

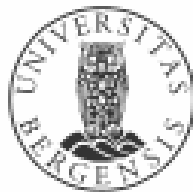
Språksjangeren i sykepleierutdanningen

En kvalitativ studie av sykepleierstudenters opplevelse av
språksjangeren i sykepleierutdanningen

Randi Stokke

Masteroppgave i Pedagogikk

Våren 2009



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

FORORD

Jeg har alltid vært fasinert av hvordan språksjangeren definerer en kultur og deltagerne i den. Det har vært spennende å få lov til å fordype seg i hvordan studentene opplever møtet med sjangeren i sykepleierutdanningen. Å arbeide med oppgaven har påvirket og bevisstgjort min egen tenkning rundt hvordan språksjangere i utdanningen har en bevisst funksjon, og hvordan studentene utvikler seg og lærer gjennom å delta i sjangeren. Arbeidet med masteroppgaven har motivert til videre arbeid, og jeg gleder meg til nye spennende prosjekter.

Det har vært krevende å studere ved siden av full jobb, men jeg har fått mye støtte underveis i arbeidet. På Høgskolen i Gjøvik (HiG) har vi et metodeverksted der jeg har hatt stor nytte av å diskutere med andre lærere og forskere. Jeg har opplevd at mine kollegaer på HiG har vist oppmuntrende interesse for mitt arbeid, noe som har vært motiverende. Spesielt må jeg takke mine medarbeidere på radiografutdanningen for forståelse og bidrag i en prosess der jeg nok til tider har vært en noe fraværende kollega. Sigmund Ongstad på Universitet i Oslo ga raskt svar og gode innspill på min e-post med spørsmål om nyere sjangerforskning, takk for det.

Min veileder Harald Thuen har vært til god hjelp under hele prosessen. Hans konkrete veiledning og oppmuntrende støtte underveis har vært til uvurderlig hjelp i arbeidet.

Til sist men ikke minst, takk til Arne for at du har tatt over det meste på hjemmefronten, og for din uendelige tiltro og støtte. Det har vært godt, når jeg ikke selv trodde jeg skulle komme i mål. Takk til Kaja Sofie, Håkon Kristoffer og familien ellers, som har levd med meg i denne perioden, og som har klaget lite til tross for at jeg har vært både fraværende og distré. Dere har vært flinke til å trekke meg tilbake til den praktiske hverdagen innimellom.

SAMMENDRAG

Å utdanne seg til sykepleier handler om mer enn bare å lære seg fagkunnskap. Det handler i tillegg til fagkunnskap og praktiske ferdigheter om å utvikle en måte å tenke, kommunisere og møte pasienter og pårørende på. Det handler om å utvikle en faglig identitet som sykepleiere.

Ulike profesjoner har ulike fagspråk som avklarer og definerer yrkesfunksjonen. Dette fagspråket er nyttig for å definere og avgrense faget, men kan også være til hinder for kommunikasjonen, dersom deltagerne i kommunikasjonen ikke mestrer sjangeren. Med begrepet sjanger menes i denne oppgaven både det som ytres i dialogen, men også det kontekstuelle bakteppet som er med på å definere språksjangerens ytringer.

Læring skjer i dialog med andre. Studentene lærer faget, tenkningen og fagets identitet gjennom dialog, med blant annet andre studenter og kompetente yrkesutøvere. Lærernes evne til å møte studentene der de er, og gå i en ekte dialog er avgjørende for studentenes læring. Det vil derfor være nyttig for lærere ved sykepleierutdanninger å få kunnskap om hvordan studenter opplever sjangeren på utdanningen, og hvordan de ”erobrer” denne språksjangeren.

Gjennom semistrukturerte intervjuer med 9 sykepleierstudenter på ulike kull ved en sykepleierutdanning, har jeg samlet studentenes beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer med språksjangeren de møter på utdanningen. Respondentene som ble intervjuet hadde ulik bakgrunn, kjønn, alder og erfaring med helsevesenet. Det var både heltids- og deltidsstudenter.

Målet med undersøkelsen har vært å belyse hvordan studentene har opplevd møtet med det muntlige språket på utdanningen, og hvordan de mener at de erobrer språksjangeren.

Studentene har ulike erfaringer med språksjangeren på utdanningen. Noen av respondentene syntes møtet med språksjangeren på utdanningen var tøft, mens andre opplevde det som et fint møte. Respondentene hadde alle en bevissthet på at det fantes en språksjanger og opplevde at språksjangeren på utdanningen var nyttig og nødvendig integrert del av yrkesutøvelsen som sykepleier. Sjangeren på utdanningen åpner for at man kan snakke om de aller fleste tema, men etiske og normative verdier setter stramme grenser for hvordan man bruker språket.

Respondentene ga uttrykk for at utdanningen er preget av en nær og åpen dialog. Både studentene imellom og mellom lærer og student. Studentene opplever at sykepleierutdanningