi har sammen skapt empirien som foreligger. Jeg mener jeg var så forberedt som det var mulig å være og hadde fokus på informantene. Fare for veksling mellom å være forsker, lærer og veileder i møte med studentgruppen, var jeg observant på.

Som Kvale sier, hvordan kan jeg vite om jeg har fått tak i hva informantene virkelig mener? (Kvale, 2002) Det kan jeg ikke vite hundre prosent. Jeg har forholdt meg til det de har formidlet i intervjuene som skjedde på de aktuelle tidspunkt. Samtidig vil også et intervju skape noe nytt. (Fog, 2004) Så hva informantene i dag tenker om tema veiledningsgruppe, kan være endret. Og det er jo også tanken med perspektivet, at vi samhandler og endres i det dialogiske felleskap. Oppfølgingsintervju ville kunne skape ny kunnskap om dette.

Jeg har satt pris på at informantene stilte aktivt opp til intervju og gjort studiet mulig. Variasjonen i funn har trigget meg. Den har vært av større verdi enn om jeg kun hadde funnet konsistens. Den objektive sannhet finnes ikke. Jeg har hatt noen briller på meg. Andre briller med annet perspektiv og andre møter, ville gitt annet resultat. (Fog, 2004) Det har vært vanskelig at studenter har uteblitt. Frykten for at jeg ikke fikk nok informanter, skapte perioder med bølgedaler i studiet. Jeg undret meg over årsaker for lavt fremmøte. Områder for undersøkelse er forskeren og hvordan hun har fått "solgt" prosjektet, institusjonelle spørsmål, og det kunne være noe hos den enkelte informant.

Det å gå inn i dette studiet har vært en utfordring og en interessant tid. Jeg har ønsket å orientere meg i annen litteratur enn det jeg har vært fortrolig med fra før. Men jeg har søkt etter litteratur som har perspektiv på læring som tar vare på en helhetlig tanke om læring og veiledning. Studiet har gitt meg utvidet perspektiv. Perspektivets horisont som har mange elementer, skapte utfordringer på avgrensning i hva jeg kunne velge inn.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg analyse og funn. Utgangspunktet for studiet var å få dypere kunnskap om veiledning av sykepleierstudenter. Jeg har lest empirien med spørsmålet ”Hva er det i møtet mellom studenter og veileder i gruppeveiledningen av sykepleierstudenter i første semester som fremmer læring og utvikling.” Ut fra analysen av intervjuene med studentene og veilederne ble følgende tema stående: 1. Det er nødvendig med en tillitsfull relasjon. 2. Aktiv deltakelse i gruppen er både viktig for å tydeliggjøre seg selv, oppnå tilhørighet og for selve læringen. 3. Dialog med flerstemmighet er essensiell for å få innblikk i temaene sin fulle bredde og bli klar over hva man selv mener. 4. Refleksjon er nødvendig for å forstå og finne mening og da gjøre kunnskapen til sin egen. 5. Dersom flere av disse moment ikke er til stede, vil det å kjede seg kunne oppstå. Temaene blir presentert med noen sitater fra intervjuene der hvor jeg mener det kan anskueliggjøre hva jeg mener er viktig. Presentasjonen over hva studentene sier, kommer først og deretter hva veilederne sier om samme tema. På den måten synliggjøres det dialogiske mellom student og veileder. Underveis brukes lærer og veileder synonymt. Når det gjelder delaktighet i dialogen, læringsstrategi og engasjement, viser de to studentgruppene stor ulikhet.

4.1 Tillitsfull relasjon

Dette hovedpunktet handler om hva relasjonen mellom studentene og veileder betyr for å fremme læringen. Studentene snakket mye om relasjonens betydning for deltakelse i gruppen. Det har betydning for studentene i studenthverdagen å ha en konkret lærer som er ”deres”. De har et ”ansikt” de kjenner og som kjenner dem og som de har mulighet til å kontakte ved ulike typer behov. Det å bli bedre kjent med og skulle forholde seg til et lite antall studenter, har de også sagt har betydning. Det gir en form for tilhørighet midt i den store studentmassen. Under overskriftene Bli kjent, Opplev seg sett og La seg se vil jeg formidle hovedinnholdet i en tillitsfull relasjon som informantene formidler.

4.1.1 *Bli kjent*

Studentene opplever det å bli inndelt i veiledningsgruppe som utslagsgivende for ganske fort å bli kjent. Kjennskap til hverandre som studenter vurderer de tosidig. Det er viktig både for trygghet og trivsel i veiledningsgruppa, men også trivsel og samarbeid ellers som student. De to gruppene har ulik mening om hva det er viktig å snakke om i

veiledningsgruppen. Gruppe 2 sa i første intervju at de ønsker bare å snakke fag. Dette kommer i kontrast til uttalelsen til Hilde som i siste intervju sier at det viktigste var å bli kjent. I gruppe 1 formidler de at de hadde behov for å bli kjent med hverandre som personer utover å snakke om faglige ting. De sier at å bli kjent i veiledningsgruppen, har åpnet opp for deltakelse i samtalen og reduksjon av frykten for å dumme seg ut. Ved å bli kjent, skaper det åpninger for samhandling i klassen som sådan.

Det er en veldig fin måte å bli kjent med folk på så du kanskje ikke hadde blitt kjent med. En plass å kunne si ting på og spørre om ting - for det er ikke så gøy å spørre i klassen.(..)Så var det veldig greit å bli delt inn i veiledningsgrupper. (..) Så det er veldig viktig å bli kjent med folk i ei veiledningsgruppe. Det å vite litt korleis dei er - litt for å tørre å sei noke. Kunne sei det du meine. Det syns eg i alle fall. Det trur eg vel dei fleste syns. (Solveig)

Solveig understreker at det er sammenheng mellom om man våger å si hva man mener og det å bli kjent med hverandre. Tryggheten i studentgruppen fremhever de som viktig for å trives og å våge å dele tankene sine høyt. Det ser ut som det er en positiv forsterkning av hverandre – å bli kjent og våge å si noe høyt. De peker også på at samme interesse som det å ha valgt å bli sykepleier også har betydning i bli kjent fasen og for tilliten og tilhørigheten i gruppa. Det oppleves godt, sier de og det styrker kjennskapet til hverandre. En av lærerne sier det slik:

Det å bli kjent. Dei er veldig usikre når dei starte. Det er en høgare utdanning, et nytt studie. Og det trur eg kan hemme mange. Og mange blir redde for å prestere. Men her kan de faktisk få denne tryggheten eller litt styrking av seg sjølv fra starten av i staden for å vente på at dei får resultatet frå første eksamen. (...)Nå har dei nett hatt eit gruppeemne i kommunikasjon. Eg ser at dei jobbe sammen dei som er i gruppene. Sjølv om det er jo heilt fritt, så har dei danna samarbeidspartnare i gruppa. Og det er sånn som de gjerne får uansett, men nå jobba dei sånn ellers og fordi dei blir vant tidleg å jobbe slik. Dei blir på ein måte pressa inn i å jobbe sammen med andre dei ikke kjenne. Så eg syns det er litt spennande å sjå den sosiale delen. (Erik)

Erik peker her på flere moment i forhold til trygghet som student. Han sier at studentene er usikre i starten. Men gjennom å bli kjent, så styrker det trygghet, trivsel og troen på seg selv i samarbeidet og studiesituasjonen i høyere utdanning som helhet. Frykten for prestasjon ved eksamen, kan gjennom kjennskap og arbeid i gruppen, reduseres. Og da kan det åpne opp for å få troen på seg selv som kompetent student før eksamensresultatene kommer. Han viser også at kjennskapet til hverandre fra veiledningsgruppene, har ført til felles gruppedannelser ved arbeidsoppgaver utenom selve veiledningene. Et annet moment informantene trekker frem, er at det tar tid å bli kjent og trygge nok på hverandre til å si noe i gruppen. Og da sier Solveig at hun lærer. Etter 3 samlinger føler de at det begynner å løsne og det begynner å bli kjekt. Dette er noe som var fremme flere ganger. Også lærergruppen beskriver dette som en prosess og bekrefter at det tar tid å bli kjent.

For eg syns det er litt spennande å sjå utviklinga i løpet av en sånn høst kor dei er blitt kjent med kvarandre. Noken er stille i begynnelsen og sprudler liksom i løpet av høsten. (Erik)

Erik fremmer det samme poeng. Det tar tid å skape gode relasjoner i gruppen. Det igjen betyr noe for å våge å være frempå i samtalen. Det tar ikke bare tid, men krever egeninnsats for å bli kjent. Inger påpeker at det skal aktivt arbeid til fra den enkelte for å bli kjent. Man kan ikke bare vente at alt skaper seg av seg selv.

Alle må anstrenge seg for å bli kjent med noen selv om det er ubehagelig. Alle syns jo det er litt ubehagelig å begynne i en klasse og ikke kjenne noen. (Inger)

Det krever noe av den enkelte for å bli kjent. Det viser data at engasjement og utspill må også ligge hos den enkelte for at gjensidighet og fellesskap skal fremmes. Nok en viktig dimensjon som formidles som viktig på veien til å bli kjent og trygg, er å bli kjent med læreren.

Det var veldig greit å få en slags kontaktperson som jobber på skolen – en lærer eller noe sånt som du henvende deg til enten det var om studier eller det var andre ting. Ellers visste du ikke hvem du skulle spørre. Et ansikt i stedet for å begynne å leite rundt på skolen og bli henvist videre og videre. (Inger)

Inger sier at læreren de ble kjent med, ble det faste holdepunkt i skolehverdagen. Det var spesielt viktig i starten. Da fikk de et ansikt å forholde seg til ved behov. Veilederne snakket mye om rollen som veileder som annerledes enn underviserrollen og om det positive ved at de ble et forankringspunkt. Erik utvidet dette og understreket at ved å bli kjent som personer med flere roller, så ble tryggheten styrket i studiesituasjonen som helhet.

Men det som eg syns er bra, er at eg som lærar viser at eg er ein person. At dei blir trygge på at eg vil det beste for dei. Og - Eg vil at dei skal lære. Ein får ei anna rolle når ein står og foreleser. Dei blir tryggare. Altså det med trygghet er kanskje et ord som eg syns er viktig. Og det syns eg at eg merkar i løpet av høsten at eg syns dei er blitt tryggare. Bare det at dei henvende seg og spør om andre ting som dei kanskje ikkje visste kem dei skulle spørre. Dei har et holdepunkt fra starten av. Det trur eg er viktig. Du er underviser og veileder, men du gir noke meir likevel. Det er meir den veilederrolla enn underviserrolla. Og den meireffekten - det trur eg er viktig. (Erik)

Det å kjenne en person i systemet som er aktiv i flere roller, antyder han her er viktig for studentens trygghet. Studentene blir kjent med lærer som person i veiledningsgruppa og får større nærhet til ham. Det sier både lærere og studenter har lettet mulighetene for studentene å ta kontakt når de kjenner behov for det. Den personlige dimensjonen gir noe mer, den utfyller underviserrollen. Og denne dimensjonen mener Erik er viktig for trygghet og trivsel i læringsprosessen. Slik jeg forstår Erik i dette sitatet, så har dette ført til økt trygghet for deltakelse fra studentene også i forelesningssituasjoner.

4.1.2 *Opplevelsen av å bli sett som person*

Data viser viktigheten av å bli sett og bekreftet som person. Studentene sier det har betydning for hvordan de opplever å høre til i gruppa. Det er et møte mellom personer og det handler om omsorg og omtanke for hverandre. Balansegangen mellom å bli sett som person, det mellommenneskelige og fokus på fag er viktig. Når de ble sett, åpnet det for trygghet og opplevelse av å bli regnet med. Gruppemedlemmene forventet at man kom og man ble savnet hvis man ikke var der. Et viktig moment i bekræftelsen var responsen fra lærer om at han så at de hadde forberedt seg og gjort oppgavene – noe Grete sier slik:

Det er jo det at eg har skrevet så mye på det spørsmålet, sant. Eg satt flere timer. Blar frem og tilbake - skriver ned sider i den og den boken Og så blir det nesten ikkje nevnt i selve gruppen. At han liksom hadde sett at eg hadde arbeidet med det. Men det var akkurat der han sviktet. Akkurat der. (Grete)

Grete formidler her at hun som person trenger at lærer bekrefter at han har sett hvor mye hun har arbeidet. Det var av betydning å få respons når man hadde sagt noe. Studentene trakk frem flere måter å bekræfte den enkelte i gruppen, slik Nora gjør det ved å fremheve ansvar for å lytte, gi oppmerksomhet og bekræftelse på hva hun har hørt. Det kan føre til trygghetsfølelse. Veilederne er også opptatt av at studentene skal oppleve trygghet i gruppa. De snakker om å se personen ved å ta tak i det som studenten sier og bruke det inn i gruppa igjen. Martin sier det slik:

Eg tenke litt på når studentar seie et eller anna i gruppa - som eit fagleg svar eller noke sånt. Då skal du gje ein respons på det. Og hvis det er bra, så er det veldig enkelt. Då støtter du veldig og gir ros på det at det var bra sagt. Men hvis det er helt på jordet, så er det en utfordring å gje ein tilbakemelding som er litt god likevel. Sånn at du ikkje gjør slik at studentene vil kvie seg for å ta tak i det neste gang. Då er utfordringen å tenke litt - korleis tenkte studenten nå. Og så "Er det sånn at du tenkte sånn - så kan eg følge deg?"(..) Ein må finne litt måter å gje feedback på som ikkje kvele lysten til å hve seg ut på igjen.... Et bærende prisipp i læring er at hvis du stimulerer studentane i å gi dei ros, så vil dei ha lyst til å hve seg ut på igjen. Hvis det blir ein negativ erfaring, så vil dei kvie seg. (Martin)

Martin sier her at det er viktig å bekræfte studenten når hun sier noe. Det er en større utfordring hvis det er lite faglig styrke i studentens utsagn enn hvis studenten har de rette svar, sier han. Lærers utfordring er å få tak i hvordan studenten har tenkt. Målet er at studentene skal få en positiv erfaring og våge å si noe i gruppa flere ganger. Da tror Martin at studenten vil ta tak i det hun har fått bekræftelse på og få mot til å arbeide videre med faget. Et annet moment som gruppe 1 var inne på som var viktig i det å se og bekræfte personene, var blikkets betydning. En stille student fikk gjerne lite oppmerksomhet - også når det gjaldt de non-verbale signaler. I denne forbindelse sier

studentene at blikket er ekstra viktig for å bekrefte den stille personens tilstedeværelse i gruppen.

Jeg ser på de som snakker – men det blir gjerne til at du ikke ser på de som ikke snakker. (Inger)

Hvis folk snakker til meg og ser på meg, så når de er ferdig å snakke, så. ” Nei, no må eg sei noke.” Dei berre ser på – og lurer på ka no? Då må eg sei noke. (Solweig)

Det som de her trekker frem, er at man bekrefter gjerne dem som fra før er tydelige i gruppen og ikke de stille. Samtidig sier Solweig at hun opplever forventning om å snakke når andre ser på henne. Det er også lettere å ta ordet da. Det er en slags bekreftelse av forventet delaktighet. Man blir registrert til stede. Dette er positivt.

4.1.3 Å ytre seg og gjøre seg tydelig

Funnene viser at frykten for å føle seg annerledes enn de andre, er i starten en hemsko for å være aktivt deltakende. Men det endrer seg når de blir kjent med hverandre. Da opplever de seg ikke annerledes lenger, men som tydelige personer for hverandre. Det fremmer motet til å være uenige, komme med eksempler og tanker. I intervjuene tematiserte de forskjellen på studentene, at noen snakker mer enn andre. De mente at studentens trygghet i gruppen viser seg ikke bare ved hvor mye man snakker, men om man våger å snakke når man vil.

Det er noen som ikke sier noe, men det er jo forskjell på folk. Det kan jo være at de føler seg trygg, men at de bare er mer den tause typen.(..) Men det er på en måte vårt ansvar som elev med i gruppen å lage et trygt miljø for alle slik at de kan føle at de kan si noe. Det er fint om alle føler seg fri til å snakke (Inger)

Her peker Inger på at studentene er forskjellige som personer. Noen er tause av natur, andre er det ikke. Tryggheten kan være der i begge alternativene. Men miljøet i gruppa har alle ansvar for å skape slik at alle skal våge å ytre seg. Veilederne brukte mye ordet å få studentene ”på banen”. De understreket dynamikken og gjensidigheten mellom å ytre seg, å bli trygg og det å lære.

Å få dei frampå i ein sånn setting i veiledningsgruppene, vil forhåpentligvis på sikt gjere dei trygge nok til å komme meir frampå (..) At dei får en trygghet til å stå for sine synspunkt og begrunnelser og når dei skal stå overfor andre personer som ikkje er medstudenten.(..) Det å kunne argumentera faglig, presentere ka dei meine på ein ordentlig måte. Eg trur at det å ha den dynamikken i gruppa, kanskje kan være med å styrke den enkelte i hvert fall. (Karl)

Karl tror at dynamikken i gruppa med å få studentene til å tydeliggjøre tanker og argumentere for sine synspunkt, skal gjøre dem tryggere både som personer og i forholdet til faget. Han ser prosessene med å få studentene ”på banen”, i et lengre perspektiv. Det er et skritt i studentenes utvikling mot å bli trygge sykepleiere.

Solveig trekker frem tema om å rekke opp hånda som en måte å ta tak i motet sitt på. Hun hadde reflektert over dette som viktig for å våge å hive seg innpå og delta, og at nettopp det hadde betydning for egen læring. Det begrunnet hun med at når hun var aktiv, så måtte hun bevisst formulere sine tanker og andre møtte henne med sine tanker. Å rekke opp hånda betyr mest for å våge å si noe.

4.1.4 Kroppsspråket tydeliggjør

Det jeg her trekker frem, er fra mine observasjoner under intervjuene. Jeg har valgt å ta det med for å synliggjøre sammenheng mellom kroppsspråk og aktivitet i gruppen. I gruppe 1 var de tilfreds med veiledningsgruppene sine, stemningen var god. De så mye på hverandre mens den enkelte snakket, bekreftet mange av utsagnene med både mhm, ja og andre små bekræftelsesord. Likedan var de bekræftende i sitt kroppsspråk med å være vendt mot hverandre, nikk, smil og ved å bøye seg frem. De var hele tiden i interaksjon med hverandre og fulgte opp det de andre sa. Alle var fremme i samtalen i alle tema. Noen ganger ble de svært ivrige og snakket i munnen på hverandre. Da gestikulerte de med hender og armer. Når de hadde motsatte meninger, så brukte de kroppen ved å flytte seg frem på stolen og bevege seg noe innover bordet med hendene. Stemmen ble kraftigere og det var blikkontakt.

I gruppe 2 fant de liten gevinst av å være veiledningsgruppen sin. Stemningen i intervjuet var rolig, men det var vanskelig å få tydelige meninger fra dem under flere av spørsmålene. De satt stille og beveget seg lite på stolene. De så mest på meg, lite på hverandre. Tre av dem satt med hendene i fanget stort sett hele tiden. En av dem var fremme på bordet når hun snakket engasjert om noe hun ikke var fornøyd med og hvordan veileder da møtte henne og gruppen. De hadde lite engasjement mot veiledningsgruppene og svarte ofte "jeg vet ikke". Det var lite smil. Stemmene var det lite kraft i, bortsett fra når de snakket om uenighet, om eksamen og en spesiell sak. Den tredje studenten virket mer fri i sine uttalelser i forhold til de to andre. Den fjerde som kun var med på ett intervju, var aktiv i starten av intervjuet, men trakk seg mye tilbake underveis. En av dem trakk jeg flere ganger konkret inn i samtalen – bortsett fra når vi snakket om å kunne være uenige. Da kom hun frem med kraft i stemmen og rettet seg opp på stolen. De sa at de satte pris på å være i intervjugruppen hvor flere våget å artikulere manglende engasjement. I den sekvensen så de på hverandre og smilte.

4.2 Betingelser for det gode møtet

Dette hovedpunktet handler om hvordan skape en god gruppedynamikk ved reell deltakelse. Det er nødvendig å avklare spilleregler med gjensidig forpliktelse for aktiv deltakelse. Likeledes tematiseres gruppestørrelsens betydning for gruppedynamikken. Jeg har også valgt å trekke frem hva kroppsspråket og manglende deltakelse kan bety inn i gruppens liv. Empirien viser at en grunnforutsetning for det gode møtet, er at den enkelte opplever seg sett som person.

4.2.1 Avklare spilleregler

I veiledningsgruppene har de på de to første møtene arbeidet med å lage kontrakt for den enkelte gruppe. (Jfr. vedlegg VIII.) Avtalen satte viktige premiss for samhandling. Alle skulle få ordet, alle skulle lytte til den som snakket og man skulle gi respons. Gjensidig forpliktelse og ansvar om å møte i veiledningsgruppa skapte tillit inn i gruppa. Man var ventet og man var savnet hvis man ikke kom. Både studenter og veiledere mente det var ryddig og konstruktivt å få snakket om og få skrevet kontrakten. Studentene sa at det var to moment som de i etterkant hadde hatt ønske om å få tydeliggjort i kontrakten for sin gruppe, og det var å tydeliggjøre det å kunne være uenig og å rekke opp hånda når man ønsket å si noe. Veilederne ønsket at de hadde tatt opp kontrakten til evaluering på siste samling. Det var ikke gjort, men de trodde det ville vært nyttig. Taushetsplikten skapte tillit og gjorde at de kunne være underveis og prøve ut sine tanker. Studentene opplevde stort ansvar overfor de andre i gruppa om å forberede seg.

Vi er en liten gruppe hvor de forventer at vi kommer. Du må ha gyldig grunn. Eller gi beskjed hvis vi ikke kan komme. Jeg føler i hvert fall at det er et veldig ansvar overfor gruppen. At jeg må få gjort arbeidsoppgavene. Jeg kunne aldri stilt på en veiledning uten å være forberedt. Det ville jeg synes var forferdelig flaut. Så jeg synes det er veldig viktig å være forberedt til veiledningen. Det var jo også det som sto i kontrakten at alle skulle stille forberedt, en forpliktelse. Men selvfølgelig kan det være forhold som gjør at noen ikke er like forberedt alltid. Du føler et visst ansvar. (Inger)

De opplevde forpliktelsen overfor medstudentene, som den viktigste motivasjonen til å gjennomføre oppgavene til gruppesamlingene, slik Inger sier det her. Dette ble også understreket av en av lærerne som tok opp tema om sanksjon dersom en student ikke hadde forberedt seg. Det var tematisert av en av studentene i hans gruppe.

”Hvis de ikkje forberede doke, så får doke ikkje møte.” Det skal medstudentane gje signal på. Så eg trur at det er litt viktig å ta opp - for dei har eit ansvar overfor det fellesskapet - det er egentlig ikkje overfor oss. Det er overfor gruppa. (Erik)

Erik sier her at studentene har ansvar for å ta opp til diskusjon hva som skal gjøres hvis tema om manglende forberedelse blir aktuelt. Ansvar overfor studentfelleskapet i gruppa er det viktigste, ikke relasjonen til veileder. Erik opplevde en flott refleksjon i veiledningsgruppa rundt tema. Gunnar viser til et eksempel hvor en som vanligvis forberedte seg, ikke gjorde det da flere over tid ikke hadde fulgt avtalen på dette punkt. Han opplevde liten essens i samtalen og mente at gruppen mistet læringspotensialet. Veilederne sier at tema kan løftes tydeligere frem når kontrakten drøftes.

Studentene hadde i tillegg forventninger til veileder om å få den enkelte til å delta aktivt i samtalen helt fra begynnelsen.. De mente det var viktig for gruppen og at veileder hadde ansvar for både dette og å trekke studenter som sier lite, aktivt inn i samtalen.

Lærer skal ta initiativ til å spørre den som er stille. Slik at alle kan føle at de kan si noe. Et trygt miljø for alle slik at de kan føle at de kan si noe. (Inger)

Inger sier at veileder har ansvar for å trekke de som sier lite, inn i samtalen i gruppa. Det er med på å skape et trygt miljø. De mener også at veileder har ansvar for både å starte samtalen i veiledningsgruppen og å holde samtalen på rett spor i forhold til tema på planen. Veilederne er enige med studentene i at de har hovedansvaret for å trekke samtalen inn på sporet igjen når man går litt utenom tema. I tillegg viser funn at de ønsker at veileder skal gi åpenhet for ulike typer tanker og meninger.

En som er åpen for å diskutere ting og sårn - ikke si "at det eg sier er rett." (Hilde)

Hilde tydeliggjør her at en veileder må være åpen for ulike typer innspill og måter å se en sak eller tema på for så å kunne diskutere og drøfte dem. I gruppe 2 er de spesielt tydelige på at de ønsker at veileder skal gi råd. Lærerne ønsket ikke å være noe leksikon som gir alle svar. De er opptatt av at studentene finner svarene eller kommer med sine egne innspill. Martin er da opptatt av rollebegrepene som blir brukt om læreren.

Eg tenke litt på den ordbruken. Eg sa tydelig frå da vi begynte – ”eg er lærar her. Men her bruker vi andre metoder enn i forelesningar. Og her skal de være meir aktive. Det er på en måte et av hovedmåla.” Ein lærar kan bruke ulike metoder. Og då vil gjerne måten du oppfører deg på, være en barriere. Så eg har ikkje tenkt på det som noken rollekonflikt - veileder, lærar eller underviser. Altså - eg er lærar, men eg brukar litt andre metoder i lag med studentane i denne settingen. Eg har ikkje tenkt på det på denne måten før, faktisk. (Martin)

Han understreker her at lærer-begrepet inneholder mange fasetter. Han er trygg i alle formene og mener han er lærer også i veiledningsgruppen. Han har gjort klart for studentene, at han i denne settingen skal gjøre bruk av andre metoder enn i forelesning. Det betyr at studentene forventes å være mer aktive enn i annen type undervisning.

4.2.2 *Hva veileder gjør for å få studentene "på banen"*

Funnene har vist at både studenter og veiledere mener det er viktig å delta verbalt i samtalen i veiledningsgruppa. Studentene setter pris på å bli utfordret til å snakke når lærer henvender seg til den enkelte ved å fordele spørsmålene rundt bordet slik at alle må svare. Det skaper deltakelse.

Læreren begynner alltid å prate om ting, men det er ikke han så prater mest. Han hører om ka vi sei. Sånn så vi andre gjer. Han spør oss. Eller –" ka du sei til detta." Det er greit. (Kristin)

Kristin viser til at veileder alltid starter samtalen. Men han er alltid lydhør for hva studentene har å si og utfordrer konkret den enkelte. Dette liker hun. Nora trekker inn lærers endrede aktivitet gjennom semesteret og selve samtalen.

Han har begynt å snakke - så er det blitt diskusjon. Så det er ikke bare han som snakker hele tiden. Det har forandret seg litt. Han sitter ikke og spør hele tiden om vi har noe å si. Men han spør vel litt og så kommer det i gang. Så behøver han ikke si så veldig mye. Før om en stund. (Nora)

Her peker Nora på at forholdet mellom deltakelse fra studenter og lærer har endret seg gjennom semesteret. Lærer trekker seg litt tilbake når samtalen er kommet i gang. Det er positivt om lærer både er styrende og ikke styrende i ulike sekvenser. Det kan sikre engasjement fra alle. Martin støtter opp om dette og sier han hiver frem spørsmål og utfordringer. Samtalen flyter godt når han ikke styrer, men de ser viktigheten av at lærer hjelper dem til å holde seg til tema også.

Ja, og så seie eg "kor er vi henne no - er det det vi egentlig snakkar om " For å komme på riktig spor igjen, altså. Det hender av og til at eg må gjer det. Men då må ein gjere det litt på den måten. Dei tar den greit. Litt slingringsmonn må det være.(Martin)

Martin sier lærer må være aktiv i å trekke samtalen inn igjen på tema når man glir ut, men mener det må være slingringsmonn og mulighet for omveier. Erik tar tak i hva han gjør når en student er mye i fokus og han ønsker å trekke resten inn i samtalen.

For å fordele aktiviteten, så tar eg tak i noe som eg syns er viktig i det studenten sier og utfordrer resten.(..) Det er godt for vedkommande. Eg bekrefter ho då. (Erik)

Ved å bruke noe av det studenten sier og utfordre resten av gruppa til dialog rundt nevnte tema, så mener Erik at han både bekrefter studenten og gruppa samtidig som det fremmer større deltakelse i gruppa. Gunnar nevner en annen måte å skape deltakelse på. Han sier han utfordrer dem på å lage flere problemstillinger rundt case de har fått og så drøfte ulike innfallsvinkler rundt hver og en av dem. Karl spør den enkelte direkte og noen ganger tar han runden rundt bordet. Det får alle til å være aktive. Dette støtter studentene opp om som positivt. Arne viser spesielt til bruken av konkrete eksempler

for å anskueliggjøre tema. Alle veilederne trekker studenter med praksis fra helseinstitusjon, inn i samtalen for å konkretisere med sine erfaringer.

Å holde fokus og holde aktiviteten er både vanskelig og viktig, sier lærerne. De opplever at dette ansvaret ligger i hovedsak på dem. Gunnar uttaler at han skulle ønske å våge å konfrontere eller møte studentene mer aktivt når de "dropper ut" av gruppa med oppmerksomheten sin. Det tror han ville betydd noe positivt for studentenes deltakelse.

4.2.3 Gruppestørrelse

Studentene formidler at liten gruppe er positivt for å kunne bli kjent. Det er også lett å snakke og ta ordet og å være tydelig for hverandre på meninger og er ikke være redd for å si noe dumt. På et nivå når de forholder seg til hele klassen på 70 studenter, så sier de at gruppen er liten. På et annet nivå synes de at gruppen er stor. Nora sier to forskjellige ting. Hun synes det er lettere å spørre og forstå hva lærer sier når de er 10 studenter samlet enn når hele klassen er samlet. Hun knytter det til når arbeidet i gruppen har mest preg av undervisning. Men når de skal konkret arbeide sammen, er gruppen for stor. Da ønsker hun å være ca 5 personer for lettere å koordinere arbeidet dem i mellom. Det studentene her formidler, er at rammene betyr noe for aktiviteten deres i gruppen. Den gode flyten og strukturen i samtalen og arbeidet påvirkes av antall de skal forholde seg til. Lærerne bekrefter dette at de synes gruppa er for stor hvis de skal få til gode prosesser og arbeidsforhold. De fysiske rammene er de også opptatt av innvirker på gruppedynamikken.

Eg syns det er litt for mange med 10 i forhold til det eg har vore vant med før, då vi hadde 6 - 7. Det er en viss forskjell. Det har og en del med dei fysiske omgivelsane å gjere. Vi har desse grupperomma som blir veldig fulle. Du sitte sånn heilt stappa inne på dei små romma.(..) Det er jo av og til at når det er så pass mange, så komme du kanskje i dialog med ein fordi det er ein som kanskje har eit spørsmål. Så merkar du at 2-3 andre begynner å snakke. Så må du nesten få snakka ferdig, men så blir det med en gang sånn uro. Det er det å holde alle i ånde på en måte - eller at dei har respekt for kvarandre - at ein og ein snakka - det er jo av og til ein utfordring. Det har med kor mange det er og. "HALLO - liksom. Nå må doke være i ro." Det er litt vanskelig korleis du styre dialogen heile tida. (Erik)

Erik sier at ved for store grupper, er det vanskelig å få til det som var hensikten med å danne små veiledningsgrupper, nemlig å få til samhandling og god samtale. Manglende felles oppmerksomhet og uro ser her ut til å forstyrre dette. Han ønsker å ha grupper på 6-7 studenter. Størrelsen på grupperom er også best for mindre grupper enn 10. En annen lærer, Karl, fokuserer også på at gruppestørrelsen gir veileder en ekstra utfordring på det å trekke alle studentene inn i samtalen. Han har fortsatt to studenter som nesten

ikke sier noe. Han kobler det opp mot manglende trygghet til å komme verbalt frem i blant annet for stor gruppe. Gunnar kontrasterer dette med å si

Eg har i utgangspunktet hatt ei gruppe på 8, med 2 faste så ikkje har vore der og noke fråver. Så eg har ikkje hatt problemet at det har vore for mange i gruppa i forhold til det å få dynamikken i gang (Gunnar)

Gunnar har ikke hatt vanskeligheter med gruppedynamikken nettopp med henvisning til at han i praksis har hatt en gruppe på den størrelsen de andre ønsker å ha.

4.2.4 Gjøre noe sammen

I veiledningsgruppene har de noen ganger hatt praktiske oppgaver. Når de i disse sammenhengene delte seg opp i små enheter innad i gruppen og samtidig fordelte oppgavens mange fasetter, så opplevde studentene samhandling og at det var bra for forståelse og læring. Der hvor de satt sammen alle 10 og prøvde å finne løsninger i ”stor” gruppe, der var studentene misfornøyde. Flere av studentene påpekte at når de opplevde mestring på konkret oppgave, så økte engasjement. I et av de første arbeidskravene hadde studentene i oppgave å tegne hvordan huden var oppbygget og så ta det med til veiledningen.

Vi fekk i oppgave å tegne huda. Og det lærte eg veldig masse av, for den har eg tegna før. Så vart eg ganske overraska over meg sjølv at eg klarte det. Då tenkte eg - "Ok. Dette kan eg" Men det var ikkje noke vi snakka om. Det var noke vi måtte gjøre. Men eg husker "No kan eg den." Det var som en bekreftelse på at eg klarte det. For eg gjekk ikkje inn for å pugge han, liksom. Eg hadde berre tegna han ein gang før. Så det var en god måte. (Solveig)

Det var forskjellig hvordan denne oppgaven ble behandlet i gruppen, men Solveig sier at selve oppgaven ga henne både opplevelse av mestring, glede, læring og fellesskap. Gruppe 1 snakket mye om at kjennskap var viktig for å våge å arbeide sammen. Erik beskriver hvordan de arbeidet i sin gruppe.

En av dei første vi hadde om anatomi og hudas oppbygging, då sat dei og jobba og dei snakka og dei delte erfaringar. Dei skulle teikne hudas oppbygging. Så skulle dei rette til kvarandre. (Erik)

Det var samhandling med deling av erfaring, respons til hverandre, konkret arbeid og refleksjon. Flere av veilederne sa at de opplevde denne samlingen nyttig for gruppeprosessene. Lærerne pekte på at når studentene konkret arbeidet sammen, så var de mer verbalt aktive også og nærmer seg lærestoffet fortere. Likeledes bemerker de at samarbeidet i veiledningsgruppene har ført til samarbeid også utenfor disse.

4.3 Dialog

I dette hovedpunktet tar jeg for meg hvordan dialogen var i veiledningsgruppene når studentene opplevde det nyttig for sin læring. Funnene viser at både spørsmål og svar og det flerstemmige med refleksjon er med. Det handler om hva i selve dialogen som fremmer læringen, slik som forberedelsens betydning for deltakelse i dialogen, hvordan skape og opprettholde engasjementet for tema som drøftes, hvordan de hjelper hverandre å integrere teorien i erfaringer slik at det blir en personlig forståelse. Det de har engasjement på, gir ny inspirasjon og de får eierforhold til det.

4.3.1 Forberedelsens betydning for dialog

Studentene knytter forberedelse nært opp mot det å kunne bidra med noe inn i veiledningsgruppa og opplever ansvar for å delta i gruppen med sine tanker og meninger i tillegg til å få innsikt i tema. Forberedelsen er helt nødvendig for selv å være på innsiden av stoffet for så å være på innsiden i gruppa si og å delta i samtalen. Det er viktige momenter i prosessen for dem i læringen av stoffet. De sier at man hadde ikke fått så mye ut av veiledningsgruppene om man ikke hadde forberedt seg, men når de har gjort det, så oppleves det veldig greit.

Man blir jo litt på utsiden i veiledningsgruppen hvis man møter uforberedt. Bare sitte der og ikke kan delta. (Hilde)

Vi satt jo i kollokvien vår dagen før veiledningen og gjorde det der. Det var kanskje derfor jeg syns det var så greit. (Inger)

Hilde sier at manglende forberedelse gjør at du ikke kan delta og det fører til manglende tilhørighet. Inger erkjenner at forberedelsen var viktig for gleden av å delta. De sier at de får anledning til å drøfte tema grundigere enn ved bare å lese. Studentene sier at det er godt og nyttig å ha forberedt seg når veileder fordeler aktiviteten ved å spørre alle om hvert sitt spørsmål. Da føler de tilhørighet til fellesskapet og er deltakere i samtalen.

Flere av dem sier at de jobber lite når det er et kjedelig emne. De må ha engasjement på tema. Hvis de ikke har det, så investerer de ikke alt de kan i å forberede seg og da har de heller ikke noe å bidra konstruktivt med inn i veiledningsgruppa. Lærerne peker også på at det blir dårlig dynamikk i samtalen når studentene ikke har jobbet med stoffet på forhånd og motsatt når de har forberedt seg. Gunnar sier at studentene er med på å fremme hverandres læring ved forberedelsen sin. Arne viser til at det kreves mer av den som har forberedt seg og skal prøve å formidle sine tanker om stoffet. Dette gjør at det er en utfordring i gruppa til å skape en kultur for å forberede seg.

Det er klart eit mykje tyngre arbeid for den som skal legge frem sine tanker(..) Og eg må jo sei at det var utrolig kjekt når vi hadde om forsvarlighet. Det var det juridiske. Då hadde faktisk den førebudd seg så hadde vært heilt taus veldig lenge. "Dette har eg gjort" Det var veldig kjekt, altså. (Arne)

Arne viser dilemma som "gratispassasjerer" kan skape. Han viser både at det krever ekstra innsats å tydeliggjøre seg, manglende forberedelse gir lett tause studenter og ikke minst det positive for deltakelsen når man har forberedt seg. Arne formidler gleden. Dialogen fremmes ved god forberedelse, og motsatt blir den skadelidende.

4.3.2 Skape og opprettholde engasjement

Studentene sier at det som gir engasjement og innsats, er selve interessen for faget og tema. Det ble interessant med hverdagsseksempler, erfaringer fra helsepraksis og når samtalen gikk litt utenom oppsatt plan. Selvopplevde ting skaper lyst til å utforske faget. Hverdagserfaringen opp mot teorien er interessant å trekke frem i samtalen for å få større forståelse.

Ja, ellers så pleier eg å spør om ting så har med faget å gjere. Sånn som en gang eg var sjuk(..) Korfor får eg det. Eg syns det er gøy når folk spør om litt utenom ting. At du kan diskutere litt(..) Det er veldig artig når ting har skjedd med deg sjølv. Eg var på ferie i utlandet og blei innlagt på sjukehus. Fekk intravenøst og var ganske dårlig. Så det er gøy nå å lese om ka som skjedde egentlig og eg fekk med meg eit ark om alt som var gale. Så er det litt gøy å skjønne det på ein anna måte enn berre lese det. Så sånne ting og gjer at eg får veldig lyst å lese meir om ting(..) Aktiviteten min henger sammen med hva som er gøy og hva som engasjerer meg. Eg føler alt er lærerikt hvis du bare gidder. Hvis du går inn for at det skal være det. Då er det det. (Solveig)

Solveig sier at det gir større forståelse når hun trekker inn egne erfaringer som hun tidligere kun hadde liten helhetsforståelse av. Aktiviteten i veiledningsgruppen avhenger av hva som er gøy og interessant, og styres av valg av oppmerksomhet. Som kontrast sier de i gruppe 2 at de ønsket lite snakk om selvopplevde ting og hadde lite engasjement inn i veiledningsgruppa. De mente også at deres egne erfaringer hadde lite relevans for veiledningsgruppen sin drøfting.

Flere av informantene trekker inn egen erfaring fra helseinstitusjon og sier at det skaper interesse og engasjement. Drøftingene rundt det praktiske opp mot teorien, sier de er viktig. Case eller problemstillinger de kan få et gjenkjennende bilde av, er bra for forståelse og for læringen deres.

Ja, men jeg syns det hadde vært bedre om vi hadde fått litt sånn problemstilling eller en case. Ja, hvis du får et tilfelle fra hverdagen og så skal du knytte det opp mot boken(..) Ja, så enkelt som et sår. Hvis du får en infeksjon i såret. Hva skjer da? Hva gjør du da? Da tror jeg at jeg hadde skjönt det mye lettere - istedenfor en haug med fremmedord. (Inger)

Inger sier at konkrete eksempler er måten hun kan forstå den vanskelige teorien om mikrobiologi, som var konteksten her. Studentene har mange innspill på verdien av de konkrete eksemplenes betydning for engasjement, forståelse av fremmedord og lyst til å lese og undersøke mer. Veiledningen er mye artigere også når det konkrete fra hverdagen er fremme i samtalen.

Eg syns det er gøyere å høyre på når folk fortelle om pasientar dei har hatt. Ka så skjer og ka du ville gjort i den situasjonen. Det føler eg er litt lærerikt for meg siden eg ikkje har peiling(..) Det er de konkrete situasjonene som er utgangspunkt for læring. Det er masse meir interessant når det er noke så har skjedd. Så eksemplene er med på å skjerpe oppmerksomheten. (Solveig)

Oppmerksomheten skjerpes når interessante ting fra praksis trekkes frem. Det er spesielt de som ikke har noen form for praksis som understreker verdien av eksempler når de samtaler i veiledningsgruppen. De trenger noe konkret å relatere teorien mot. Lærerne følger opp dette.

Det konkrete gir mest. Noken sitte med noken bilde, andre ikkje. Og då å sende det ut igjen, kan du få andre sine innspill også. Då er gjerne dei som ikkje har praksis i det heile tatt og med - med sine umiddelbare tanker rundt det. Så får vi igjen ein samtale rundt det.(Karl)

Karl peker på at ved å bruke eksemplene, så kan man få en dynamisk samtale ved å ta fatt i de ulike utspill og utfordre på nytt og på nytt. Da kan studentene uten praksis også være med i dialogen og refleksjonen som eksemplene skaper hos den enkelte. Det er gjennom eksemplene og det konkrete man får studentene best ut "på banen", sier lærerne. Det kan både være studentenes eller lærernes eksempler som engasjerer. Når så lærerne bruker det med å hve tema ut igjen i gruppa, så er det artig, sier de. Arne er spesielt opptatt av å få samtalen praksisnær. Ved å bruke eksempler som studenter kommer med, skaper det bekreftelse og engasjement. Han utfordrer resten av gruppa med de ulike eksemplene. På den måten får han dialogen til å flyte. Han trekker spesielt frem refleksjonsnotatet de hadde når det gjaldt etikk. Det engasjerte studentene mye da flere gjenkjente situasjonen. En indre og en ytre dialog, refleksjon i møte med erfaring, teori og verdier. Casen provoserte dem til engasjement. Erik sier også at å bruke fortellinger er en mulighet for å skape og opprettholde engasjementet hos studentene. Jeg oppfatter at han bruker det når tema blir vanskelig å forstå. Det er krevende, men man får fin samtale når det lykkes.

Veiledningsgruppene er planlagt med oppsatte tema. Men det er avsatt ca 15 min til hva som måtte være aktuelt for studentene i øyeblikket. Dette opplever de som positivt. Når man går utenom oppsatt plan og havner ut i tema som er aktuelle for flere i gruppa, da tar samtalen av og engasjerer. De mener det er viktig å kunne gjøre det av og til. Solveig

sier at det er da det gjerne blir interessant, for det er jo alltid tema som studentene har engasjement på og som angår dem på en eller annen måte.

4.3.3 Spørsmål og svar

Fokus på spørsmål og svar tar jeg med under dialogen da det er et viktig element i hvordan de inviteres inn i dialogen. Gruppe 1 sier at det er lite drøfting mellom studentene når de tar for seg oppgaver de har forberedt seg på hvor de så går inn og tar ett og ett spørsmål og så skal komme frem med sitt svar. De ser positivt på at da fordeles taletid, men det skaper lite undring og refleksjon. Det er lite uenighet i veiledningsgruppene i slike sekvenser. De syntes det lett ble kjedelig kun med spørsmål og svar. Gruppe 2 sier at det mest nyttige i veiledningen har nettopp vært når de fikk konkrete instruksjoner og svar på spørsmål.

Og gjerne gå gjennom ting før vi skal ha om det - enn å repetere det etterpå. Det syns eg vi burde gjort. Heller diskutere det etterpå. Det var vel det som var om den der jussen. Det var vel den eneste grunn til at jeg følte eg fikk noe. Vi gikk gjennom det før vi skulle skrive oppgaven. (Nora)

Nora understreker at det var viktig for henne å gå gjennom hvordan løse oppgaver før man skulle gjennomføre dem. Så kunne hun ønske å drøfte oppgavene etterpå. Kristin og Hilde støttet henne på dette. Veilederne møter spørsmål på ulike måter. Jeg forstår det slik at under denne vignetten, så er det at undervisning foregår om hvordan ta fatt i problemstillinger, hvordan ting skal gjøres og hva bøkene sier. Karl sier at det er alt for lett å ta over og komme med svarene i stedet for å utfordre dem på videre tenkning eller komme med dem selv, men han mener studentene også mange ganger har krav på konkrete svar. Han mener at studentene er ikke kommet så langt i prosessene sine for å kunne være i den store undringen og refleksjonen enda. Erik sier det blir mest spørsmål og svar foreløpig og mener at dette har noe med hvor de er i studiet og litt med studieteknikk.

4.3.4 Flerstemmighet

Studentene hadde mange tanker om begrepet dialog. Ulike tanker kan føre til tre ting – enten at du ser saken på en annen måte og endrer syn eller du blir styrket i din tidligere mening. Det tredje momentet er når man selv setter ord på hva man tenker, så lærer man selv også mer. Grete løfter frem aspektet lytting og uenighet.

At vi hører på hverandre - at vi snakker med hverandre. Ikkje bare at den ene tenker på hva han skal si, ikkje høre etter, men høre etter. Jeg må lytte - og så kan jeg si mitt - altså at det er en reell lytting i en dialog. Uenighet har plass i dialogen. (Grete)

Grete sier her at dialogen gir plass for uenighet og at man må lytte til hva den andre virkelig sier før man selv kommer med sine egne tanker, noe Nora sier på denne måten.

Hvis du snakker uten å lytte, så kan du like så godt ha snakket til en vegg. (Nora)

Hun understreker også gjensidigheten ved å lytte. Man går inn i en åpenhet på å møte den andre helt og fullt på meninger og opplevelser om tema som er oppe. Meningsbrytning hadde de alle tro på som viktig i læringsprosessen. Hilde sier det slik

Det må jo gå an å være uenig. Men kanskje være enig om at det går an å være uenig. At man ikkje må dele samme mening. (Hilde)

Her peker Hilde på at mulighet for uenighet må artikuleres eksplisitt i gruppen. Det kan fremme flerstemmigheten. Kreativitetens potensiale, som Bakhtin snakker om, rommes i dette moment. Inger tar også opp viktigheten nettopp for meningsforskjellenes mulighet for endring og nyskaping.

Dialogen har uenighet i seg. Ja. Det er fruktbart. Eg mener i hvert fall det. Det er sunt at alle får si hva de mener. At det er greit at ikke alle mener det samme (..) Så finner du ut at du kanskje ikke har så rett som du selv trodde. Når en annen er uenig med deg, så skaper det nye tanker hos deg selv. Absolutt. Du ser på en ting fra mange ulike synspunkt. Ja, det er sundt for din egen del og. (..) Eller du får et annet syn frem, og føler deg enda sikrere på ditt. Jeg syns det er veldig viktig. (Inger)

Uenighet og ulike tanker har betydning for egen læring og utvikling, sier Inger. Å høre andres tanker, skaper nye tanker. Man blir bevegelig. Hun sier at når ulike tanker kommer frem, kan det føre til to ting, enten at du ser saken på en annen måte og endrer syn, eller du blir styrket i din tidligere mening. Det var noe ulikt hvor stor plass uenighet og undring hadde i de forskjellige gruppene. Det skal mot til for å være uenig eller mene noe annet enn de fleste gjør. Gode diskusjoner er artige, mener de. En god veiledning må inneholde diskusjon, spørsmål og at alle har deltatt i samtalene.

Hvis eg sitte igjen med følelsen etterpå at det har vært ein god veiledning, har vi diskutert veldig masse og alle har deltatt og fått sagt masse, fått spurt om masse. (..) Men det har komst seg veldig nå, da. Så det er veldig kjekt og veldig lærerikt og alle tør å sei noke. Ja. Du får masse meir ut av det. At du tør å sei noke sjøl og andre tør å sei ka dei meiner. Eg likar meg veldig godt no(Solveig)

Solveig sier at en god veiledning må ha diskusjonen i fremsetet. Alle må ha deltatt og fått spurt og sagt mye underveis. Det er lærerikt og skaper trivsel når alle våger å være seg selv og meddeler det. I Berits gruppe er det stor åpenhet for ulike tanker, selv om hun mener at de også har et stykke til å gå i å våge åpenheten. Hun peker på at det gir stor mulighet til ny forståelse av et problem hvis man våger å komme frem med hva en

selv strever med. Den gode dialogen tok utgangspunkt i et problem en strevde med å finne svar på. Når de gikk litt utenom svaret de fant i boka og drøftet opp mot praksis, da opplevde de fruktbar dialog med nyanser som ga nye tanker og en løsning. Veilederne snakket ikke konkret om uenighet, men fremholdt viktigheten av å stimulere studentene til å tydeliggjøre sine tanker og sin faglighet. Det mener de er viktig for at man skal bli klar over hva man tenker og for å sette i gang tankene hos de andre.

Det er jo læring i det og å måtte legge fram noke. Du må ha forberdt deg. Du må ha tenkt gjennom ka du skal sei og så sitte andre og høre på deg. Så det er en setting der du må yte litt.
(Martin)

Martin peker på at det krever noe å skulle være tydelig på hva man tenker. Man må forberede seg både ved å lese og å klargjøre tanken. Og nettopp i denne prosessen mener han at læring foregår. Her ligger mye refleksjon inn i selve prosessen og dialogen. Studenter som ikke sier så mye i forelesninger, kommer man i dialog med i veiledningsgruppene. Dette trekker Erik frem som noe av det viktigste han har opplevd. På den måten kommer flere stemmer frem. Personene blir tydelige for hverandre. Gunnar viser til den gode dynamikken rundt problemstillinger ved case som skaper konstruktive meningsutvekslinger og forståelse for at den gode sykepleie til den enkelte pasient, slett ikke er å pugge fasitsvar.

4.4 Hvordan skape ny forståelse

Dette hovedpunktet handler konkret om hvordan skape ny forståelse. Empirien peker på at refleksjonen er viktig både inne i dialogen i gruppen, men også i hva som skjer mellom møtene. For å integrere stoffet i egen forståelse, så trenger de å gi oppmerksomhet til stoffet, lese og snakke sammen flere ganger. Studentene sier de må forstå for å bevare sin kunnskap. De fremhever mye at det er det praktiske, eksemplene og fortellingen som er utgangspunktet for å forstå det teoretiske innhold. Informantene løfter frem at det tar tid å forstå. Da trenger de å se sammenhenger mellom fagene og i opplegget i året som helhet. Studentene mener at det er bra med et strukturert opplegg med tema for de forskjellige veiledningsgruppene. Det hjelper til for å få tak i hva som er mer viktig enn andre ting når man jobber sammen. Læringsstrategiene handler om å forstå, å gå i dybden. Jeg trekker også inn hvordan følelser kan virke inn på læringsprosessen.

Studentene i de to gruppene jeg intervjuet, viser til noe forskjellige moment som gir dem læring selv om noe er overlappende. Gruppe 1 holder opp det å forstå tema og

klare å sette det i en sammenheng og finne mening, som veldig viktig. I denne prosessen er dialogene viktig for dem. Dette støtter en av studentene i gruppe 2 opp om. 2 av studentene i gruppe 2 fremhever instruksjoner og konkrete opplegg som gode for dem. Den siste studenten i gruppe 2 sier at det å bli møtt på alvor med sine frustrasjoner, det var noe av det viktigste for henne for motivasjon.

4.4.1 Pugg og forstå.

Informantene brukte begrepene å forstå og pugge mye. De fremhevet at det var nødvendig å forstå stoffet for å ha lært det. Det var lite gagn i bare å pugge til en eksamen. Da forsvant kunnskapen fort igjen. Ønsket om å kunne faget sitt når de var ferdige sykepleiere, ikke bare ha et papir, det sto sterkt. For å forstå trengte de å lese og arbeide med å se sammenhenger. De fremhevet at tunge eksamener kom for fort i semesteret og for tett på hverandre hvis man skulle få den gode oversikten som ga forståelse. Men dialogene i veiledningsgruppene var viktige for nettopp å forstå mer og få helhetsbilder som skapte mening. De oppdaget at det var enklere å huske når de trakk ut hovedlinjer og kunne se hvilken nytteverdi det hadde for praksis som sykepleier. Dette gjorde også at de så på mikrobiologien som mer interessant etter hvert. Men det å forstå stoffet tar mer tid enn å pugge detaljer.

Du som sykepleier har ansvaret. Så er det et eller annet du har bruk for, så kan du det ikke fordi du har sittet og ni-pugget helgen før eksamen. Jeg har liksom ikke forstått det. Det er så frustrerende. Det får ikke tid til å synke inn.(..) Essensen kan vi nok huske neste år. Hvordan de forskjellige tingene smitter og konsekvensene. Det var greit. Ja, det er jo det å forstå det som er det ideelle. Men det krever litt mer tid. Jeg synes det også hadde vært bedre om vi hadde fått litt sann problemstilling. Hvis du får et tilfelle fra hverdagen og så skal du knytte det opp mot boken. Da tror jeg at jeg hadde skjønt det mye lettere. I stedet for en haug med fremmedord Ja, da må du ha skjønt det. Da kan du ikke bare pugge det. Du må ha skjønt det (Inger)

Inger mener hun må forstå faget for å lære det for mer enn noen dager. Måten hun forstår og lærer på, er å få en konkret problemstilling fra hverdagen for så å knytte teori til dette konkrete. Og det krever tid og refleksjon sammen med andre. De er redde for å glemme fort hvis de bare pugger. Berit sa det så treffende:

Det handler om bakterier og virus og korleis dei påvirker kroppen og immunforsvaret - og ka du må gjere for å bryte den kjeden. Det at du ikkje blir smitta. Eg har pugga ganske mykje om immunforsvaret. Det er berre fordi eg har lyst til å forstå det. (Berit)

Her sier Berit at hun må pugge for å kunne forstå, akkurat som Inger sier. Det er kombinasjon mellom å pugge og å forstå som er viktig for å lære stoffet. Noe fakta må være inne for å kunne se større helheter. Berit bruker eksempler for å billedliggjøre vanskelige tema. Studentene sier at for å kunne forklare enkelt og forståelig for en

pasient uten helsefaglig bakgrunn, så må de selv ha forstått tematikken. Det er umulig å forklare enkelt det man ikke selv har forstått, men bare pugget. Diskusjon rundt tema gir læring utover svar de finner i bøkene. Det fordrer at de må ha lest, men også tenke og reflektere slik at de forstår. De liker å bli utfordret på egne tanker for å få bredere perspektiv og kunne endre egen forståelse. Det er viktig å ha veiledningsgruppen for å kunne få oppklart ting du er usikker på når det gjelder selve faget. Solveig løfter frem tema om forskjellighet i forberedelse, arbeidsmåte og hvordan den enkelte klarer å trekke ut viktig stoff fra undervisning og teori. I veiledningsgruppen blir forskjelligheten tydelig. Hun ønsker at dette blir et tema i gruppen for å kunne ha dette som en ressurs til refleksjon opp mot faget. Martin var opptatt av å kunne veilede studentene i forhold til det de formidlet. Da hadde han fokus på om de hadde forstått tematikken eller ikke. Han ønsket å gi innspill og veiledning for økt forståelse.

Eg tenke sånn at når dei er aktive i desse veiledningsgruppene, så må dei vise at dei har forstått. Og då kan eg veilede på det som dei har problemer med å forstå. Og gi ros hvis dei har gjort det. Så på en måte du får synliggjort ka dei kan og ka dei ikkje kan. Det er jo læring i det og å måtte legge fram noke. Du må ha forberdt deg. Du må ha tenkt gjennom ka du skal sei og så sitte andre og høre på deg. Så det er en setting der du må yte litt. Og det trur eg bidrar til læring. Det er den måten dei gjør seg synleg på faglig. Ellers kan du jo sitte der i en forelesning eit halvt år.(Martin)

Her viser Martin til to måter å veilede studentene til refleksjon. Det er å prøve å hjelpe dem til erkjennelse på hva de har forstått og det andre er å hjelpe de videre fra det punkt som de står fast på. Selve arbeidet med å legge frem tanker, sier han, er læring i seg selv. Videre sier han at veileder har en spesiell mulighet til å hjelpe studentene i sin forståelse av stoffet nettopp i veiledningsgruppen. Der har de mulighet til å få respons på sine utspill og sin forståelse – eller manglende sådan.

Informantene snakket mye om hvor viktig det var for læring å ta utgangspunkt i eksempler, case eller problemstillinger de kan få gjenkjennende bilder av. Det letter relatering til teori og forståelse av de mange fremmedord de ikke enda har et forhold til. De trenger å se sammenhengen til sykepleierens hverdag. I refleksjonen er det viktig å vite hva andre tenker. Da får du innsikt i felles ståsted og du blir klar over hva du selv tenker. Det hjelper i læringen.

Det er veldig greit å vite hva andre tenker. Ja, at du kanskje finner mye felles. Hva du tenker selv også. Så det er absolutt sånn at folk sier hva de tror og hva de tenker. Du ser på en ting fra mange ulike synspunkt og forstår ting på forskjellig måte Tenkt igjennom. Slik at jeg liksom setter den fast. Denne kan jeg bruke. Den er nyttig for meg videre. Jeg synes det hjelper i læringen (Inger)

Inger setter her ord på at det er lærerikt å være i dialog med egne og andres tanker. Gjennom denne dialogen og refleksjonen så blir egne tanker tydeligere og man finner ut

hva som er nyttig å ta med seg. De bruker eksempel hvor de knytter til utøvelse av sykepleie. De reflekterer over hvor viktig det er å kunne noe og hvilken betydning de ulike element har for helhetsforståelsen. De drøfter ulike situasjoner og deres relevans opp mot tema. Solveig peker på viktigheten av å la samtalene "leve" i tanken. La det hele modnes. Studentene pekte her på at oppgaveløsning var også en god måte å lære på. De gikk ulikt inn i arbeidet, men alle sa de lærte ved å løse oppgaver.

Eg lærer mye av å løse oppgaver. Prøver å sitte for meg sjøl og prøve litt og lese litt. Så kan du snakke med andre etter at du har gjort det og høre hva de har sagt. Hvis det er ting du ikkje har klart å gjort, så kan du høre ka dei har gjort (Kristin)

Kristin lærte mest ved å løse dem alene først og deretter snakke sammen i veiledningsgruppa om resultatet og forståelsen av det. Grete sier det på denne måten:

Eg har jo lært at eg må repetere, se på tingene, ikke bare tro at eg kan det. Eg må lese to-tre ganger og så snakke om det. Då sitter det. (Grete)

Lese, repetere og samtale er oppskriften for Grete. De sier at forberedelsen har betydning for å kunne drøfte og lære om hvordan møte pasienter på en ordentlig måte. Oppgavene gir åpninger for denne type samtaler. De synes det er godt å ha veiledningsgruppene og arbeidskravene. Det strukturerer arbeidet med faget gjennom semesteret. Veilederne viser til at oppgavene, spørsmålene og eksemplene som trekkes frem, gir mulighet til å trekke inn mange ulike vinklinger på tema de behandler.

4.4.2 Fra å se stykkevis og delt til å se større sammenhenger

Å se helheter i studiet er motiverende for å lese og fortsette. Det å vite og få oversikt over hva man kan glede seg til, er engasjerende og motiverende. Studentene liker at det er god plan i veiledningsopplegget hvor lærerne tar vare på helheten i undervisningen gjennom semesteret.

Det som egentlig har gitt mest motivasjon, det er når vi diskuterer ka som skal skje framover og forskjellige praksiser. Ja, vite ka eg kan glede meg til. Sånn som anatomien - det er jo gøy, men ingenting er gøy når du må sette deg ner og pugge. Så sånn syns eg det er gøy å tenke på at etter jul så skal vi i praksis. Heilårsplanen gir meg motivasjon. Eg planlegg mye. Kan være positivt og negativt, trur eg. Men det er vel sånne diskusjoner, at det er et praktisk fag, som er best for meg og som gjer meg mest motivasjon til å lese og fortsette. (Solveig)

Solveig sier at det å diskutere de konkrete situasjoner og kunne se stoffets relevans og nytteverdi i en yrkessammenheng, er viktig for motivasjonen i lesingen og puggingen. Solveig sier hun trenger å se sammenheng mellom de enkelte tema og helheten de inngår i. Da øker hennes engasjement. Hva Arne gjør, er også å hjelpe studentene til å ta

utgangspunkt i det de er opptatt av i forbindelse med eksamener for så å reflektere over sammenhengene mellom fagenes relevans for yrket.

Men det som eg tenke som er flott med dette her, er at du kan dra det videre. Dei har fokus kun på eksamen – mikrobiologi, anatomi og fysiologieksamen. Det står i panna på dei, som eg bruka sei. Og så skal vi vinkle det mot "ka med sjukepleien? Kor viktig er dette for sjukepleien?" Korfor skal du lære dette her. (Arne)

Arne vil gjerne bruke deres engasjement til å se sammenhengene mellom fagene, integrere og bygge kognitive broer. Karl trekker også frem noe av det samme, men på et annet plan. Dialogene skal fremme utviklingen mot en trygg og faglig sterk sykepleier. Den konkrete del i utdanning må ses opp mot det som studentene utdannes til. Studentene snakker om at man ser ikke alt som nyttig i øyeblikket. Når man har lært litt mer og trenger det, så ser man viktigheten av det. I starten forsto studentene ikke hvorfor de skulle bruke tid og kraft til å se sammenhenger mellom tema og ulike bøker. Det var først litt seinere i semesteret at de oppdaget hvor nyttig det var. Man trenger å forstå deler før man kan se helheter. Lærerne mente det kunne være berikende for forståelse å lese forskjellige bøker. Studentene fremhevet også at det er flere ting de skal lære som trenger tid for å ta helt inn. Man må lese, snakke om det, reflektere og gjerne snakke om det igjen for å få en skikkelig forståelse og læring. Erik viser til hvor usikre og engstelige de er før eksamen, men etterpå er det noen helt andre studenter han møter.

"ka skal vi lære - korleis skal vi skrive - ka er det spørsmålet" Bare det å få gått gjennom det er viktig for dei. Den samme gruppa etter eksamen sitte der og er så sjølvsikre. Det er noke med at dei skal gjere seg kjent med å gå på ein høgere utdanning. (Erik)

Dei får jo jobba med faget. Det er faktisk oppgavene som vi jobbar med. Det var jo det som var litt av poenget med dessa veiledningsgruppene. Og spesielt når det då kjem sånn dryppvis gjennom heile semesteret. Sånn som eg har forstått det, så er det mest for å gje dei ein hjelp til å få det inn i dei andre faga. Dei fyrste gongane så opplevde eg at det var vanskelig for dei. Det er kanskje litt lettare no når me kom heilt til den siste gongen med sjukepleieprosessen. (Gunnar).

Her viser både Erik og Gunnar at de må la studentene være i sine prosesser til en hver tid. Det dryppvise både av å forstå og ulike reaksjoner i møte med sin egen opplevelse av det, er viktig for veilederne å ha fokus på i møte med studentene fra samling til samling. Ting forandrer seg. Det er noe av det sikreste vi vet sett fra veileders synspunkt. Det å ikke forsere noe og vente på at studenten skal oppdage, er en av utfordringene.

4.4.3 Følelser.

Å forstå er en prosess som fanger hele personen med intellektet, emosjoner og kropp. Tanken på eksamener og frykten for dem, skapte frustrasjon og knute i magen.

Studentene uttrykte fortvilelse for alt som de skulle lære på kort tid. De ønsket mer tid for å kunne forstå temaene og opplevde at deres fortvilelse ble gitt liten oppmerksomhet i veiledningsgruppen. Likeledes var det andre moment i studiehverdagen som også frustrerer dem så mye at det tok fokus fra selve lesingen og refleksjonen. Kristin trakk frem en situasjon som gjorde henne godt i så måte. Læreren lyttet til dem og tok deres frustrasjon på alvor. De fikk snakket om det de syntes var vanskelig.

Vi fikk ut litt frustrasjon. Læreren lyttet og forsto oss. (Kristin)

Det at læreren lyttet og tok deres frustrasjon på alvor, gjorde at Kristin åpnet opp for tema igjen. Hun trakk frem denne situasjonen som det hun hadde opplevd som det mest fruktbare fra veiledningsgruppa si. Det ga åpning til andre element i læringsprosessen. Ellers var hun, Nora og Hilde lite engasjert og kjedet seg i gruppen. Følelsene skaper oppmerksomhet mot noe. Engasjement ga fokus mot tema, kjedsomheten ga fokus mot at tiden skulle gå og mot andre element i studiehverdagen, altså vekk fra tema de behandler. Dette er viktig signal til veiledere. Når studentene hadde engasjement mot tema, så arbeidet de for å forstå og gjøre stoffet til sitt og skape ny mening.

4.5 Manglende mening, engasjement og tilhørighet

Empirien min har element som gjør at jeg også har valgt tema ”manglende mening”. Gruppe 2 formidler manglende engasjement, finner ikke mening i det som skjer i gruppen, forteller ikke egne historier og opplevelser, opplever ikke at de har innvirkning på innhold og prosess og de opplever det som repetisjon når tema går igjen både i forelesning og i veiledningsgruppen. De kjeder seg. Studentene presenterer en slags ambivalens. På den ene siden er det kjedelig og de ser ikke vitsen med å være der. Og på den andre siden så erkjenner de at de som er der, nok får med seg mer om faget enn de som ikke er der. De vil ikke gå glipp av noe som kan dukke opp. Det var kun når de fikk konkrete råd og instruksjon om hvordan skrive et arbeidskrav, som med helsejuss og den første eksamen, at de sier at de ble engasjert og fikk noe ut av veiledningen. Nora nevnte at hun hadde valgt bort siste veiledningsgruppe. Det angret hun på, for de hadde hatt en interessant veiledning nettopp den gangen.

Eg vet ikkje ka eg forventer ut av det. Det er ofte kjedelig. Men den ene gangen eg ikkje var der, hadde det vært interessant. De hadde lært mye. Hadde ønsket å være der. (Nora)

Det hun her sier, tydeliggjør deres dilemma. Studentene finner ikke engasjementet samtidig som de er redd for å gå glipp av noe viktig som kan dukke opp. De liker ikke

at de er så lite engasjert og mente at de ikke var representative for klassen. Deres strategi i studiet er å pugge til eksamen. De formidler at de som liker seg i veiledningsgruppen, de er også mer engasjert.

Eg tror at eg er litt lei av det. Bare falt litt ut.(..) Eg er nok den som er minst aktiv i min gruppe akkurat nå av de som er der. Ikke mentalt til stede. Er ikke engasjert. Lytter, men deler ikke noe.(..) Så har eg blitt gradvis lei etter hvert. Ved sist intervju hadde vi ikke hatt så mange timer. Eg er blitt litt mer lei etter hvert. Eg tror eg er blitt litt mer passiv utover. Eg var mer aktiv i begynnelsen enn eg er no. For nå sitter eg bare der stort sett. Sitter bare der og venter på at 1.5t skal gå fort. (..)Eg er opptatt av eksamen. Ofte så føles det meningsløst å sitte der. Når du vet at du har andre ting du bør gjøre.(..) Eg tror det er ganske forskjellig oppfatning av ka som eg bra i veiledningsgruppen. Det er de samme på min gruppe som er aktive hver gang. Eg tror de har mye igjen for det og at de kanskje ser mer poenget med det. Men det blir sånn som de som liker seg bedre der, de er mer engasjert og. Eg er ikke negativ. Eg er bare ikke engasjert.(..) Eg vet ikke hvorfor eg ikke er fornøyd med disse veiledningsgruppene - eller ka det er som gjør at eg melder meg litt ut. Eg tror det hadde vært mer nyttig hvis vi hadde klart å peke på hva det var som gjorde at vi ikke var så fornøyd med veiledningsgruppen. Men det er jo ikke så lett å vite ka det er for noe heller. (Hilde)

Hilde formidler her om manglende tilstedeværelse rent mentalt. Hun er lei, passiv og gir ikke noe tilbake. Passiviteten har økt utover i semesteret. Hun sitter og ser på klokken og ser frem til å bli ferdig for å kunne bruke tiden annerledes. Når hun sier at de som liker seg, er mer engasjert enn henne og får også mer igjen for veiledningen, så understreker hun liksom hva som er viktig for læring. Videre sier hun at det hadde vært nyttig å vite hva det er som gjør at hun ikke finner det interessant.

Denne gruppen uttrykte at de ønsket mest fokus på det faglige. De ønsket ikke å dele egne historier, selv når det hadde med faget å gjøre. Nora var flere ganger frempå og sa at det kunne ikke være interessant for de andre hva hun hadde opplevd. De ble på en måte overrasket over at man forventet å skulle dele egne tanker overfor hverandre.

Eg hadde ikkje forventa at vi skulle dele tankar og livet vårt til kvarandre. Det hadde eg ikkje forventa. Læraren spør oss om kos vi har det og sånn i dei 2 første vekene. Men vi har hatt det bra, så.. Men hvis noken ikkje har hatt det bra, så er det ikkje til gruppo dei seie det til. Eller? (Kristin)

Eg er nok den som er minst aktiv i min gruppe akkurat no av de som er der. Eg har ikkje noe behov for å dele mine personlige erfaringer. Alle må ikkje høre hva eg har opplevd. Nei, de får jo høre fra de andre. Eg er ikkje den som skriker høyest. Eg sitter der. Eg syns det er heilt greit at de snakker. Så eg skal ikkje stoppe de. Eg tror ikkje de andre bryr seg om at eg ikkje sier noke. (Nora)

Studentene formidler at det var greit at læreren i starten spurte om hvordan de hadde det. Det ga mulighet til å kunne snakke med ham ellers. Men de vil ikke dele sitt eget inn i gruppa hvis de har det vanskelig. De ønsket å ha grenser til det private. Dette handler om grensen mellom det faglige og det personlige. I tillegg delte de lite av egne erfaringer fra praksis, de var kun på banen når de konkret ble spurt. Nora trodde ikke det var interessant for andre og at noen brydde seg om hennes manglende deltakelse.

Studentene opplevde mulighet til å delta i dialogene, men gjorde det lite da de mente de hadde lite å gi. Denne gruppen formidlet lite engasjement i intervjuet. Selv når vi snakket om hva som hadde gitt dem læring, så hadde de vanskelig for å sette ord på det. ”Eg vet ikkje, eg” var en mye brukt setning.

Funn viser videre opplevelse av ikke å ha innvirkning på innhold og prosess i veiledningsgruppen.

Vi vet jo ikkje ka som kan forandres liksom, heller. Eg vet ikkje ka de kan gjøre for at eg skal føle at eg får noke ut av det. (Hilde)

Her tolker jeg at Hilde sier tre ting. Det ene er at hun ikke vet om noe kan forandres. Det andre er at hun ikke har kontakt med egne behov for å få noe ut av det. Og det tredje er at hun tenker at det er de andre som skal gjøre et eller annet for at hun skal få noe ut av veiledningsgruppa. Erik setter ord på at det er et lite dilemma at de styrer mye innholdet for studentene. Det er kanskje det som kommer frem litt i studentuttalelsene også.

Men samtidig er det jo et dilemma med at vi styre jo ka dei skal forberede seg til og ka dette skal dreie seg om. Og det er jo klart at då har jo dei ei forventning om at vi også skal styre i gruppa.(..)Vi er liksom ikkje fullt ut veiledere. Vi er litt undervisere og. (Erik)

Erik setter ord på noe som har vært vanskelig for flere av veilederne – de har ingen ”ren” rolle i veiledningsgruppen. De er både underviser og veileder og kjenner en ambivalens. Hva de her legger i veileder, er å ta vare på personen og dens opplevelser i møte med fagstoffet. De sier det er vanskelig å holde seg tilbake i dialogene nettopp når man er i underviserrollen. Den er en verbalt aktiv formidlerrolle, mens i veilederrollen er den litt tilbaketrunkne biten, tydeligere. Det er mulig at det er noe av dette som studentene her opplever som at de ikke har noe mulighet til å påvirke. I fortsettelsen av dette, så formidler studentene at mange av tilnærmingene i veiledningsgruppen, oppleves som repetisjon av forelesningene. Det er kjedelig, sier de. De ønsker å komme videre i tematikken. De ser ikke vitsen i å bruke tiden på de samme tema så mange ganger.

Bare repetisjon fra ting du har hatt på forelesningen. Opplevde samme etikk-case fra timen som repetisjon.(..) Eg vil lære noke nytt.(..) Alle har kanskje ikke samme refleksjon, men vi hadde snakket om det samme før. Føler det er LITT meningsløst. Men det varierer mye fra gang til gang. (Nora)

Gjentakelsen av tema opplever de mange ganger som meningsløse. De ønsker å komme videre, ikke bare dvele ved tema mange ganger. De puffer teorien.

5 Drøfting

Problemstillingen for studiet er; *Hva er det i møtet mellom studenter og lærer i gruppeveiledning av sykepleierstudenter i 1.semester som fremmer læring og utvikling?* Studiet belyser faktorer som studenter mener har betydning for læring. Det belyser også hvordan lærere legger til rette for, og hva de tenker om, et godt læringsrom. Funn om det som fremmer læring, gis en bekreftelse ved funn som belyser hva som skjer når disse fenomen er fraværende. Det komplekse kommer til uttrykk ved at studenter fra samme veiledningsgruppe, rapporterer involvering og læringsutbytte der andre forteller om passivitet og kjedsomhet. Studiet har søkt det som fremmer læring. Det har også belyst noen forhold som hemmer læring.

I det gode veiledningsmøtet som informantene tegnet opp for meg, forutsettes en god gruppestruktur og en god gruppekultur. Tre element må på plass. Den normative dimensjonen som er basis for organiseringen av samarbeidet, den funksjonelle dimensjonen med det faglige mål og innhold, og det er ikke minst den relasjonelle dimensjonen. Mine funn bekrefter at alle tre er vesentlige og gjensidig betinger hverandre. Dette samsvarer med hva Bang og Heap tegner opp for den gode gruppe. (Bang, Heap, 2003) Jeg illustrerer min forståelse med et hjul med tre kraftige eker. Når hjulet er i god bevegelse, ses ikke ekene eller rommene i mellom. Fjernes eller skades en av ekene, så bryter hjulet sammen. Overført til det gode veiledningsmøtet, så må alle tre dimensjonene være inntakt og bærekraftige. De kan ikke isoleres og fungere uavhengig av hverandre. Hver dimensjon må være 100 % til stede for optimal læring. Mine funn tydeliggjør at veileder er den viktige aktør som initierer bevegelsen og som hele tiden har fokus på alle tre dimensjonene. Han må også ha oppmerksomhet mot gruppen samtidig som han ser og ivaretar deltakerne som individer. Jeg vil gå nærmere inn på de ulike dimensjonene etter hvert. Det er gjensidighet som trer frem for meg når "hjulet ruller stødig og raskt", og ser det som betingelse for at de tre dimensjonene kan spille sammen. Jeg tolker mine funn i lys av begrepet gjensidighet og har bygget opp drøftingen med gjensidighet som referanse når jeg søker å belyse de enkelte deler.

Hovedpunkt blir behandling av den normative dimensjonen hvor regler og avtaler tydeliggjøres og fastsettes, den relasjonelle dimensjonen hvor betydning av tillit og kulturforståelse er viktige bestanddeler i samspeillet og grunnlag for at dialog skapes og opprettholdes. Når det gjelder den funksjonelle dimensjon, drøfter jeg hvordan skape ny

mening og forståelse i forhold til faget – eller det vi kaller å lære. Ut fra mine funn har jeg valgt å ta med et eget hovedpunkt for hva som inntreer når gjensidighet mangler.

5.1 Normativ dimensjon

5.1.1 Kontrakt

Det teoretiske perspektiv må gjenspeile seg i den konkrete pedagogikken. (Dysthe 2001,b) Planer viser at AH ser på læring som en aktiv prosess hvor både sosial sammenheng den skjer innenfor og studenten sine personlige erfaringer, påvirker læreprosessen. Høgskolens overordnede mål er at studenten utvikler personlig sykepleiefaglig kompetanse. Lærerne sier de ønsker at studentene skal oppleve tillit og trygghet. De ønsker deltakelse, at studentene skal våge å formulere de tanker de har, de ønsker å få en prosess i dialog med ny forståelse. Da er det noen premisser som må ligge til grunn, slik som fremmøte, forberedelse og måten selve samtalen legges opp. Når veileder går inn i veiledningsmøtet, har han med seg en struktur, og han inviterer studentene inn i den. Den ligger i veileders tanke, noe som kom frem i intervjuet med lærerne. Den er også nedfelt i mal for gruppekontrakt. Martin sier at studenten må oppleve trygghet, ellers er det ikke noen vits med veiledningen. Han sier at når studentene er trygge, våger de seg frem på med tanker og undringer, både når det gjelder fag og liv. Når det fungerte, så var det trivsel, smil og latter. Erkjennelsen av at trygghet bygges og læring skjer gjennom formulering av hva som forstås i øyeblikket, kom frem i strukturen ved at alle skulle få ordet, alle skulle lytte til den som snakket og det skulle gis respons. Gjensidig forpliktelse om å møte i gruppen og om å forberede seg, skapte tillit. Man var ventet og man var savnet hvis man ikke kom. Det skapte forutsigbarhet og tilhørighet når deltakerne var med å beslutte reglene. Solveig og Hilde pekte på to element som de i ettertid, så kunne vært viktig å ha snakket mer om i forhandlingsfasen og underveis. Det var hvordan gi tegn når en ønsket å ytre seg og hvordan utfordre og tydeliggjøre uenighet. Bang og Heap sier at det er nødvendig å kommunisere underveis om struktur og mål, om man fungerer slik som man ønsker. Dersom man ikke er tilfreds, er det da mulig å endre kurs. (Bang, Heap, 2003) Når gruppen slik satte ord på forventninger, så økte kjennskapet til hverandre også gjennom samtalen om strukturen. Strukturen tydeliggjorde ansvarsfordeling og arbeidsform. Bang og Heap sier at hver gruppe er unik og skaper sin sosiale kultur. Selv om gruppene hadde ens mal som utgangspunkt, ble gruppekulturen forskjellig. I en veiledningsvennlig gruppe gjelder det

å skape gruppekultur som er nær og varm på det relasjonsmessige plan. Gruppemedlemmene må gjensidig identifisere seg og ha solidaritet med hverandre. Det å kjenne hverandre er positivt i denne sammenhengen. (Bang, Heap, 2003) Studentene hadde klare forventninger til veileder. Medlemmene hadde noenlunde felles mål og utfordringer. Samtidig så de at det gjensidige ansvar for samhandlingen, var viktig. Kontrakten var en inngangsport til forhandlinger om hvilken kulturell kontekst man skapte sammen. Kulturen ble referansepunkt for læringen. Det ville vært positivt om det hadde vært snakket litt mer om hva som var "lov" å si og mene, mente studentene. Både kontekst og innhold er avgjørende for hva som læres og hvordan det læres, sier Boge m.fl. (Boge m.fl, 2005). Når konteksten er så viktig i læringen, er det helt nødvendig å jobbe konkret med den strukturen man tror kan legge til rette for god dynamikk og skape tilstrekkelig trygghet. Gjennom arbeidet med å sette ord på hvordan samhandle, ble grunnlaget lagt for gjensidighet i konkrete situasjoner senere i gruppens liv.

5.1.2 Lærer som gruppeleder og deltakernes lærerrolle for hverandre.

Dette punktet ligger i grensefeltet mellom den normative og den relasjonelle dimensjonen. Jeg har valgt å ta det med her, da ledelse av gruppen legger føringer for relasjonsbygging og bruk av ressursene som deltakerne besitter. Det handler om forventningene til lærerne og det handler om gruppeprosessens betydning for å fremme utvikling og læring, og det handler om hva lærer konkret gjør for å fremme deltakelse. Gruppe 1 snakket mye om hvordan veileder arbeidet for å få dem aktivt ut "på banen". Dette skapte deltakelse og trygghet etter hvert. De viser til små glimt av autentiske spørsmål. (Dysthe, 2000) Det ga mulighet til undring og refleksjon i møte med tema. Berit viser til en episode hvor en av studentene la frem et problem som flere syns var vanskelig. Gjennom felles arbeid fant de fram til en løsning. Det skapte glede og tilhørighet i gruppen, sa hun. Når veileder utfordret gruppen med deres egne utspill, ble det opplevd som verdsetting av det de hadde bidratt med. Det opplevdes godt og ga også økt faglig trygghet og følelse av at de hadde forstått noe. (Dysthe, 2000) Gunnar aktiviserte studentene ved å utfordre dem til å se problemene fra flere vinklinger. Da opplevde studentene økt interesse for tema. Arne prøvde å synliggjøre den vanskelige teorien med eksempler og rollespill. Mangfold og nærhet til virkeligheten er viktige moment i sosiokulturelt perspektiv. (Dysthe, 2001,b) Inger og Solveig sa de trengte eksemplene. Ved at flere delte sine eksempler, ble gruppedynamikken stimulert og

tilhørighet og gjensidighet styrket. Studentene ble en ressurs for hverandre, sa de. Deltakerne som gjensidig ressurs, peker Bang og Heap på som noe av det viktigste ved gruppeveiledning. (Bang, Heap, 2003) Det er også fundamentalt i sosiokulturelt perspektiv. (Dysthe, 2001,b) Lærernes betydning for dynamikken og gjensidigheten, var viktig. De hadde én rolle i starten av semesteret og en mindre aktiv rolle på slutten når studentene var blitt tryggere både på hverandre, på lærer, på kulturen og på stoffet. Nora peker på at veileder også var mer aktiv i starten av et møte enn utover i møtet. Dersom de kom for mye ”på viddene”, trakk veileder dem inn igjen. Martin sier det så treffende: *”Ja, og så seie eg - kor er vi henne no - er det det vi egentlig snakka om? For å komme på riktig spor igjen, altså. Det hender av og til at eg må gjer det.”* Dette ga trygghet til studentene i forhold til det faglige målet. Både studenter og lærerne mente at det var viktig å få den enkelte student inn i samtalen helt fra begynnelsen. Gruppekontrakten legger grunnlag for forventningen om at lærer har et øye til dette. Og lærerne snakket om at det var deres utfordring. Noen ganger lyktes de, andre ganger ikke.

Studentene sa at hele gruppen har ansvar for helheten. Avtalen i gruppen om aktivitet og deltakelse, utfordres når én i gruppen er passiv over tid. Åpenhet om dette og ansvaret for å utfordre, er alles ansvar. Dette vektlegges også av Bang og Heap. (Bang, Heap, 2003) Studentene sier at å ”ta en runde” hvor alle skulle si noe, er en god måte å få dem på banen. Det uttrykker spesielt Hilde og Nora som ellers er de som sier minst i gruppene sine. Jeg synes de understreker alvoret i det å komme ”på banen”, når de sier at de som engasjerer seg og er aktive, trives bedre enn dem selv. Bang og Heap peker på normer som skaper gode vekstvilkår i en gruppe. En er å erklære sin uavklarhet i gruppen. Ved å si åpent at man ikke forstår helt, gir man gruppen en gave både i form av stimulus og i form av innrømmet sårbarhet. Berit, Inger og Solveig uttrykte at de flere ganger hadde sagt at de ikke hadde forstått eller at de trengte eksempler. Det hadde medført spennende samtaler med stort engasjement i gruppen. En annen norm er at hvert innspill skal få en respons fra andre gruppemedlemmer. Berit sier *”Når det er en diskusjon i gang, vil eg ha svar frå alle. Men eg spør alltid, har vi komt til en konklusjon? Og då forventer eg også at dei seier noke tilbake.”* Hun forventer respons fra alle når de har en diskusjon. Det er en avtale i gruppen, og da kan hun utfordre medstudentene på nettopp å gi respons. Da ble de tydelig for hverandre. Det fremmet følelsen av å bli verdsatt og ga fokus på utvikling. Utsagn forsvant ikke og materialet ble bearbeidet. Responsen var verbal og/eller non-verbal. Medlemmenes evne til å gi hverandre respons, er et kjennetegn på en god gruppeatmosfære, sier Bang og Heap

(2003). Taushetsplikten i gruppen var viktig, å være hverandre tilliten verdig. (Løgstrup, 2000) Berit sa at det ga henne frimodighet til å være underveis og kunne si dumme ting uten å være redd for at det kom ut. Forpliktelsen til å prioritere møtene, være mentalt til stede og orientert mot hverandre og mot det felles prosjekt gruppen har, er avgjørende. (Bang, Heap, 2003). Solveig påpekte at dette var viktig for hennes trygghet og frimodighet i gruppen. At alle var interessert i tema og felles arbeid, skapte tilhørighet. Det var godt å vite at andre også kom og hadde medansvar for helheten. Kontrakten synliggjorde disse moment og informantene vektla dem i intervjuene.

5.1.3 Gruppestørrelse

Både studenter og lærere pekte på gruppestørrelsens betydning for en god prosess i gruppen. Stor gruppe vanskeliggjorde gruppeprosessen. De syns de fikk den beste dialogen når gruppen var på ca 5-6 personer. Gunnar sa han ikke hadde problem med stor gruppe. Han hadde hele tiden hatt ca 5-6 til stede. Da fikk de stort sett gode dialoger. Bang og Heap omtaler hensiktsmessig gruppestørrelse og sier at i grupper på flere enn seks medlemmer, vil det være risiko for passivering og redusert identifikasjon med gruppen. Det er også mulighet for å gjemme seg og være taus da. Studentene i intervjuene som rapporterte at de trakk seg mer og mer tilbake etter hvert i semesteret, var i grupper på 10. Oppgaveorienteringen øker lineært med økt gruppestørrelse, mens den sosioemosjonelle interaksjonen er best ved grupper på 3-6 medlemmer, sier Bang og Heap. Kristin som delte frustrasjon, var i en gruppe på 5 da hun tok dette opp. I en gruppe på denne størrelsen er det mulighet for aktivt å arbeide for å utvikle den personlige kompetansen, som er det endelige mål i profesjonsutdanningen. Kompetansen inkluderer emosjonelle og fysiske elementer i tillegg til den intellektuelle. Da har man mulighet til få en fin balanse og prosess mellom faget og personens integrering av det. Dette påpeker både Bag og Heap (Bang, Heap, 2003) og Grendstad. (1993)

5.2 Relasjonell dimensjon

5.2.1 Det personlige møtet – et møte i tillit

Basis for en god relasjon, er tillit. Når tillit er til stede, råder trygghet og trivsel, sier Løgstrup (2000). Mine funn viser også dette, med hva det var i relasjonen som ble viktig for læringsskapingen. Informantene peker på at det er viktig å bli kjent, oppleve

seg sett og la seg se. Det skapte trygghet. Deltakelse i gruppen med skaping av tilhørighet og god gruppedynamikk med avklaring av forventninger og spilleregler, var nettopp en del av oppbyggingen av trygghet til at de våget seg frem i gruppen som tydelige personer. Slik mine informanter fremhevet, så var relasjonen mellom et jeg og et du grunnleggende. I det personlige møtet ble tillit og trygghet skapt ved å bli kjent. Når de våget å si sine meninger, selv om det var litt nifst i starten, så sier gruppe 1 at de opplevde å bli hørt på og bekreftet gjennom non-verbal og verbal respons. Jeg tenker at dette er å ytre seg i tillit, slik Løgstrup snakker om. For å ytre seg, må det være en tillit til, eller man handler i tillit til, at den andre vil ta imot meg. Dette understrekte Solveig. Hun sa at når de tydeliggjorde seg for hverandre med tankene sine, så ble de mer og mer kjent og trygge på hverandre. Og nettopp når andre lyttet, så på dem og ga verbal respons, så opplevde studentene å bli bekreftet og tatt i mot av dem de ytret seg overfor. (Løgstrup, 2000) Gjennom denne prosessen økte frimodigheten til å dele av sitt når de slik, opplevde respons. Det var en positiv runddans som fremmet deltakelse.

Det eksistensielt dialogiske i dette, er å skape seg selv, finne den eksistensielle mening som person i møte med den andre, noe Bakhtin viser i dialogene hos sine personer. (Bakhtin, 2003) Grete viser noe av dette når hun sier *"Ikke bare at den ene tenker på hva han skal si, ikke høre etter, men høre etter. Jeg må lytte, så kan jeg si mitt - altså at det er en reell lytting i en dialog."* Inger understrekte også flere ganger at å lytte til egne og andres ord, skapte noe nytt. Hun, med flere, ble utfordret på eget ståsted i slike prosesser. Berit sier at de skapte noe nytt sammen. I denne prosessen trenger mennesket en basal trygghet for at den andre vil meg vel - eller at jeg selv kan ta vare på meg hvis den andre ikke møter meg som jeg ønsker eller trenger. Bang og Heap (2003) sier at det er nødvendig å bli kjent for å få gode prosesser i en gruppe, slik også Berit, Solveig og Inger uttaler. Da de ble kjent med hverandre, så fikk de en form for forutsigbarhet i kommunikasjonen. Det økte tryggheten enda mer til å komme med tanker som ikke var fra boka, og de våget etter hvert å be om respons når den uteble. Martin pekte på viktigheten av å tydeliggjøre seg sin faglighet. Jeg oppfatter at dette er del av det samme. Ved å ytre seg, så skaper de seg selv som fagperson og bygger opp sitt nye eksistensielle ståsted. I dialogen fremmes denne utviklingen. Brunstad (2003) sier at takknemlighet og blick er viktige aspekt ved bekreftelse av den andre. Det er å knytte ting sammen i stedet for å oppløse. Ved å se på den andre, så sier Solveig og Inger at de både bekreftet og opplevde seg bekreftet gjennom det gjensidige blikket. Gjensidigheten i takknemligheten skaper forutsigbarhet, respekt, tillit og trygghet. Den er

relasjonsbyggende. Takknemlighet er forbundet med erkjennelse av egne grenser – og at man ikke lever kun for seg selv. (Brunstad, 2003). Da tenker jeg at ved å ta i mot den andres ytringer i møte med egne ytringer, så viser jeg takknemlighet. Ved å svare på en ytring, da takker man den andre for muligheten til å være i en relasjon. Den andres utspill er viktige for egne valg av utspill. Det igjen har betydning for videre tanke. Man skaper seg selv gjennom valgene. Ved å takke, sier jeg at dette kan jeg ikke klare uten deg. Hauge (1996) sier at noe av det viktigste for studentene i deres læring, var å bli sett og møtt som helt menneske. Dette understrekte også studentene i gruppe 1. Bakhtin skriver at en relasjon til den andre ikke kan eksistere uten en åpen gjensidighet i bekreftelse av hverandre som personer. (Dysthe, 2001,b). Berit sier at *"mot til samarbeid går på kjennskap"*.

Gruppe 2 sa at de ikke ønsket å snakke om private ting og dele hva de hadde gjort i sitt liv. Dette kan tolkes på minst tre måter. Den ene er at de har en god eller dårlig erfaring som styrer uttalelsen. Forforståelsen vår farger valg i situasjonen. (Dysthe, 2001,b) Den andre er at de ikke ønsker en relasjon med de andre i gruppen om private ting – enten at de ønsker å beholde noe av sitt for seg selv eller at de opplever at andre som deler av sitt, åpner mer enn de ønsker innsyn i. Her vil jeg trekke inn tema urørlighetssonen som Løgstrup (1983) snakker om. Et hvert menneske ønsker å ha en sone rundt seg som er deres egen og som man selv bestemmer over. Motivene for å handle som de gjør i forhold til tema, er deres eget gods. Det er det ingen som har noe med. Mens det at de er tause i den konkrete situasjonen, kan de utfordres på av gruppemedlemmene når deres taushet stenger for åpen dialog og fellesskap. De andre setter da frem egne grenser og reaksjoner i møte med tausheten. Dette handler om spennet mellom urørlighetssonen og den talte åpenhet, som er avhengig av hverandre for å bevare relasjon. Slik Nora snakker om at hun ikke trodde at noen brydde seg om at hun ikke sa noe, så oppfatter jeg at tausheten ikke ble utfordret. Relasjon ble ikke opprettet i situasjonen. Hun forble i tilbaketrasket posisjon i gruppen. (Løgstrup, 1983) Dersom denne taushet og gruppens tillatelse av tilbaketrekning, hadde blitt synliggjort og tematisert av veileder, tror jeg en annen deltakelse og dynamikk ville kunne blitt skapt. Dette peker både Bakhtin og Bang og Heap på. Dialog i Bakhtinsk mening, har denne form for konfrontasjon i seg. Trygghet er både en forutsetning og den videreutvikles i slike tydeliggjøringer for hverandre. Han mener også at ny forståelse skapes ved konfrontasjon eller mot til å bli synlige for hverandre. En tredje tolkning av at studentene ikke ønsket å snakke om private ting, kan være at de har ytret seg med sårbarhet uten å oppleve å bli tatt i mot i

den konkrete situasjonen. De har kanskje i tidlig fase ytret seg i tillit, men ikke opplevd å bli tatt i mot, bevisst eller ubevisst. Både Hilde og Nora sier at deres engasjement og delaktighet i gruppen, har endret seg i løpet av semesteret. (Løgstrup, 2000) Årsakene kan forsterkes ved at de begge to, var deltakere i grupper på 10, hvor tilbaketrekning lett kan skje. (Bang, Heap, 2003) Man skal ikke trå over andres grenser og samtidig skal man sette egne grenser. For å skape og opprettholde relasjon og utvikling, er det viktig å tydeliggjøre egne ønsker og premisser i samhandlingen samtidig som man ikke skal blottstille den andre. Personen skal selv velge når han vil dele sitt. Dette skapes i den gode gjensidighet.

Å bli lyttet til og trodd på er viktig for at studentene skal få en god erfaring for så i neste omgang å kunne møte pasienter på en helhetlig måte, slik som Martinsen (2000) skriver om i *Det deltakende øyet*. Jeg tenker at dette er første steg mot en personlig fagkompetanse som favner helheten, å bli den gode sykepleier, slik Langeland (2001) beskriver henne. Rammeplan (2004) beskriver hva studentene skal tilegne seg for å inneha personlig fagkompetanse. Det er noe av det samme jeg tolker ut av utsagnet som Erik kom med hvor han håpte å favne flere viktige elementer for læringen utover i utdanningen. Han pekte da på både faget og fagets integrering i personen. Karl snakket om at dette fokus må de ha allerede i første semester. Teorien skal hele tiden ha et pasientfokus. Veiledningsmøtet er en del av helheten i profesjonsutdanningen og skal legge en god grunn for samhandling og gode relasjonelle erfaringer. Måten det legges til rette for opplevelse av å bli trodd og bekreftet, legger grunnlaget for evne til omsorg og empati, tenker jeg, og understreker det ved å vise til Martinsen (2000). Studentene i gruppe 1 formidlet at det var viktig å bli tatt på alvor når de delte personlige ting og delte engasjement. Da Solveig fortalte om egne opplevelser med sykdom, opplevde hun seg bekreftet nettopp ved å bli lyttet til, ved å få respons og at selve tema ble diskutert faglig. Utsagnet fra Kristin, hvor hun sier at det viktigste for henne denne høsten, var da hun formidlet sin frustrasjon i møte med andre deler av studiesituasjonen, har noe av det samme moment i seg. Det var viktig å bli tatt i mot med hele seg. Hun formidlet både noe som ikke hadde med det faglige for samlingen, og hun formidlet følelser og viste med sin kropp at her var det noe som påvirket eller stengte for arbeid med faget. Likeledes har alle studentene snakket om eksamensfrustrasjon. Deres frykt for eksamen stengte for å se meningen og hensikten med fagets mange detaljer. Frustrasjonen og mangel på mening i situasjonen, skapte ikke ro og konsentrasjon. De opplevde at dette var vanskelige følelser å formidle. Når de ble hørt, skapte det glede og nyorientering.

Når de ikke ble hørt på, ytringen ikke ble tatt i mot, stengte det for nødvendig oppmerksomhet. Berit fikk klump i magen. (Grendstad, 1993) Peavy (1998) peker også på nødvendigheten av å ta informasjon fra hele personen på alvor, emosjoner og fysiske reaksjoner, ta inn hele personens virkelighet i veiledningen. Saugstad (2004) er tilbakeholden for å trekke følelser inn i veiledningen. Det er da fare for høy grad av intimitet, sier hun. Men Martinsen (2000) sier, som Peavy, at det er nødvendig at man tar hele den andres situasjon inn i egen opplevelse og vurdering. Man bekrefter og gjør personen hel ved å møte ham med alle sine reaksjoner. Da sier hun at personen har mulighet til å ta tak i egne krefter for helbredelse. For å overføre det til veiledningen, så gjelder det å ta tak i alle reaksjoner. På den måten skapes mulighet for opplevelse av å bli møtt, få bearbeide. Deretter kan man så ta med seg den viktige erfaring, å bli tatt på alvor, og bruke den i sine senere møter med pasienter. Engasjement bunner i følelser, som gir retning for oppmerksomheten. Når lærerne gjennom samarbeidet, blir bevisst skolens og egne kunnskapsteorier og veiledningsteorier, så har han muligheten for å legge til rette for at studentene skal utvikle både den faglige forståelse og få en personlig utvikling. (Skår, 1997). Martin sier at det er ikke noen vits med veiledningen hvis ikke studentene trives og opplever seg møtt. Det er i det gode veiledningsrommet at læring skjer, sier han. Erik sine utsagn om at det er artig å se utviklingen til studentene i løpet av semesteret nettopp når det gjelder trivsel, støtter dette. Løgstrup (2000) sine ord om å bli tatt i mot i tillit når man ytrer seg, understreker viktigheten av å ta studentenes mange ytringer på alvor og spinne på dem. Måten lærerne formidler hvordan de møter studentene, tolker jeg de er bevisst hva de gjør og at de gir mye god respons og bekreftelse. Studentene bekrefter dette ved mange utsagn. Når veileder kommenterte eller utfordret de andre studentene til å gå i dialog med første ytring, slik Dysthe (2000) peker på ved bruk av ”opptak” og ”høy verdsetting” i dialogen, så var det bekræftende for studentene.

Løgstrup understreker hverandres ansvar i gjensidigheten slik:

”Den andre har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter.(..) Den andres individualitet og vilje, hans personlighet, lar seg ikke berøre på samme måte som hans stemninger og – i visse tilfeller – hans skjebne. Det andre mennesket mer eller mindre forbigående stemninger har vi ofte på den mest umiddelbare måte i våre hender, mens vi derimot ikke på samme umiddelbare måte har i våre hender hvordan den andre enten overvinnes eller ligger under f.eks for den misstemningen man har satt ham i.” (Løgstrup, 2000,s.37+47)

Her viser Løgstrup dobbeltheten i relasjonene vi har til hverandre. Når vi er i en gjensidig relasjon, så skaper vi stemninger som igjen er utgangspunkt for følelser i møte med hverandre. Hva som skapes, har vi ansvar for. Men han sier at hva den enkelte så gjør med sine reaksjoner i dette møtet, det kan man ikke ha noen kontroll med. Likevel vil jeg her ta frem at Løgstrup sin livsyttring, talens åpenhet, er muligheten vår dersom vi ser fortsatt gjensidighet som viktig for ekte samhandling og læring. Når en person i gruppa trekker seg tilbake fra dialogene, kan talens åpenhet gi mulighet til å møtes igjen som hele personer.

Bakhtin snakker mye om å utfordre den indre tale, det skjulte hos den andre. (Bakhtin, 2003). Grendstad (1993) forfekter å ta hele spekteret av informasjon med følelser, psykomotoriske og intellektuelle dimensjoner inn i åpenheten.

5.2.2 Veiledningsmøtet – et møte mellom kulturer

Kulturen som studentene skal sosialiseres inn i, rommer en spesiell profesjonskultur. I veiledningsgruppen møttes lærernes kultur og forforståelse med studentenes mangfold av kultur og forforståelse. I dette møtet skapte de en ny, felles kultur gjennom forhandlinger om kontrakt og gjennom hvordan de samarbeidet konkret. Lærerne har mange års erfaring både fra helseinstitusjon og som lærer. De har gjennomgått mange prosesser i å forstå både fag, den mangfoldige kulturen og ikke minst tenkning rundt læring og veiledning. Studentene har ikke denne forforståelsen. Selve kulturen var ukjent for størstedelen av dem. Bang og Heap sier at i veiledning er det viktig for veileder å ha fokus både på det som skjer inne i veiledningsmøtet, på den kulturen som gruppemedlemmene har med seg inn i møtet og på sammenhengen som veiledningen står i. (Bang, Heap, 2003) Lærer Erik sier det eksplisitt at det var ikke bare lett for studentene å finne seg til rette i første semester. Noen kom direkte fra videregående skole. Da hadde de ingen praksis og kunnskap om helsekulturen. Det at Grete, Nora, Kristin og Hilde kun ønsket å ha fagfokus, kan ha sammenheng med manglende trygghet i denne type veiledning som krever å dele mer enn teoretisk fag. Da er det spørsmål om studentene hadde trengt mer fokus på det som ligger i konseptet "Førsteårsstudenten", hva veiledningsgruppene kan brukes til og hva AH spesielt tenker rundt veiledningsopplegget. Spørsmålet er om man hoppet for fort over de kulturelle momentene og ga fokus på faget for tidlig. Funnene med manglende engasjement, manglende mening og kjedsomhet kan være et viktig signal å titte nærmere på i så måte. Nora pekte på at hun noen ganger ikke klarte å følge med i prosessene. Da trakk hun seg

fra samhandlingen. Hva kan det bunne i? Man kan fabulere over mange tolkninger. Hennes kunnskapsforståelse, hennes tolkning av egen relasjon til gruppen eller gruppens egen kulturforståelse? Studentene skulle tilegne seg detaljkunnskap om mikrobiologi, de skulle ha kunnskap om helsejuss, de skulle reflektere over praktiske øvelser, de skulle levere et refleksjonsnotat over det etiske ved en pasientsituasjon, og de ble utfordret på hvordan dokumentere sykepleie til en pasient. Det er mange ulike fagtradisjoner de slik skulle mestre samtidig. Disse tema ble drøftet i veiledningsgruppen. AH hadde en målsetting om læring gjennom veiledningsgruppene. Det tenkte de ville fremmes gjennom å skape gjensidig trygghet, tillit og åpenhet for å dele erfaringer og reflektere dette opp mot teori. Grendstad sier noe om hva hensikten med å arbeide i små grupper, er:

1. Å utdype og klargjøre egne holdninger til og synspunkter på det en arbeider med.
2. Å bli bedre kjent med hverandre, for dermed også lettere å kunne samtale med hverandre om spørsmål som angår den enkelte deltaker innen det temaet som behandles.
3. Å få trening i og erfaring med å samtale åpent slik at de lettere skal kunne samtale åpent med andre i den konkrete hverdag når situasjonen tilsier det. (Grendstad, 1993,s.241)

Dette sitatet fra Grendstad støtter godt opp om uttalelser som veilederne kom med. Å bli kjent, gjorde studentene tryggere til å komme på banen i de faglige tema. Martin fremmet momentet om at ved å sette ord på hva de tenkte, så ble de mer bevisst hva de egentlig tenkte. Når de ikke forsto faget, så hadde de ingen ”kognitive broer” å gå på, som når de leste mikrobiologi, og helsejuss. Men når de fikk pasienteksempler som de kunne identifisere seg med som menneske, så forsto de språket. Da fikk de frem ressursene i gruppen. Heggen (1995) peker på hvor viktig det er at høgskolen klarer å lage bro mellom skolekultur og praksiskultur. Hun understreker at høgskolen må bruke erfaringene fra praksis som eksempler og grunnlag til å forstå teorien. Det blir enklere når studentene har vært i praksis, men gruppene viste stort potensiale til å bruke seg selv som ressurs. Karl er aktiv i skaping av en læringskultur når han utfordrer dem med erfaring til å komme med sine fortellinger.

Då prøvde eg å utfordre henne til å fortelle den pasienthistoria. Det eksempelet - sånn at ho fekk brodere det ut litt. Og så brukte vi da vidare i gruppa som et eksempel på ka observerer vi - ka data har du her - ka seie dei data deg - og så trekke inn dette med kunnskap og erfaring - korleis tolker du desse data no ifht ka tenke du - tolker du dei samme data på samme måte om 3 år når du er ferdig som sjukepleiar? Enten du spelar det inn på studentane sine egne opplevingar eller bidrar med noke sjølv så kan trekkast inn der.(Karl)

Karl forteller her hvordan han legger opp til en kultur for skaping av ny kunnskap. Han utfordrer til å dele. Gjennom eksempelet trekker han inn både teori og metoder for

hvordan arbeide som sykepleier i møte med pasient og de observasjonene man da gjør. Likeledes utfordrer han til å reflektere over hvordan læreprosess kan utvikles og hvordan målet deres kan tydeliggjøres helt fra starten av utdanningen. Han operer på flere plan. Det han her gjør, er det stikk motsatte av hva Kvale (2000) skriver i *Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke*. Nei, Karl har målene klare og vet hvor han vil. Han utfordrer tydelig og bekrefter studenten som deler av sin kompetanse. Det er høy verdsetting, det han her gjør. (Dysthe, 2000) Refleksjon over praksissituasjoner som Hauge (1996) understreker som viktig for læringen, er også ingrediens i kulturen som bygges opp. Dialogens flerstemmighet legges det til rette for. Tanken om det tydelige individ som basis for både dialog og samhandling, viser han når han ser den ene studenten samtidig som han har fokus på hele gruppen. (Børtnes, 2001). Da er også holdningen til å ta imot ytringer i tillit, som Løgstrup forfekter som grunnlaget for den trygge og skapende relasjon. (Løgstrup, 2000) Den gode gruppekultur skapes. (Bang, Heap, 2003) Karl hadde et langtidsperspektiv. Han hadde tro på at arbeidet i veiledningsgruppen kunne gi studentene viktig erfaring for å arbeide som sykepleier. I den profesjonen må man ta ordet, gjerne lede grupper, må klargjøre kunnskap og meninger. (Grendstad, 1993) Den kulturen Karl ønsker skal råde rundt ferdige sykepleiere, er det han forsøker å skape på måten han utfordrer og støtter studentene i å formidle seg. Når han slik viser sitt tydelige mål, er faren for veiledning i en tåke som Kvale snakker om, lite til stede. (Kvale, 2000) I dialogen testes holdbarheten av det vi tror på nettopp når vi tillater flere stemmer å lyde. (Bakhtin, 2003)

Måten å snakke sammen på, det å dele erfaringer og emosjoner, den sammensatte kulturen med både praksisfokus og akademisk fokus, viste seg vanskelig for noen å delta fullt i. Når det var praksisnært, deltok studentene. Når lærer lyttet og tok emosjonelle reaksjoner på alvor, ble det skapt både nærhet og ny kraft. Grendstad peker på viktigheten av å ta den enkeltes følelser i møte med stoffet, på alvor for å oppdage og lære. (Grendstad, 1993) Noen studenter sa at de ønsket kun å snakke fag. Likevel forteller Kristin at det var viktig å kunne dele følelser inn i gruppen - når de ble tatt i mot. Da skapte de sammen en ny gruppe hvor opplevelsen av tilhørighet ble styrket. Følelsene kan gi viktig innspill til økt kunnskap om egen og andres relasjonskompetanse. Gruppeveiledning gir høy mulighet for slik læring. (Grendstad, 1993)

Å få negasjonen av de positive element for læring så tydelig frem, ga tanken om veileders viktige rolle. Studentene som ikke hadde engasjement, var i samme grupper som de med stort engasjement. Så det er interessant at begge posisjoner finnes i en og samme gruppe. Det gir meg lyst til å være observatør i gruppenes liv.

Informantene brukte sin manglende erfaring fra helseinstitusjon på ulike måter. Solveig så det positive i ikke å ha erfaring. Da kunne hun stille viktige spørsmål til det som ”bare var slik” i kulturen. Hilde satt og lyttet og syntes det var interessant å få innblikk, men valgte ikke å delta i dialogene. Søndena sier at når den kraftfulle refleksjonen får blomstre, så tydeliggjøres kulturen og man drøfter dens mange sider, slik Solveig peker på. Faget er inkorporert i kulturen, derfor er denne type refleksjon så viktig for å integrere og ta stilling til hvordan kulturen fremtrer og være med på å forme den fremover. (Søndena, 2004). Veiledningen har gitt kraftfull refleksjon i møte med kulturen fra praksis. Men jeg tror de har ubrukt potensiale til å gå inn i kraftfull refleksjon over egen gruppekultur. Lærerne sier at de skulle reflektert mer over det som skjedde underveis i gruppen. Studentene etterspurte det ved å komme med forslag om endring på kontrakten i siste intervju. Sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læringen, legger vekt på konteksten i gruppen. Da ser jeg det som viktig å ha bevissthet mot konteksten og hva slags kultur som utvikler seg underveis.

Når Solveig er usikker på om gruppemedlemmene stusser på hennes form for forberedelse ikke er god nok, når Kristin lurer på om hun er på rett utdanning, så er det ulike kulturer som møtes og som må tydeliggjøres for å utnytte forskjellen som en gjensidig ressurs. Her kan det ligge skjulte ressurser. Når Martin sier at det skal være 95% fag, er det fare for at denne koden brukes for å sette opp faget og personen som motsetninger. Man sier at dette ikke skal blandes. På en måte kan man se på relasjonen fag og person som ”motsetninger”- de holder hverandre oppe i sin motsetning, men kan ikke være hverandre for uten. Ellers er det fare for at de blir sin egen karikatur, som Løgstrup (1983) sier. Av andre utsagn fra samme lærer, vil jeg tro at det er ikke det han mener. Men faren er at studentene ikke forstår det og kan tolke at her må de skille skarpt i hva som er akseptert å ta frem. Hver gruppe er unik og skaper sin sosiale kultur. I en veiledningsvennlig gruppe gjelder det å skape den gruppekultur som er nær og varm på det relasjonsmessige plan. (Bang, Heap, 2003) og samtidig ha med faget. Hjulet skal svinge med alt sitt innhold for ikke å ”slingre”. Gunnar understreker at det er faget man arbeider med inn i den kulturen som de skaper sammen.

Det er faktisk oppgavene som vi jobbar med. Dei får jo jobba med faget. Det var jo det som var litt av poenget med dessa veiledningsgruppene, forsto eg. Dette med å få koblingen ifht sjukepleiefaget spesielt. Og spesielt når det då kjem sånn dryppvis gjennom heile semesteret. Sånn som eg har forstått det, så er det mest for å gje dei ein hjelp til å få det inn i dei andre faga. I hverfall dei fyrste gangane, så opplevde eg at det var vanskelig for dei. Det er kanskje litt lettare no når me kom heilt til den siste gongen når me kom ifht sjukepleieprosessen. Men eg har jo opplevd at dei seie at dei forstår alt ifht sjukepleieprosessen allerede. Det kan ikkje eg forstå at dei kan forstå. Det er jo veldig bra at dei tror dei har forstått. (Gunnar)

Når jeg ser på uttalelsen om 95% fag og ser det opp mot resten av det som kom frem i veiledergruppen, så ser jeg store segment av de tre dimensjonene normativ, funksjonell og relasjonell. Det er kun oppmerksomheten som skifter fokus fra tid til tid. Grendstad kaller dette hva man i øyeblikket har i fokus. (Grendstad, 1993) Så jeg er optimist på veiledningsgruppens fremtid. Det beste ved KR er, i følge ledere og lærere, større fokus på student og man har fått gode diskusjoner i faggruppene. Sykepleien hadde mye av tankegodset i KR, så den satte fokus på noe som var der fra før. Den skapte gnist for vurdering av det som var og for å utvikle det videre. Det nye forsøket i teoridelen i første semester er godt mottatt i avdelingen. De ser på det som en type videreføring av positive element i praksisoppfølgingen. På grunn av KR har pedagogisk personale økt samarbeid. Det har krevd mye arbeid inn i kollegiet slik at man har fått en faglig debatt som har bevisstgjort på fag og kvalitet, læring, oppfølging og samarbeid. Man legger mer opp til læring ved å forstå i stedet for pugg til eksamener.

Det har tidligere ikke vært veiledning i teoridel i første året, kun individuell veiledning i praksis. KR krevde samtale med alle studentene. Dette ga støtet til å tenke nytt og gruppeveiledningskonseptet ble skapt. I tillegg ble også "Førsteårsstudenten" innført for å sosialisere studentene til høyskolerollen. Ved økt bruk av veiledning, sier veilederne at tryggheten og aktiviteten hos studentene har kommet tidlig. De har tro på at studentene hurtigere skal skape oversikt og forståelse for faget. De har tidlig måttet gå i dialoger og begrunnet sin kunnskap og forståelse. Lærerne sa at man fanget tidligere opp de svake studentene ved denne veiledning og ved innleveringer jevnlig. Kulturen i sykepleierutdanningen har sin egenart ved at den favner og skaper et møte mellom en akademisk dimensjon, en relasjonsdimensjon, et handlingsperspektiv hvor studentene skal opparbeide seg et handlingsreservoar. Og i tillegg arbeides det for å utvikle etisk refleksjon hvor man må bruke hele seg i forståelse og læring frem mot en personlig kompetanse. Hovedmål og fokus for møtene er hvordan gi omsorg og hjelp til den syke pasient. Kulturen favner et eget fagspråk, den har et mangfold som det tar tid å få oversikt over og bli del av.

KR åpner for mange kreative innspill og mangfold i metoder. Faget er styrket i veiledningen etter innføring av KR. I det nye systemet som er laget, er det balanse mellom fag og person. De var opptatt av å skape trygghet i rollen som student gjennom veiledningsgruppene og trygghet som lærer gjennom veiledningen av nyansatte. Dette hadde også betydning for veiledningen i utdanningen som helhet. Tema veiledning var løftet opp i organisasjonen som et viktig tema og som viktig pedagogisk virkemiddel personalet trodde ville styrke studentenes læring. Organisasjonen hadde tatt tak i KR sin utfordring om mer studentaktive læringsformer. Selv om de i utdanningen hadde en del av dette, krevde det en total nytenkning. Det faglige personale har gått inn i denne prosessen med kraft og energi. Det har vært grundige dialoger og diskusjoner. Veiledningstanken var at studentene skulle hjelpe hverandre til læring, være hverandres ressurser. Noen ser noe som andre ikke ser. De ønsker at studentene skal få personlige og gode erfaringer i veiledningsgruppen som kan gi styrke og frimodighet videre. Blir de frimodige, så blir de tydeligere, også faglig, mener lærerne. Hvordan man konkret skapte trygghet i veiledningsgruppen, var å få studentene ”på banen” Da lærte de mest. Ved å ha små grupper, så er det lettere å få folk til å snakke og meddele seg. Da kan man få alle ressurser frem og lære gruppeprosess. Fokus i lærergruppen før og etter veiledningsmøtet er noe forskjellig. Før hadde man fokus på tema, etterpå snakket man om samhandling, om studentene hadde forberedt seg og kommunikasjonen.

De nye lærings- og vurderingsformene gjør at man nå møter studentene mer. Det er en stor endring fra rene forelesninger. Ved bruk av gruppeveiledning, får studentene respons både fra lærer og medstudenter. Forskjelligheten som er blant lærerne, kommer tydeligere frem. Men det arbeides det med ved å samle lærerne før og etter veiledningsgruppene. I tillegg blir kvaliteten sikret ved mer samarbeid. Drøftingene her har også styrket lærerne og gitt dem opplevelse av å være viktig ressurs inn i lærergruppen. KR har styrket kvaliteten. Ved å ha tema i veiledningsgruppene, sikres så stor likhet som mulig. Det oppleves som en bedring fra tidligere da det var stor forskjell på veiledning. De mener at man vil fange opp studenter etter hvordan de fungerer i gruppen, også i teoridelen.

Det er også positivt at studentene blir kjent i veiledningsgruppene. Da er det lettere å øve sammen i praktiske øvelser og lignende. Lederne mener at å delta i veiledningsgruppene, er en måte å utvikle seg på. Det er en fin måte å arbeide sammen. Samarbeidet og de faglige diskusjonene øker.

Om idealene og realitetene samstemmer, er vanskelig å si. Det jeg kan si, er at mine funn viser stor grad av dialog, samarbeid, gjensidighet. Det viser også at studentene har skapt forståelse i møte med mange tema. De har integrert det i seg. Så på den måten ser det ut for at de lykkes i å gå mot målet som er læring og helhetlig personlig kompetanse. Lærerne ble pålagt å være veileder i gruppe dette semesteret. Noen ble motvillig med, men ved semesterets slutt, uttrykte de glede over å ha deltatt. De opplevde det godt å være i lærergruppen som sammen står ansvarlig for opplegg og fremdrift. Det styrket faglig arbeid og kvalitet gjennom forberedelse og samarbeid med de andre veilederne. Jeg ser en mangfoldig lærerrolle som de gir uttrykk for å trives i. Jeg oppfatter at de ser på studenten som ansvarlig både overfor sin egen utvikling, men også overfor gruppen.

5.2.3 Dialog

I dette punktet tar jeg for meg hvordan dialogen var i veiledningsgruppene når studentene opplevde det nyttig for sin læring, og veiledningsmøtet ble til et læringsforum. Boge m.fl. viser til at veiledning innen sosiokulturelt perspektivet er å utvikle den gode samtalen, å legge til rette for å bygge på hverandres utsagn. Dette er gruppeveiledningens fordeler, sier de. (Boge-m.fl-05) Basis i dialogen er engasjement og gjensidighet. Det handler om dialogens forutsetninger. (Dysthe, 2001,b) Funnene viser at det var positivt for læringen med noe spørsmål og svar, men spesielt bra med flerstemmighet med refleksjon. Studentene er i første semester i en treårig utdanning. De er nye og ukjente i kulturen, tenkemåte og faget. Spørsmål og svar ser ut som viktige steg i flerstemmigheten og kanskje på linje med eller i samme type gruppe som forberedelsen.

5.2.3.1 Engasjement

Funn viser at egen erfaring og eksempler fra helsevirkeligheten skapte engasjement og driv til dialogen opp mot teorien. Undersøkelsen til Boge m.fl. (2005) viser også at studentenes egne opplevelser og erfaringer, bidro til engasjement, aktivitet og læring. Gode spørsmål la til rette for utforskning, de utfordret og inspirerte til analyse og fagliggjøring av deres erfaringer. Dette ga mening og økte forståelsen for tema. (Boge m.fl, 2005) Når studentene i mine funn, brukte egen erfaring, så formidlet de både fysisk, emosjonell og teoretisk erfaring. Gjensidigheten i disse dimensjonene, både for egen person og mellom personene, skapte spennende samtaler, sa de.

Eg synes det er gøyere å høre på når folk forteller om pasienter de har hatt. Ka så skjer og ka du ville gjort i den situasjonen. Det føler eg er litt lærerikt for meg siden eg ikkje har peiling(..) Det

er de konkrete situasjonene som er utgangspunkt for læring. Det er masse meir interessant når det er noke så har skjedd. Så eksemplene er med på å skjerpe oppmerksomheten. (Solveig)

Solveig sier videre at når hun slik lyttet og gikk i møte med deres eksempler, så kunne hun lettere forstå teorien og reflektere over hvordan praksis forholdt seg til den – eller motsatt. Eksemplene angikk henne og hun måtte ta stilling. Grendstad viser til at det er den subjektive meningsopplevelsen som er viktig for å kunne gripe meningen i det man holder på med og inkorporere det i den personlig kunnskapen. ”Skal jeg finne mening i noe, må jeg komme i et personlig forhold til det det gjelder.” (Grendstad, 1993,s.19) Han viser her forskjellen mellom å kunne noe teoretisk og å forstå eller finne mening i stoffet på den andre siden. Når man får et personlig forhold til noe, er det alltid emosjoner eller følelser involvert. (Grendstad, 1993) Jeg tenker da på eksempelet fra etisk refleksjonslogg over en case. Studentene satte seg inn i pasientens situasjon og ga uttrykk for en opplevelse av en nedverdiggende behandling av ham. Med tanke på at de senere skal ut i praksis, så fikk de også kontakt med utfordringen om hvordan takle møtet med en person i avdelingskulturen som behandlet en pasient slik. Det ble noe som angikk dem. Det var ikke bare en teoretisk sak. I sitt engasjement gikk de i dialog med pasient og helsearbeider i casen, egne reaksjoner, kulturen i avdelingen og hverandre. Bakhtin sier ”Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.” (Bakhtin 1979,s.318 i Dysthe, 2000,s.61) I følge Dysthe, sier Bakhtin at man kan bare nå bevissthet om seg selv gjennom kommunikasjonsprosessen og man kan aldri se seg selv som et hele uten i forhold til den andre. Dette er dialogisme, i følge Dysthe. Det er i dialogen at mening skapes, et ”vi” skaper og eier meningen, sier Bakhtin. I det understrekes den gjensidige avhengighet.(Dysthe, 2000) Gjennom engasjementet på teorien opp mot det selvopplevde eller konkrete eksempler, så skapte de seg selv og hverandre med ny forståelse i dynamikken i denne dialogen. De gjorde seg tydelige i prosessen. Engasjementet ga inspirasjon og de fikk eierforhold til stoffet sammen. Jeg tenker at de da også var i ”Den kraftfulle refleksjon” som Søndena snakker om, en refleksjon over sykepleiersubjektiviteten. (Søndena, 2004) Helseinstitusjonens tradisjon ble utfordret og reflektert over i møte med krav om stillingtagen til hva slags omsorgskultur de ønsket å skape sammen. I prosessen måtte de da møte hverandre i ny meningsskapning.

Flere av dem sa at de jobbet lite når det var et kjedelig emne. Da engasjerte de seg ikke og erkjente at de ville nok vært mer aktive i gruppen, hvis de hadde jobbet med stoffet. Det var nødvendig med engasjement på tema. Hvis de ikke hadde det, så investerte de

ikke alt de kunne i å forberede seg, og da hadde de heller ikke noe å bidra konstruktivt med inn i veiledningsgruppen. Dette mener jeg understreker både engasjementets og forberedelsens betydning for den kreative dialog. Engasjement, kreative innspill, mot til å ta utradisjonelle vinklinger, er med på å heve kvaliteten på dialogen og gi mulighet til høy grad av læring og innsikt. Og når studentene ikke har engasjert seg i teorien og gjort den til sin, blir den bare overtatt ufordøyd, og blir monologisk for dem. (Mørch-03)

5.2.3.2 Forberedelse

Studentene knyttet som sagt, forberedelse nært opp mot det å kunne bidra med noe inn i veiledningsgruppa og så at det var sammenheng mellom forberedelse og nytteverdi av å være i veiledningsgruppen. Tre dimensjoner pekte seg ut i informantenes utsagn. Forberedelsen var helt nødvendig for selv å være på innsiden av stoffet for så å være på innsiden i gruppa si og å delta i samtalen. Da trivdes de. Momentene var også viktige i prosessen i selve læringen av stoffet. I veiledningsgruppen fikk de anledning til å drøfte tema grundigere enn ved bare å lese. De opplevde det nyttig å kunne lytte til andre og å ta i mot innspill for videre arbeid. Studentene sa at det var godt og nyttig å ha forberedt seg når veileder fordelte aktiviteten ved å spørre alle om hvert sitt spørsmål. Da følte de tilhørighet til fellesskapet og var deltakere i samtalen. Gjennom dialogen etter å ha forberedt seg, sa de at de forsto bedre når de fikk delt ulike tanker. Lærerne pekte på at det ble dårlig dynamikk i samtalen når studentene ikke hadde jobbet med stoffet på forhånd og motsatt når de hadde forberedt seg. De sa at det var en utfordring i gruppa til å skape en kultur for å forberede seg. Smitteeffekt for både forberedelse og ikke forberedelse var til stede.

Dei som ikkje har førebudd seg drar jo læring ut av det dei andre har jobba med. Det kan jo føllast litt dumt for dei som har førebudd seg. Dei klare jo å gå på desse møta uten å førebu seg. Og det som kanskje skjer, er at det er færre og færre som førebur seg.(Gunnar)

Både Gunnar i dette sitatet, og Arne trakk frem dilemma om ubalansen som skjedde i gruppa når noen forberedte seg og andre ikke. Dialogen ble skadelidende. Bakhtin sier at for å være i en ekte dialog, må man gå inn i tematikken. Kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandlinger om mening i møtene av stemmer som er ulike og divergerende. Det krever vilje til å lytte til og artikulere andres standpunkt med respekt og vilje til å ta den andre sine følelser og verdier innover seg. (Igland, Dysthe, 2001,a) Bachtin understreker at utvikling skjer ved at man bygger sine ytringer på tidligere ytringer som man besvarer og når man foregriper fremtidige ytringer. De er lenke i den dialogiske

forståelse. (Mørch, 2003) Hilde sa ”*Man blir jo litt på utsiden i veiledningsgruppen hvis man møter uforberedt. Bare sitte der og ikke kan delta.*” og Inger sa ”*Vi satt jo i kollokvien vår dagen før veiledningen og gjorde det der. Det var kanskje derfor jeg synes det var så greit.*” Uten forberedelse, ville det være umulig å delta i dialogen – på dialogens premisser.

5.2.3.3 Flerstemmighet – å ytre seg tydelig

Motsats til å oppleve seg sett, er å la seg se og i dette oppstår gjensidighet. Det ene kan ikke leve uten at det andre er til stede, eller det er i møtet mellom to personer som tydeliggjør seg for hverandre at man opplever seg sett og kan være i dialog. (Bakhtin, 2003). Man må vise seg for å få tilbakemeldinger. Grete sa at reell lytting var essensiell for å skape dialogen. Man må lytte til hva den andre virkelig sier før man selv kommer med egne tanker. Innbakt i denne, forstår jeg Grete slik at når hun lytter, så forventer hun å høre noe annet enn hva hun selv tenker. Det er noe av det spennende ved denne uttalelsen. Gjensidigheten viste seg når deltakerne aksepterte forskjelligheten både i hva de kunne, hvilke erfaringer de brakte inn i gruppen, forskjell i forberedelsesmåte, ulik måte å arbeide for ny forståelse og hvordan de brukte hverandres eksempler. Når veilederne kommenterte eller utfordret studentene til å gå i dialog med en ytring fra en student, slik Dysthe (2000) peker på ved bruk av ”opptak” og ”høy verdsetting” i dialogen, så var det bekreftende for studenten og det skapte nye ytringer og dynamisk dialog i mange sekvenser. Flere av veilederne kommenterte dette og registrerte da en aksept av ny innsikt og tilfredshet i gruppen. Nora uttrykte dobbeltheten i den dype gjensidigheten som er både inne i en selv og i relasjonen til de andre, på denne måten; ”*Hvis du snakker uten å lytte, så kan du like så godt ha snakket til en vegg.*” Jeg vet ikke om jeg fatter hele dybden i ytringen, men jeg aner en kobling til dybder i Bakhtin sine ord om den ytre og den indre stemme. (Bakhtin, 2003)

Deltakelsen i dialogen i gruppene har utviklet seg positivt i semesteret. Informantene sa det tok tid å våge å si hva man tenkte og å undre seg sammen. Refleksjon sammen skapte noe nytt ved bidrag fra flere. De mente at uenighet hørte med i dialogen. Inger understrekte meningsforskjellenes betydning for dialogen og dens mulighet for å se en sak fra flere vinklinger.

Dialogen har uenighet i seg. Ja. Det er fruktbart. Eg mener i hvert fall det. Det er sunt at alle får si hva de mener. At det er greit at ikke alle mener det samme som andre(..) Så finner du ut at – Å, jeg har aldri tenkt på det før – du har ikke selv hatt så rett som du selv trodde. Når en annen er uenig med deg, så skaper det nye tanker hos deg selv. Absolutt. Du ser på en ting fra mange ulike synspunkt. Ja, det er sundt for din egen del og. (..)Du får et annet syn frem, og føler deg

enda sikrere på ditt. Jeg synes det er veldig viktig. Men det har ikke vært slik uenighet i vår gruppe. (Inger)

Hun sier at uenighet og ulike tanker har betydning for egen læring og utvikling. Å høre andres tanker, skapte nye tanker hos dem selv. De sa at når ulike tanker kom frem, så førte det til to ting – enten at de så saken på en annen måte og endret syn, eller så ble de styrket i din tidligere mening. Men den store frimodigheten til å si at ”*Jeg er ikke enig*”, den var der ikke enda. Studentene sa at lærer kunne gjerne utfordret dem litt på å være tydeligere på sine nyanser i meninger og forståelse slik at de hadde endret dybde i samtalene. Dette kan man også se i lys av at det tar tid å våge slikt. (Bang, Heap, 2003) Det henger nok også sammen med at det ikke var tatt tydelig nok opp i forventningssamtalene.

Både studenter i gruppe 1 og lærerne snakket mye om å komme på banen. De opplevde at ved å være aktive med å dele erfaringer, tanker om det de hadde forberedt seg på, så skapte det nye tanker og forståelse. Det viste seg også at måten veileder tok tak i uttalelser og fordelte oppmerksomhet, hadde betydning for om de våget seg frempå. Ved samarbeid og dialog skapte de trivsel sammen, som igjen ga mot til å ytre seg. Når de delte erfaringer og tanker om fagstoffet, så gjorde de seg tydelig som den unike person og hele person de var. Bakhtin (2003) sine ord om å våge flerstemmighet, er viktig både på fagets nivå og på relasjonsnivå. Da styrker vi og fremmer vi bruken av alle ressursene som lett kan ligge brakk i en gruppe. (Bang, Heap, 2003) Gunnar viste til et eksempel på hvordan han utfordret til å tenke vidt.

All den tid dei sa at sjukepleieprosessen virka så veldig grei, så måtte eg prøve å utfordre dei litt på det. Så prøvde eg å få dei til å lage nokre problemstillingar. Og dei hadde jo noken i desse papira. Så begynte dei å sjå på dei. Så prøvde eg å vri litt på det. Prøvde å få dei inn i ei anna grunngeving i forhold til problemstillingen. Og då trur eg dei såg at det gjekk faktisk an å gjere det på forskjellige måtar. At det var ikkje noke fasitsvar for kordan ting kunne være. Og at datasamlinga ikkje nødvendigvis var så enkel som den så dei hadde her. For det er jo snakk om ein kompleks pasient. (Gunnar)

Det han her beskriver, er nettopp samspillet som studentene ble hevet ut i. Og de brukte ulike eksempler, dro inn teori, vurderte dem opp mot hverandre, fikk til en god dynamikk. De fikk flere elementer for saken, men de fikk også innspill på flere måter å arbeide på til beste for pasienten. Både Hauge (1996), Heggen (1995) og Boge m.fl, (2005) viser til at de konkrete eksemplene som er praksisnære, er helt nødvendige som utgangspunkt for refleksjon for å kunne integrere teorien. Jeg tenker også at det er en kraftfull refleksjon Gunnar har utfordret studentene til når han får dem til å stille spørsmål til det opplagte, det åpenbare. (Søndenå, 2004)

I intervjuene snakket informantene om og reflekterte over den store forskjellen som er mellom studentene i første semester i sykepleierutdanningen. De tematiserte forskjellen i hva en lærer på skolen og hva som praktiseres i institusjonene.

Det er ikkje alltid det som står i bøkene som blir gjort. Det er greit at vi lærer korleis vi skal gjere det og det, men det er ikkje alltid det stemmer med korleis det er i praksis. Det er mange som seier at "Men sånn gjere vi det ikkje i det heile tatt." Så eg stilte jo spørsmål til dei. Så det er greit å få svar på det planet og - ikkje berre ka du skal gjere og ka du ikkje skal gjere. Då blir det sånn svart - kvitt. Eg syns det var veldig greit å kunne spør folk som har vært i praksis korleis det egentlig blir gjort. Eg trur ikkje eg syns det var noken bakdel ikkje å ha hatt praksis. Men det veit eg ikkje, for eg har jo berre vært på den eine sida. Det er en spennvidde i ulik erfaring hvor vi får spennende samtaler. Eg kan spørre helt fritt fordi eg er ikkje bundet av erfaringene. Så det er en utfordring at eg kan stille annerleis enn dei. Samtidig tar eg det eg kan med meg i fra dei som har erfaringene. (Solveig)

Solveig påpeker her hvor viktig det er å snakke sammen på flere plan – både hva som er rett og galt, men også det å stille spørsmål ved det som "bare er slik". Hun pekte på det positive i at de hadde forskjellig ståsted og erfaring. Da kunne hun spørre helt fritt uten å være bundet av erfaringer som kunne begrense dialogene rundt forholdet mellom teori og praksis. Det ga god gjensidighet.

Både studenter og veiledere opplevde veiledningsgruppen som undervisning. De fikk råd og oppskrifter for oppgaver. Lærer brukte teori og forklarte og svarte på spørsmål. Det som de trekker frem som spesielt positivt i denne type undervisning, er å bruke hverandre sine kunnskaper og erfaringer som ressurs.

Kanskje litt meir undervisning der vi kan undervise kvarandre og på en måte kan fortelle om ting. I hvert fall som eg som aldri har jobba på noken sjukeheim endå. Så då er det litt lærerikt å høyre om desse situasjonane. For eg har jo ikkje noke å relatere til, på ein måte. (Solveig)

Solveig peker her på at de som hadde erfaring fra sjukeheim, hadde kunnskap som var til nytte for henne i hennes forståelse av teorien. Selv om studentene karakteriserte det som undervisning, så sa Solveig at det positive ved denne formen, var at flere deltok i undervisningen. De var hverandres lærere. Det var utviklende. I det sosiokulturelle perspektiv (Boge m.fl, 2005) er det gruppens totale ressurs som bestemmer utbyttet. Her viste Solveig at gruppen skapte god kultur og avdekket ressurser. (Bang, Heap, 2003)

5.3 Funksjonell dimensjon

5.3.1 Skape mening – skape forståelse

Dette punktet handler om hvordan studentene skaper mening, forståelse og dermed læring. Informantene løftet frem at det tar tid å forstå stoffet. De trengte å se sammenheng i opplegget i semesteret og innad i det enkelte fag. For å integrere stoffet i egen forståelse, trengte de å lese flere ganger og snakke sammen. De fremhevet at

engasjement og aktiv oppmerksomhet var essensielt for læringen. Likedan snakket de mye om å forstå det de holdt på med og viktigheten av å kunne sette det inn i sammenhengen i faget. De måtte forstå for å lære og bevare kunnskap. De fremhevet at det praktiske, eksemplene og fortellingene var viktige for å forstå det teoretiske innhold. Tunge eksamener kom fort i semesteret og tett på hverandre. Dette vanskeliggjorde tilegnelsen av oversikt som ga forståelse. Dialogene i veiledningsgruppene var viktige for nettopp å forstå mer og få helhetsbilder.

De oppdaget at det var enklere å huske når de trakk ut hovedlinjer og så nytteverdi for praksis som sykepleier. Men det å forstå stoffet tok mer tid enn å pugge detaljer. Samtidig satte Berit ord på at konkret kunnskap var basis for å kunne forstå. "Eg har pugga ganske mykje om immunforsvaret. Det er berre fordi eg har lyst til å forstå det." Kombinasjon mellom disse to elementene er nødvendig i prosessen for å lære stoffet, men forståelsen er det viktigste, sa de. For å kunne forklare forståelig for en pasient uten helsefaglig bakgrunn, så måtte de selv ha forstått tematikken. Det er umulig å forklare enkelt det man ikke selv har forstått, men bare pugget. Når de gikk litt utenom spørsmålene og trakk inn praksiserfaringer av ulike slag, eller skulle formidle egne tanker og opplevelser, så fikk de diskusjoner. Da kom det frem forskjellig forståelse. Diskusjon rundt tema ga læring utover svar de fant i bøkene. Det fordret at de måtte ha lest, men også tenkt og reflektert slik at de forsto. De likte å bli utfordret på egne tanker for å få bredere perspektiv og kunne endre egen forståelse. Det var viktig å ha veiledningsgruppen for å kunne få oppklart ting de var usikre på når det gjaldt selve faget.

Eg tenke sånn at når dei er aktive i desse veiledningsgruppene, så må dei vise at dei har forstått.(..) Det er den måten dei gjør seg synleg på faglig. Ellers kan du jo sitte der i en forelesning eit halvt år. (Martin)

Martin sier her at forståelse og aktivitet henger sammen. Det var i den aktive prosessen i gruppen at studentene i deltakelsen skapte forståelse. Ved den monologiske undervisningssituasjon, er student lett passiv og faren for ikke å skape ny forståelse, er stor. Raaheim (2001) skriver om læringsstrategiene dybde-strategi og overflate-strategi. En dybde-strategi kjennetegnes ved å søke forståelse, helhet og oversikt. Den er åpen og søker struktur. En overflate-strategi kjennetegnes ved å identifisere fakta, fragmentert og detalj-læring. Den er styrt av ytre motivasjon som for eksempel eksamener, memorerer og pugger for å få overlæring til eksamen. (Raaheim, 2001) Studentene som søkte forståelse og satte stoffet inn i en sammenheng, viste en dybde-strategi. Mens de

studentene som viste kjedsomhet, manglende engasjement og mening, valgte i hovedsak en overflate-strategi. Dette er sammenhenger som tydeliggjøres i mitt materiale.

Studentene som trivdes og skapte mening og forståelse, trakk fortellinger, eksempler og erfaringer aktivt inn i veiledningsgruppen. Ricoeur (2002) sin fremstilling av den trefoldige mimesis er et relevant og interessant læringsperspektiv her. For å skape ny forståelse som kan brukes ut over øyeblikket (mimesis III), må erfaringen (mimesis I) fortelles (mimesis II). I denne prosessen bearbeidet og skapte fortelleren seg selv i møte med egen erfaring og de andre. Hun gikk i dialog med erfaringen i skapingen av fortellingen. I møtet mellom fortellerens historie og lytterne i veiledningsgruppen, skjedde det spennende ting når de var i dialog. Ved respons, spørsmål og felles refleksjon, skapte de ny forståelse – som de tok med seg ut i livet (mimesis III). Når hun slik ga fortellingen til gruppen i tillit, avgjorde refleksjonen i mimesis II hvordan ytringen ble tatt i mot og videre utfordret (Løgstrup, 2000). I tillit skapt noe nytt. I profesjonsutdanningen til sykepleier er det svært viktig å legge til rette for at studenten kan bli tatt i mot i tillit i denne studieprosessen. Da får studentene en erfaring som kan bli et grunnlag når de selv skal møte pasienter med omsorg og tillit, slik også Martinsen (2000) peker på i *Det deltagende øyet*. Jeg vil her også trekke inn Søndena (2004) sine ord om den kraftfulle refleksjon. Hun peker på et dobbelt fokus som er gjensidig avhengige av hverandre. Refleksjon over det universelle lærerobjektet forstår jeg som den historiske og kulturelle profesjonsutdanningen. I studentenes refleksjon skal fagets tradisjon og kunnskap læres og forstås. Hun peker på at studentene skal tilegne seg en mening og forståelse som er deres egen, den kraftfulle refleksjon over det spesielle lærersubjektet – personen selv. (Søndena, 2004) Grendstad skriver at å lære er å oppdage, så er læringen å skape mening for personen selv inn i hans livsverden og kontekst. Det er en helhetstenkning om læring. Den rommer både den nære kontekst og kultur, men også den lærende persons hele integritet med intellektuell, følelses- og psykomotorisk dimensjon. (Grendstad, 1993) Søndena trekker frem ulikheter som viktige for utvikling. ”Med utgangspunkt i eit filosofisk refleksjonsomgrep vel eg å sjå inkludering av ulikskap og variasjon i eksisterande oppfatningar som kjelde til utvikling av ny kunnskap.” (Søndena, 2004, s.27) Dette sitatet er tatt fra en skolepolitisk sammenheng hvor kulturen opprettholdes ved den kraftløse refleksjon. Jeg mener det vil være viktig å ta dette perspektivet inn i en læringssammenheng og refleksjon i veiledningsgruppen. Søndena sin redegjørelse om en kraftfull refleksjon om å inkludere

forskjellighet og variasjon i oppfatninger, ligger nær opp til Bakhtin sitt syn på den gode dialog for å utvikle ny kunnskap. (Dysthe, 2001)

Når Berit sier at hun må pugge for å forstå, så aktualiseres igjen Ricoeurs ord om å forklare og forstå. Stegene er parallelle til den trefoldige mimesis. Å forklare en tekst, hva som står der, hva teksten bærer, er første skritt. Å fortolke det som står der, er neste skritt. Å forstå den inn i egen verden, er siste del. Når man gjenskaper en tekst som levende kommunikasjon, da fortolker man den og fortolkningen er en del av forståelsen. Da er det en personlig tilegnelse av en tekst inn i egen kultur. Ved det overskrider man tekstens indre struktur. Denne prosessen kaller Ricoeur for refleksjon og sier det slik:

refleksjonen er intet uten tegnenes og verkenes formidling, og at forklaringen er intet hvis den ikke inngår som mellomledd i prosessen med å forstå seg selv(..)i den hermeneutiske refleksjonen(..) er dannelsen av *selvet* og dannelsen av *meningen* samtidige. (Ricoeur, 2001,s.73)

Her sier Ricoeur at gjennom refleksjonen skjer dannelsen av både selvet og meningen. De hører sammen eller kan ikke skilles. Og man kan ikke skape ny mening uten å skape teksten til faktisk tale. Denne form for lesning ville ikke være mulig hvis man ikke først hadde lest den på den første måten, fant frem til enhetene som forklaringer. Ved så å binde enhetene sammen til å se på helhetene, så åpner teksten seg mot noe annet. Å lese er å kjede en ny diskurs sammen med tekstens diskurs. ”Fortolkningen er det konkrete utfallet av denne sammenkjedingen og denne gjentakelsen.” (Ricoeur, 2001,s.73) Og dette kaller han hermeneutisk refleksjon. (Ricoeur, 2001) Jeg mener at det er en slik prosess studentene har gått gjennom ved å lese, pugge, ha dialog rundt, gitt og fått respons for sammen å skape ny mening i gruppen og i seg selv. Dette tror jeg er læringsprosessen som gruppe 1 har formidlet. Med dette teoretiske perspektiv, mener jeg at det ikke er mulig, annet enn teoretisk, å skille faget og personen i læringsprosessen – og da spesielt i en profesjonsutdanning for sykepleiere. Martinsen (2000) tar også opp dette aspekt i sin artikkel. Faget og personen er gjensidig avhengige av hverandre i utviklingen. Dette arbeidet mener jeg at gruppeveiledningen ga oppmerksomhet til.

Et eksempel til hvor Erik beskriver hvordan de arbeidet i sin gruppe.

En av dei første vi hadde om anatomi og hudas oppbygging, då sat dei og jobba og dei snakka og dei delte erfaringar. Dei skulle teikne hudas oppbygging. Så skulle dei rette til kvarandre. (Erik)

Det var samhandling med deling av erfaring, gjensidig respons, konkret arbeid og refleksjon. Flere av veilederne sa at de opplevde denne samlingen nyttig for gruppeprosessene. En annen oppgave hvor de tok for seg ulike bøker og deres mulige

utfylling av hverandre, arbeidet veiledningsgruppene litt forskjellig. Selve tema opplevde studentene vanskelig tilgjengelig på det tidspunktet. Men når de delte seg opp i små enheter innad i gruppen og samtidig fordelte oppgavens mange fasetter, så opplevde studentene samhandling og at det var bra for forståelse og læring. Der hvor de satt sammen alle 10 og prøvde å finne løsninger i "stor" gruppe, der var studentene misfornøyde. Gruppe 1 snakket mye om at kjennskap var viktig for å våge å arbeide sammen. Det var viktig for felleskapsfølelsen og samhørighet i gruppa og da mente de at de kunne hjelpe hverandre til å løse problemer som de var felles om. Lærerne pekte på at når studentene konkret arbeidet sammen, så var de mer verbalt aktive og nærmet seg lærestoffet fortere. Likeledes bemerket de at samarbeidet i veiledningsgruppene hadde ført til samarbeid også utenfor disse.

Berit trakk frem et eksempel fra sin veiledningsgruppe på hvordan man kunne billedliggjøre vanskelige tema. Solveig og Inger fulgte spent med. Underveis forsto de bildet opp mot mikrobiologiens vanskelige språk.

Vi i vår gruppe går på alt fra militæret til svamper. Vi kopler det til virkeligheten, eller noke som likner. Du veit – mange forskjellige bakteriar og immunforsvaret – DNA – og alt dette her – kan vi likne med alt så du kan finne i militæret og svamper. - Det er noke med desse her så er knytta til – proteiner som feste seg til – så fagositerer og så suger de til seg poredannande proteinar. Då skyter dei ut svamper i denne her infiserte cella. Så suger dei opp. (Berit)

Her brukte Berit et utradisjonelt eksempel som de to andre forsto. De smilte og lo. De laget seg et indre bilde gjennom Berits fortelling. Da gikk det et lys opp for de to andre. Samhandlingen dem i mellom, verbalt og kroppslig, førte til ny forståelse og ny gnist hos Inger og Solveig. Og Berit fikk bekreftelse av å mestre noe og være til hjelp. De to takket Berit gjennom sin respons. De hadde ikke kunnet forstå dette nå uten Berit. Mangfoldet og gjensidigheten ble understreket. (Brunstad, 2003) Når de gikk litt utenom spørsmålene og trakk inn praksiserfaringer av ulike slag, eller formidlet egne tanker og opplevelser, så fikk de diskusjoner. Diskusjon rundt tema ga læring utover svar de fant i bøkene. Det fordret at de måtte ha lest, men også tenkt og reflektert slik at de forsto. De likte å bli utfordret på egne tanker for å få bredere perspektiv og kunne endre egen forståelse. Det var viktig å ha veiledningsgruppen for å kunne få oppklart ting de var usikker på når det gjaldt selve faget. Erfaringen var utgangspunkt for forståelse.

5.4 Når gjensidigheten mangler.

Det er en sammenheng mellom manglende gjensidighet og "manglende mening". Gruppe 2 ga uttrykk for manglende engasjement. De fant ikke mening og de kjedet seg i

gruppen. Likevel valgte de å møte frem i tilfelle det skulle dukke opp noe interessant og lærerikt. Forestillingen var at de som var til stede, fikk mer om faglig kunnskap enn de som ikke var der. Studentene sa at de delte lite av egne opplevelser og refleksjoner, selv når det hadde med faget å gjøre. Nora sa hun ikke trodde det kunne være interessant for andre hva hun hadde opplevd. Når de hadde det vanskelig i studiet, var det ikke gruppen de snakket med. De opplevde ikke at de hadde innvirkning på innhold og prosess og de sa at mye opplevdes som repetisjon fra undervisning. Repetisjon var kjedelig. De ønsket å komme videre i tematikken. Det var kun når de fikk konkrete råd og instruksjon om hvordan skrive et arbeidskrav, som ved helsejuss og den første eksamen, at de sa at de ble engasjert og fikk noe ut av tilstedeværelsen i gruppen, altså når undervisning var metode. Hilde sa at hun ikke visste hva hun ønsket av forandring for å synes det var greit. Erik satte ord på at det var et lite dilemma at lærerne styrte så mye av innholdet for studentene. I den forbindelse erkjente han at veiledningen var en blanding av undervisning og veiledning. Studentene likte ikke at de selv var så lite engasjert og ikke hadde noe mulighet til påvirkning. De formidlet samtidig at de som likte seg i veiledningsgruppen, var mer engasjert og fikk mer ut av veiledningen.

Eg er nok den som er minst aktiv i min gruppe akkurat no av de som er der. Ikkje mentalt til stede. Er ikke engasjert. Lytter, men deler ikke noe(..) Så har eg blitt gradvis lei etter hvert(..) Eg tror eg er blitt litt mer passiv utover. Eg var mer aktiv i begynnelsen enn eg er no. For no sitter eg bare der stort sett. Sitter bare der og venter på at 1.5t skal gå fort(..) Eg er ikkje negativ. Eg er bare ikkje engasjert(..) Eg vet ikkje kofor eg ikkje er fornøyd med disse veiledningsgruppene - eller ka det er som gjør at eg melder meg litt ut. Eg tror det hadde vært mer nyttig hvis vi hadde klart å peke på ka det var som gjorde at vi ikkje var så fornøyd med veiledningsgruppen. Men det er jo ikkje så lett å vite ka det er for noe heller. (Hilde)

Hilde formidler her en manglende tilstedeværelse rent mentalt. Hun hadde mistet gnisten i forhold til det som skjedde i veiledningsgruppen. Hun var rett og slett ikke engasjert. Hun lyttet, men ga ikke noe tilbake. Hennes passivitet var økt utover i semesteret. Hun satt og så på klokken og så frem til å bli ferdig. Hun ønsket å vite hva det var som gjorde at hun ikke fant det interessant. I intervjuet sa de at det var godt å snakke sammen med andre som hadde lik opplevelse som dem selv. De hadde ikke satt ord på dette før. Min refleksjon i møte med disse studentene, er at noe av det de forteller fra primærgruppen, utspiller seg i møte med meg. Når vi snakket om hva som hadde gitt dem læring, hadde de vanskelig for å sette ord på det. "Eg vet ikkje, eg" var en mye brukt setning. De opplevde mulighet til å delta i samtalen i gruppen sin, men mente det var liten vits å si noe hvis de ikke hadde noen tanker om tema. Eksamenslesing foregikk mest ved å pugge stoffet. Det var liten kreativitet og tanker om andre ting når de kjedet seg. De hadde trukket seg tilbake, eller "ut" av gruppen. Når man er stille, får man lite

oppmerksomhet, også når det gjelder de non-verbale signaler. Det kan kanskje gjøre det enda vanskeligere å ta ordet, for da forventes det ikke av dem. De som ikke sier noe, står i fare for ikke å bli fanget inn av det bekreftende blikket som Brunstad (2003) snakker om. Martinsen (2000) sine ord om *det deltakende øye*, favner noe mer. I denne sammenhengen tenker jeg at gruppen har stått i fare for ikke å ha sett med *et deltakende øye* på dem. Hilde uttrykte at det viktigste hadde vært å bli kjent, men det hadde ikke resultert i den gode deltakelsen i veiledningsgruppen for henne slik det hadde gjort for deltakerne i gruppe 1. Nora og Hilde fant ikke at det de hadde av erfaringer og tanker, var noe interessant for andre. Deres opplevelse av ikke å være med i dialogene, erkjennelsen av at deres stoff ikke hadde nok verdi til å deles, ikke ha del i engasjementet i gruppen og deres kjedsomhet i gruppen, er den tatt inn av *det deltakende øyet*? Er det gruppens ansvar? Sett fra et sosiokulturelt perspektiv, så mener jeg det er gruppens ansvar. De har sammen skapt en kultur. Når noen "faller" utenfor på ulike måter, er det et signal om at noe ikke er som det skal være, slik Svendsen (2005) sier. Utfordringen for gruppen er i den forbindelse, å være åpne på hva tilbaketrukkethet fra noen over tid, gjør med dem selv og prosessen i gruppen. (Løgstrup, 1983) Svendsen sine ord om kjedsomheten var det som ble min assosiasjon i møte med disse studentene. De fant ikke noen mening i veiledningen eller tema som var oppe uten at de fikk konkrete instruksjoner eller svar. De så ikke at de selv kunne være en ressurs for resten av gruppen. Gruppen har latt dem være tause over tid. I følge Svendsen viser den eksistensielle kjedsomheten seg ved ikke å vite hvorfor man kjeder seg. Den situerte kjedsomheten relateres til den konkrete situasjon hvor man gjerne vrir seg på stolen og ser på klokka. Opplevelse av gjentakelse kan skape kjedsomhet. Ved ikke å ha mulighet for påvirkning, så trekker man seg vekk fra fellesskapet og mister tilhørigheten, man mister engasjement, deltar ikke i dialogene og deler ikke av eget stoff. Man frir seg selv for ansvar for egen og andres trivsel og utvikling. (Svendsen, 2005) Stor gruppe kan forsterke denne tendensen til å trekke seg tilbake fra deltakelse. (Bang, Heap, 2003) Uansett hva slags type kjedsomhet man står overfor, mener jeg at deres uttrykk for manglende engasjement og at de kjedet seg, var som Svendsen sier, et viktig signal om at noe ikke var som det skulle være for dem i veiledningsgruppen. Gjensidigheten var ikke til stede. Dette er signal som en veileder må ta på alvor og trekke inn i gruppens felles rom. Brunstad sier at når man ikke klarer å engasjere studenten og hennes skapende kraft, ikke får tak i viljen hennes, da er kjedsomheten fort til stede og studenten avsetter på en måte lærer sin autoritet og forsøk på å motivere og trekke

henne inn i fellesskapet. Denne kjedsomheten har en stor motmakt til det skapende og blir lett en avmaktens makt inn i gruppen. (Brunstad, 2003) Studentene sa de hadde ikke noe av verdi for andre. Aktiviteten var avtatt i løpet av semesteret. En mulighet kan være at de kanskje ikke har opplevd å bli tatt i mot og blitt bekreftet når de på en eller annen måte har ytret seg i gruppen. (Løgstrup, 2000) Jeg tenker også på Bakhtin sine ord om monologen eller det autoritative ord. Når noen opplever at de ikke kan komme frem med hva de tenker og føler i gruppen, så fungerer ikke en ekte dialog. Gruppens kultur kan på den måten oppleves monologisk. På den andre siden kan noens tilbaketrukkethet, føde mistillit hos de andre. De tause spiller ikke med åpne kort, som Løgstrup sier. (Løgstrup, 2000) Men Brunstad kommer til hjelp ved å peke på muligheter til å bekrefte personene ved å se dem og se på dem. Han sier også at takknemligheten skaper fellesskapets bro. Ved å bruke deres innspill, ved å henvende seg til dem, så sier man at de er viktige i dialogen. Dette er de samme moment som jeg tidligere har vist til som er grunnleggende i gjensidigheten og som fremmer skaping av mening og læring. (Brunstad, 2003). Martinsen (2000) sitt *deltakende øye* og Grendstad (1993) sine ord om å ta inn helheten av hva som er observert, er viktig her. Hvordan veileder takler slikt, at noen over tid er tilbaketrukket, skaper kulturen i gruppen. Å tydeliggjøre hva som observeres, kan være første skritt til en god meta-kommunikasjon og endring. (Grendstad, 1993) Det igjen kan gi viktig innspill for gruppemedlemmene til å lære en aktiv og kompetent problemløsning. Dette var lite gjort underveis, i følge veilederne. (Bang, Heap, 2003) Bakhtin sine ord om den indre og ytre stemmen kan også komme oss til hjelp. I dialogen mellom den skjulte og kanskje ikke erkjente stemmen som man møter i den andres ord, er det at man kan møte seg selv og tydeliggjøre seg, flerstemmigheten både i møte med den andre og i møte med seg selv. Jeg mener at å løfte en slik situasjon frem i gruppen – hvor mange trives og har engasjement og andre har det ikke, at man endrer fokus mot relasjonen og gruppeprosessen en stund, så kan det skapes noe nytt inn i gruppen.

6 Avslutning - Veien videre

Problemstillingen var: **Hva er det i møtet mellom studenter og lærer i gruppeveiledningen av sykepleierstudenter i første semester, som fremmer læring og utvikling.**

Et oppsummert svar er **Gjensidighet**.

Gjensidighet må være til stede i veiledningsmøtet om læring og utvikling skal skje. Gjensidighet skaper samhandling, dialog, glede og refleksjon. Gjensidighet mellom forklaring og forståelse, mellom fortelling og erkjennelse må være i dynamisk spill. Mine funn viser at ny forståelse og erkjennelse skapes nettopp i rammen av gjensidighet.

Tillit og trygghet vokser når personene blir kjent med hverandre, ser og bekrefter hverandre. Opplevelse av å bli sett og bekreftet, er essensielt.

Engasjement for både eget stoff og andres stoff skaper dialog. Personene trer tydelig frem for hverandre og for seg selv. Det forsterker tilhørighet. Mening og forståelse oppstår gjennom gjensidig refleksjon. Studentene må ha forberedt seg for å kunne delta i dialogen. I flerstemmigheten ligger anerkjennelsen av personenes forskjellighet i tanke, erfaring og kunnskap. Forskjellighet fremmer læring når den er lyttet til, tålt og anerkjent.

En egnet *gruppekultur* og *gruppestruktur* er nødvendig for å skape gode gruppeprosesser. Både normative, funksjonelle og relasjonelle forhold må være til stede i gruppen for at en god veiledning skal finne sted.

Når gjensidighet ikke er til stede, mangler de positive element for læringen. Ressursene ligger brakk. Det er mangel på engasjement, deltakelse og dialog – som nettopp er utgangspunktet for retning og kraft til å gå inn i stoffet og la det angå seg.

Å få negasjonen av de positive element for læring så tydelig frem, ga tanken om veileders viktige rolle. Det er interessant at begge posisjoner - både engasjement og lite engasjement - finnes i en og samme gruppe. Det kan være utgangspunkt for en ny studie.

De ulike teoretikerne og det perspektiv jeg har valgt, har grunnleggende lik tenkning med relasjon som viktig essens. Løgstrup har fokus på en etisk fordring i relasjonen.

Bakhtin har fokus på dialogens flerstemmighet. Martinsen fremhever etisk deltakelse i den andres situasjon. Ricoeur fremmer relasjon gjennom møtene i fortellingen. Svendsen og Brunstad søker opprettelse av ny relasjon når kjedsomhet har skapt brudd. Grendstad løfter frem fokus på den integrerte person i møtene – hvor både den intellektuelle dimensjon, den emosjonelle dimensjon og den psykososiale dimensjon må tas på alvor. Sosiokulturelt perspektiv favner veiledningsgruppen som lærende fellesskap. Persondimensjonen som alle disse teoretikerne forfekter, må være med for at gjensidigheten skal skapes i deres flerstemthet. Studenter og lærer er personer som skaper den fruktbare gjensidighet i læringskulturen i gruppen.

Forslag til videre forskning

Å forske på tema veiledning i høyere utdanning, har vært interessant. Kvalitetsreformen har gitt pedagogiske nyvinninger med større fokus på studenten. Gjennom studiet har jeg søkt å se på hvordan hele spekteret av intellektuelle forhold, emosjonelle forhold og psykomotoriske forhold integreres i gruppeveiledningen. Det er aspekt som i gjensidigheten mellom de tre dimensjoner, kunne være interessant å studere videre på.

Kjedsomheten som oppstår når gjensidigheten ikke er der, gir meg lyst til å forske videre på tematikken kjedsomhet. Det vil muligens kreve en annen inngang enn gruppeintervju for å få større dybde i data.

Et tredje forskningstema er veiledernes utfordringer og muligheter i læringsrommet.

Jeg valgte vekk kjønnsaspektet. Å undersøke om og eventuelt hvordan en forskjell kommer til uttrykk i en gruppekontekst, ville være interessant å forske på i en sykepleiertradisjon.

Implikasjon for praksis.

Styrken ved å ha gruppeperspektiv på veiledning og læring inn i profesjonsstudiet, vil kunne øke evnen til teamarbeid. Det vil være en verdi for fremtidige sykepleiere.

En hermeneutisk og kraftfull refleksjon med bruk av fortellingen, vil styrke fagligheten.

Det er viktig å ha fokus på spennvidden i forholdet mellom person, gruppe og profesjon i fagutvikling gjennom dialogen.

Jeg mener jeg har vært tro mot den virkelighet informantene formidlet og mener at materialet kan brukes slik at det antyder noe allment om fenomenet veiledning i gruppe.

Litteraturliste

- Bakhtin, Mikhail (2003) *Latter og dialog. Utvalgte skrifter.* Cappelen Akademiske Forlag. Oslo.
- Bang, Susanne og Ken Heap (2003) *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper.* Oslo. Gyldendal Akademisk. 4.opplag (1.utgave 1999)
- Boge, Margunn, Gunvor Markhus, Randi Moe, Elin Eriksen Ødegaard (2005) *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper.* Bergen. Fagbokforlaget.
- Brandth, Berit (2002) *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst.* I Kvalitative metoder i samfunnsforskning av Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg.(Red. 2.utg.3.opplag) Oslo. Universitetsforlaget.
- Brunstad, Paul Otto (2003) *Seierens melankoli. Et kulturanalytisk essay.* Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.1.utg. 2.opplag.
- Børtnes, Jostein (2001) *Bakhtin, dialogen og den andre.* I Dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red.) Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Diverse skriv om Høgskolen NN utlevert på Institusjonsbesøk i november 2004
- Dysthe, Olga (2000) *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære.* Gyldendal Akademisk. Oslo. 3.opplag (1.utgave 1995)
- Dysthe, Olga (2001,a) *Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring.* I Dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red.) Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Dysthe, Olga (2001,b) *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring.* I Dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red.) Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Eriksen, Frits Hedegaard (1999): *Paul Ricoeur. Tiden og fortellingen.* I Pædagogiske grundfortællinger. 2.opplag. Århus. KvaN.
- Fagplan for bachelor i sjukepleie – ved Høgskolen NN (2003)
- Fog, Jette (2004) *Med samtalen som utgangspunkt.* Akademisk Forlag. København. 2.reviderede udgave.(1994)
- Fuglestad, Otto Laurits (1997) *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode.* Bergen. Fagbokforlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits og Gunn Elisabeth Søreide (2001) *Fellesskap og læring.* Skriftserien Pedagogisk praksis - Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bergen
- Grendstad, Nils Magnar (1993) *Å lære er å oppdage.* Didakta Norsk Forlag AS. Oslo. 3. opplag (1.utgave 1986)

- Halkier, Bente (2003) *Fokusgrupper*. Samfunnslitteratur & Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg. 1. utgave, 2. opplag.
- Hauge, Kari Westad. (1996) *Se og bli sett. En studie av sykepleierstudentens opplevelse av læring i praksis*. Helsefag hovedfag. Det medisinske og det psykologiske fakultet. Senter for etter- og videreutdanning. Universitetet i Bergen.
- Heggen, Kristin (1995) *Sykehuset som "klasserom"*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hermansen, Mads og Jacob Dahl Rendtorff. (2002) *En hermeneutisk brobygger – tekster av Paul Ricoeur*. 1. utgave. Århus. Forlaget Klim.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001) *Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar*. I Dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red.) Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Igland, Mari-Ann og Olga Dysthe (2001) *Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori*. I Dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red.) Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Kvale, Steinar (2000) *Å bli veiledet i en speillabyrinth i tåke*. I K. Skagen (Red.), Kunnskap i handling i pedagogisk veiledning. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar (2002) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademiske. 5. opplag. (1. utgave 1997)
- Langeland, Addy Anne Fristad (2001) *God omsorg gjør forskjellen – den letter byrdene*. Hovedfagsoppgave i helsefag hovedfag. Spesialfag: Sykepleievitenskap. Det medisinske fakultet og Det Psykologiske fakultet. Senter for etter og videreutdanning. Universitetet i Bergen.
- Løgstrup, Knud Eilert (1983) *System og symbol. Essays*. Gyldendal. Viborg. 1. utgave, 2. opplag.
- Løgstrup, Knud Eilert (2000) *Den etiske fordring*. Trondheim. J.W.Cappelens Forlag as. (1. utgave 1956)
- Martinsen, Kari (2000) *Å se med hjertets øye*. I Øyet og kallet. Bergen. Fagbokforlaget.
- Morgan, David L (1997) *Focus groups as qualitative research*. Qualitative research methods series nr.16. USA. Portland State University.
- Mørch, Audun Johannes (2003) *M.M. Bakhtin i Latter og dialog*. Utvalgte skrifter av Mikhail Bakhtin. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.

- Nilsen, Kristi (2003) *Samarbeidslæring i høgere utdanning*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk hovedfag (praktisk pedagogikk) Universitetet i Bergen / Høgskolen i Bergen. Det Psykologiske fakultet. Bergen.
- Paulsgaard, Gry. (1997) *Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?* I Metodisk feltarbeid. Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad, Tor Halfdan Aase (red) Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Peavy (1998) *Konstruktivistisk veiledning*. Tori og metode. København. Rådet for Uddannelses- og Ervervsvejledning.
- Plan for første studieår - Grunnleggende og førebyggjande sjukepleie (2003) Høgskolen NN, AH
- Rammeplan for sykepleierutdanning. (2004) Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ricoeur, Paul (2001) *Hva er en tekst? Å forstå og forklare*. I Hermeneutisk lesebok. Sissel Lægreid og Torgeir Skogen (red.) Oslo. Spartacus Forlag AS.
- Ricoeur, Paul. (2002) *Tid og fortælling. Den trefoldige mimesis*. I En hermeneutisk brobygger – tekster av Paul Ricoeur. Århus. Forlaget Klim. 1.utgave.
- Ryen, Anne (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Raaheim, Arild (2001) *Læring og læringsmiljø i Læring hos voksne*. Raaheim, Arild og Kjell Raaheim (red.) Bergen. Sigma Forlag AS. 2.opplag. (1.opplag 2000)
- Saugstad, Tone (2004) *Veiledning og intimitetstyranniet*. I Pædagogikken og kampen om individet. John Krejsler (red) København Han Reitzels Forlag.
- Skagen, Kaare (2001) *Veiledningssamtaler i Bakhtinsk perspektiv*. I Dialog, samspill og læring. Olga Dysthe (red.) Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Skagen, Kaare (2004) *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget AS.
- Skår, Randi (1997) *Sykepleieutdanninga i ei brytningstid mellom tradisjon og reform*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Norsk Lærerakademi, Vitenskapelig høgskole for kristendomsstudium og pedagogikk. Bergen.

- *Stortingsmelding nr.27 (2000-2001) Gjør din plikt – Krev din rett* Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo. Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Svendsen, Lars Fr.H. (2005) *Kjedsomhetens filosofi*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Søndena, Kari (2004) *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo. Abstrakt Forlag AS.
- Säljö, Roger (2003) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo. J.W.Cappelens forlag a.s. 3.opplag. (2000)
- Thornquist, Eline (2003) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori – for helsefag*. Fagbokforlaget. Bergen.

Internett adresser om Bologna prosessen og Kvalitetsreformen:

- <http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/hovereutdanning/internasjonalt/045061-990004/dok-bn.html>
- [http://odin.dep.no/filarkiv/208895/990619 Bolognadeklarasjonen.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/208895/990619_Bolognadeklarasjonen.pdf)

Vedlegg

Vedlegg I – Brev til Høgskolen NN og studentene

Jeg har tatt med 1.brev til Høgskolen, 1 og 2. brev til studentene. Brev til veilederne og til AH er nokså like og er derfor ikke lagt som vedlegg.

Brev nr. 1

Til
Kontaktperson for Evaluering av Kvalitetsreformen
Høgskolen NN

Forskningsprosjekt knyttet til evalueringen av Kvalitetsreformen.

Jeg viser til brev av 27.05.04 fra Olga Dysthe hvor hun introduserer at jeg er mastergradsstudent ved Seksjon for Utdanningsvitenskap ved det Psykologiske institutt ved Universitetet i Bergen. Hun sier også at jeg går inn ved sykepleierutdanningen på Høgskolen NN for å samle empiri til mitt prosjekt, som er veiledning.

Jeg vil takke for at jeg vil kunne samle empiri til mastergradsoppgaven ved deres høgskole. Jeg vil gi dere litt informasjon om det arbeidet jeg planlegger.

Oppgavens arbeidstittel er:

Veiledning av sykepleierstudenter etter innføring av Kvalitetsreformen.

Tema for oppgaven er veiledning og hovedfokus er å få frem hvordan studentene opplever veiledningen de får i utdanningen. Jeg vil også se på de endringer som er gjort etter at Kvalitetsreformen ble innført.

For å finne ut av dette, ønsker jeg:

Å være observatør 3-4 ganger i 1-2 veiledningsgrupper i 1.semester.

Å gjøre to gruppeintervju av studenter i 1.semester.

Å gjøre ett gruppeintervju av alle lærerne som er veiledere for veiledningsgruppene i 1.året.

Å vurdere å gjennomføre ett eller to forskningsintervju av studenter etter at observasjon og gruppeintervju er gjort dersom jeg ser det kan være viktig for prosjektet.

Jeg vil være mest opptatt av hva studentene er opptatt av og opplever i veiledningen med lærer. Noen tema som jeg nå har oppmerksomheten på, er om det er spesielle kjennetegn på den gode veiledning. Hvilke tema tas opp. Hvordan er kulturen for å samtale om verdier, læringssyn og metoder? Hvordan påvirker veiledningens form, tema og forhold til mappekav kulturen for å lære og selve læringen?

Finansiering av prosjektet:

Noen av utgiftene ved institusjonsbesøket dekkes av UiB. Jeg har fått en prosentandel av min arbeidstid av min arbeidsgiver Høgskolen Stord / Haugesund til å bruke til studiet. Ellers dekkes resten av meg privat.

Jeg vil følge vanlige retningslinjer for denne type arbeid.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd takk for at jeg får ta opp min empiri ved Høgskolen NN.

Os 16.08.04

Med hilsen

Björg Sørfonden Bye

Brev nr. 1

Til studenter i sykepleierutdanningen ved

Informasjon om forskningsprosjekt.

Vil du være deltaker i et forskningsprosjekt? Det handler om veiledning.
Hvis du fatter interesse, så kan du lese videre.

Det jeg spør om, er:

- om jeg kan få være observatør i din veiledningsgruppe 3-4 ganger i høst.
- om du vil bli med i en gruppe sammen med noen av dine medstudenter og bli intervjuet om arbeidet i veiledningsgruppen din seinere i høst.

Mitt navn er Bjørg Sørfonden Bye. Jeg studerer pedagogikk ved Universitetet i Bergen ved Seksjon for Utdanningsvitenskap, det Psykologiske fakultet og holder nå på med en avsluttende mastergradsoppgave som jeg regner med å levere i juni 2005. Mine veiledere er Gunnhild Blåka og Olga Dysthe.

Jeg har i mange år vært sykepleielærer på Høgskolen Stord / Haugesund (HSH) og hatt ansvar for veiledning av studenter både ved skriftlige oppgaver, ferdighetstrening og i praksisstudier. Jeg er også leder av Tverrfaglig videreutdanning i veiledningspedagogikk på HSH.

Min kontakt med hvor forskjellig studenter opplever og utnytter veiledning fra lærerne, har fått meg til å ville se nærmere på nettopp fenomenet veiledning.

Oppgavens arbeidstittel er:

Veiledning av sykepleierstudenter etter innføring av Kvalitetsreformen.

Tema for oppgaven er veiledning og hovedfokus går ut på å få frem hvordan studentene ved AH opplever veiledningen de får i utdanningens 1.semester. Jeg vil også se på de endringer som er gjort etter at Kvalitetsreformen ble innført - og på hvilke begrunnelser lærerne har for sine valg i veiledningen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg:

Å være observatør 3-4 ganger i 1-2 veiledningsgrupper i 1.semester.

Å gjøre to gruppeintervju med studenter i 1.semester.

Å gjøre ett gruppeintervju med lærerne som er veiledere for veiledningsgruppene i 1.semester.

Å vurdere å gjennomføre 2 person - intervju av studenter etter at observasjon og gruppeintervju er gjort dersom jeg ser det kan være viktig for prosjektet.

Mitt hovedfokus vil være hva du som student er opptatt av og opplever i veiledningen med lærer. Noen tema som jeg nå har oppmerksomheten på, er om det er spesielle kjennetegn på den gode veiledning. Hvilke tema tas opp? Hvordan er kulturen for å samtale om verdier, læringssyn og metoder? Hvordan påvirker veiledningens form, tema og forhold til mappekav kulturen for å lære og selve læringen?

Jeg vil bruke båndopptaker/minidisk når jeg har intervjuene. Jeg vil be om tillatelse til å bruke bånd/minidisk også ved observasjon i veiledningsgruppene. Når jeg er observatør, vil jeg i tillegg ta notater. Alt vil senere bli skrevet ned for bearbeidelse.

Det er frivillig å være med. Dersom du sier ja, har du likevel mulighet til å trekke deg når du selv måtte ønske uten å måtte begrunne dette og uten at det får konsekvenser for deg. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede opplysninger bli slettet. Dersom flere grupper ønsker min tilstedeværelse, trekkes det lodd. Dersom en i en gruppe ikke ønsker min tilstedeværelse, søker jeg til en annen gruppe.

Dersom det er mange som ønsker å bli med på gruppeintervjuet, trekker jeg lodd.

Det gis ingen økonomisk godtgjørelse.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner skal gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg er underlagt taushetsplikt for det du formidler og det jeg observerer. Lydbånd og notater vil bli slettet eller ødelagt når oppgaven er ferdig. Dato for prosjektslutt er 30.06.05 og data blir anonymisert senest innen dette tidspunkt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD AS.

Jeg håper du er villig til å være med på intervju i en gruppe sammensatt av studenter fra hele klassen og/eller gir meg tillatelse til å være observatør i din veiledningsgruppe. Gruppeintervju vil ta omtrent 1.5 time. Jeg møter på høgskolen.

Hvis du vil være med på dette, vil jeg be deg skrive under den/de samtykke - erklæringene som ligger ved og sende til meg, eller ta kontakt med meg på e-mail.

Finansiering av prosjektet.

Noen av utgiftene ved institusjonsbesøket dekkes av Evalueringsprosjektet for Kvalitetsreformen. Jeg har fått en prosentandel av min arbeidstid av min arbeidsgiver Høgskolen Stord / Haugesund til å bruke til studiet. Resten dekkes av meg privat.

Ønsker du ytterligere informasjon, kan du ta kontakt med meg på telefon eller via e-mail.

Os 18.08.04
Vennlig hilsen

Bjørge Sjørfonden Bye

Brev nr. 2 – etter endring

Til studentene i 1.semester på sykepleierutdanningen ved

”Veiledning av sykepleierstudenter etter innføring av Kvalitetsreformen.”

Jeg viser til brev dere tidligere har fått om mastergradsprosjektet mitt om veiledning. Jeg var i Klassens time hos dere den 7.september og orienterte litt om forskningsprosjektet jeg holder på med. Jeg arbeider med å øke min kunnskap om veiledningspedagogikk. Hva er det ved fellesskapet i veiledningen som skaper læring og lyst til videre arbeid med stoffet. Jeg ønsker å undersøke hva som skjer i mellom personene i veiledningsrommet.

På avdelingen deres er det lagt opp til systematisk veiledning i 1. semester. Programmet følger tema på timeplanen, eksamener og innlevering av mappeoppgaver. Det er en spennende systematikk som her er lagt opp til, synes jeg. Og jeg har derfor ønske om å se nærmere på hva dette opplegget kan skape for dere studenter i deres læring på vei mot å bli sykepleier.

Jeg tenkte først at jeg ville komme i en gruppe og selv observere hva som der skjedde i kommunikasjonen mellom dere. Jeg fikk ved første forespørsel 43 svar. Det synes jeg var flott. Og jeg takker hver og en av dere for å ville la meg komme i gruppen deres og å bli med på intervju.

Da jeg etter muntlig forespørsel i Klassens time ba om flere svar, så har jeg kun fått ett svar til. Derfor har jeg fortsatt ikke fått tilgang som observatør i noen gruppe. Det har ført til at jeg har endret opplegget og fremdriften.

Opplegget blir nå slik:

Intervjue 2 grupper – a 7 studenter - med en representant fra hver veiledningsgruppe – intervjue disse 2 gruppene 2 ganger.

Intervjue lærergruppen som gruppe – etter siste veiledningsgruppe.

Intervjue lederen av 1.året.

Jeg har trukket ut 14 av de 44 som har gitt positivt svar på spørsmålet mitt om at jeg skulle få være observatør i gruppen deres og som ville være med på intervju i etterkant av veiledningsgruppen. Jeg sender eget brev til de 14 studentene som er trukket ut. Dersom en eller flere av dem nå ikke ønsker å være med, så trekker jeg ut nye studenter fra aktuell veiledningsgruppe.

Jeg har tatt for meg gruppe for gruppe og trukket 2 stykker tilfeldig ut fra de som har svart ja. Av disse 14 studentene danner jeg 2 grupper som jeg ønsker å intervjue 2 ganger. Hvem som er i hvilken gruppe, er tilfeldig. Det som ikke er tilfeldig, er at det er en fra hver av de 7 veiledningsgruppene. På den måten tenker jeg at mangfoldet av erfaringer best kan komme frem. Jeg planlegger å ha et intervju første gang like etter veiledningen den 22.september og en gang etter veiledningen den 30.november. Hvert intervju tar ca 1.5t.

Jeg vil takke dere alle for at jeg får komme inn i klassen deres på denne måten. Og jeg gleder meg til å systematisere det dere har å gi meg av deres tanker og erfaringer slik at også jeg lærer mer om veiledningens muligheter.

Os 14.09.04

Vennlig hilsen

Björg Sørfonden Bye

Vedlegg II – Samtykke - erklæring

Samtykke – erklæring.

Deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med mastergradsoppgave.

På bakgrunn av den informasjonen jeg har fått skriftlig om prosjektet *Veiledning av sykepleierstudenter etter innføring av Kvalitetsreformen*, ønsker jeg å delta i et gruppeintervju.

Jeg er kjent med at intervjuet er ledd i et mastergradsarbeid ved Seksjon for Utdanningsvitenskap, Det Psykologiske institutt ved Universitetet i Bergen.

Jeg er informert om at jeg til enhver tid har rett til å trekke meg uten å måtte oppgi grunn.

Jeg gir tillatelse til at intervjuet blir tatt opp på bånd.

Intervjuet vil finne sted på høgskolen på dagtid.

Det vil ikke bli gitt økonomisk godtgjørelse.

Jeg vet at all informasjon som jeg gir, vil bli anonymisert både i forhold til oppbevaring og i fremstilling i oppgaven.

Jeg tilhører gruppe nr. / min veileder er:

Dato

Signatur

Vedlegg III- Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål.

1. Hva er det i **møtet** mellom studenter og lærer i veiledningssituasjonen i gruppen **som skaper ny læring.**
2. Hva er det i **møtet** mellom studenter og lærer i veiledningsgruppen **som skaper inspirasjon** til videre utforsking av faget.
3. Hvordan **skapes fellesskapet** i gruppen.
4. Hvordan **skapes og er samhandlingen** i gruppen.
5. Hvordan **braker** studentene veiledningen i de konkrete oppgavene de står overfor?
6. Hvilke **ønsker** har studentene for veiledningen?
7. Hvilke **forventninger** har studentene for veiledningen? Hva skaper forventningen? Erfaring på forhånd?
8. Hvordan brukes den enkeltes **ulike erfaringer** i gruppen?
9. Hvordan behandles **faget**?
10. Hvordan behandles **personen**?
11. Hvordan **begrunner** lærerne sine **valg av metoder**?
12. Hvordan **påvirker metodevalg selve veiledningen** av studentene?
13. Hvordan er **tema behandlet i lærergruppen**?
14. Hvordan er **opplæring og veiledning av lærerne** som er veiledere?
15. Hvordan har høgskolen **angrepet utfordringene i KR** når det gjelder veiledning?
16. På hvilke **områder og hvordan har KR ført til endringer** i veiledning innen sykepleierutdanningen?

Vedlegg IV - Intervjuguide - gruppeintervju

Tema - første intervju med studenter.

- Trygghet i gruppa til å dele tanker og erfaringer.
- Samspill mellom student og lærer.
- Tema for den enkelte samling.
- Ferdige svar – kontra – refleksjon og undring.

Tema - andre intervju med studenter og intervju med veiledere.

- Læring
- Samhandling
- Utfordringer
- Hva sitter dere igjen med etter veiledningen?
- Kvalitetsreformen – kun i veiledergruppen.

Vedlegg V - Intervjuguide – 2 av lederne

Intervjuguide 1

1. I hvilken grad har det skjedd endringer i sentrale læringsaktiviteter?
2. Hvilke konsekvenser har disse endringene hatt for lærernes undervisningsoppgaver og for studentenes læring?
3. I hvilken grad støter det nye opplegget for undervisning og vurdering opp mot særtrekk ved fagets a) teoretiske innfallsvinkler, b) problemstillinger og c) metoder.
4. I hvilken grad utgjør det nye opplegget et tydelig alternativ til den gamle forelesningsmodellen.
5. Hvilken betydning har KR's intensjon om endring fått å si for den faglige samtalen om veiledningens plass og metoder -semesterplan, læringssyn, verdisyn.
6. Opplæring og veiledning av lærerne - hvordan har skolen tatt tak i det?
7. Hva vil du si om hva som karakteriserer veiledningen etter KR.

Intervjuguide 2

1. Hva forstår du med veiledning.
2. Hvilket ansvar har du for veiledning av de ansatte?
3. Hva er målet for veiledningen?
4. Hva legger du vekt på i møtet med de ansatte?
5. Hva er innholdet i samtalene?
6. Hva gjør du konkret?
7. Hva vil du si om hva som karakteriserer veiledningen etter innføring av KR?
 - a. Overfor de ansatte?
 - b. I utdanningen på de ulike årstrinn?
 - c. Hvordan tenker du om forholdet mellom fag og person i veiledningen?
8. Hvilken betydning har KR hatt å si for den faglige samtalen om veiledningens plass i utdanningen og veiledningsmetoder?

*Vedlegg VI – Plan for veiledningsgruppene***PLAN FOR VEILEDNINGSGRUPPER – høsten 2004**

Kullet blir delt i sju grupper. Det blir satt av 2 skuletimar på timeplanen til kvar samling.

For at ein skal oppnå kontinuitet i gruppene bør gruppekontrakta innehalde avtale om frammøte og at eventuelt fråvær må meldast.

TIDSPUNKT/STAD	TEMA
24.august kl.11-12:30	Bli kjend. Introduksjon av gruppekontrakt. Studieveiledning/studieløpet hausten 2004. Spørsmål knytta til informasjon ved oppstart.
7.september kl.10-11:30	Samanhengar mellom naturvitskaplege fag (AFB/mikrobiologi) og sjukepleiefaget (grunnleggande sjukepleie). Arbeidsoppgåver og drøfting i gruppa.
22.september kl.12:15-13:45	”Den første eksamen” – krav og forventningar. Studieveiledning. Kriterier for oppgåveløysing og arbeidskrav (jfr. info i aktuelle dokument)
11.oktober kl.12:15-13.45	Etikk og sjukepleie. Teori, praksis. Refleksjon.
27.oktober kl.09-10:30	Arbeidskrav Helsejuss – erfaringsutveksling.
9.november kl.12:15-13:45	Spørsmål/tankar knytta til dei praktiske øvingane. Øving knytta til andre tema (ernæring, munnstell m.m.). Praktisk prøve – ferdigheter og grunngeving av handlingar – gjennomgang av aktuell kunnskap.
30.november kl.09-10:45	Arbeidskrav Sjukepleiedokumentasjon. Korleis nytte kunnskap i sjukepleie og støttfag i grunngeving av sjukepleieplan.

2004-08-17
Årskoordinator

Vedlegg VII – Eksempel på oppgave til veiledningsgruppen

SAMLING NR.4:

Sjukepleie og etikk

Refleksjonsnotat frå praksis utan teoretisk grunngjeving (jfr. arbeidskrav nr.2). Her fikk de en case å reflektere ut fra. Den var først brukt i åpen undervisning.

SAMLING NR.5:

Arbeidskrav helsejuss

Oppgåva i arbeidskravet:

Gjør rede for forsvarlighetskravet i helsesektoren.

- Legg fram i veiledningsgruppa det du/di gruppe meiner er relevant å ta med når de skal svare på denne oppgåva. Gje gjerne praktiske eksempel.
- Sjå link til NSF: ” Dette bør du vite om faglig forsvarlighet”. Les gjennom dette, og kpt. 13 i Molven, O.(2002): Helse og jus. En innføring for helsepersonell.
- Vi skal gå i gjennom korleis disposisjonen kan vere for denne typen oppgåver.

SAMLING NR.6

Tema: Spørsmål/tankar knytta til dei praktiske øvingane. Praktisk prøve.

De kan førebu dykk til veiledningssamlinga ved å arbeide med studiespørsmåla til øvingane (sjå øvingsheftet).

I veiledninga skal de legge fram svara, og gje kvarandre respons på det.

Tenk gjennom korleis du vil arbeide med dei praktiske øvingane framover mot praktisk prøve.

SAMLING NR. 7

Tema: Sjukepleiedokumentasjon

Fylgjande spørsmål er aktuelle å ta opp til diskusjon i veiledningsgruppene:

1. Korleis skal sjukepleiar sikre at data om pasienten er gyldige (riktig tolkning)?
2. Kvifor er det viktig å lære å nedtegne nøyaktige og gyldige opplysningar om pleie og behandling av pasienten?
3. Kva vil det seie at vi fylgjer sjukepleieprosessen når vi dokumenterer?
4. Kva erfaringar har de gjort dykk med å gjennomføre arbeidskravet om sjukepleiedokumentasjon?
5. Kvifor er det eit krav om kildehenvisning og litteraturliste i skriftlege oppgåver der ein nyttar teori frå pensum eller andre bøker? (jfr. Kriterier for vurdering av arbeidskrav).

Dette fikk de samtidig som de også fikk selve oppgaven til arbeidskrav om sykepleiedokumentasjon. De fikk også et eksempel på hvordan gjøre arbeidet.

Vedlegg VIII - Gruppekонтракт

Gruppekонтракт

Kонтракт mellom _____ og gruppe x, Kull y

For perioden: haustsemester 2004.

Møteplan :

Sjå plan for veiledningsgrupper.

Møtestad :

Når møtestad ikkje er avtalt på førehand, møtast gruppa på daglegstova til avtalt tidspunkt. Veileder syt føre å finne lokale og å gi beskjed via Classfronter og evt. på e-post til studentane.

Opplegg for møta :

Vi følgjer tema i plan for veiledningsgrupper. Utenom det faglige innhaldet skal minst 15 min. på slutten av kvar veiledning brukast til aktuelle spørsmål og refleksjon.

Eg forpliktar meg til i forhold til gruppa :

Å stille opp på møta, og møte til rett tid.

Å melde frå om eg ikkje kan møte i gruppa. Meldinga skal gjevast til veiledar. Det må vere min. 5 deltakarar tilstades for at veiledningen skal gjennomførast. Om møta skal avlysast, skal veiledar gjere dette via Classfronter, om mogeleg i god tid på førehand.

Å stille førebudd i forhold til det aktuelle tema.

Å delta aktivt i gruppa.

Å overhalde teieplikt i forhold til det som blir sagt i gruppa. Dersom lærar skal gå vidare med saker, må det bli avtalt i kvart enkelt tilfelle.

Å vise respekt for andre sine meiningar/synspunkt. Lytte til den som har ordet, og la den få snakke ferdig.

Eg forventar av dei andre i gruppa :

At dei overheld teieplikta.

Er med å skape eit trygt miljø, som verkar positivt på læring.

At dei respekterar ulike meiningar i gruppa, og at det er greitt å vere ueinige.

Elles at dei fylgjer dei same forpliktingane som eg har overfor dei.

Eg forventar at veiledar :

Styrer dagsorden, ha eit overordna ansvar. Ser utfordringane i gruppa, er merksam på gruppeprosessen og tek dette opp i gruppa når det er nødvendig.

Er ein kontaktperson.

Kan hjelpe til med å finne svar på spørsmål/problemstillingar.

Gjev meldingar i god tid.

Elles fylgje dei same forpliktingane som nemt ovanfor.

Stad, dato : 07.09.04

Underskrift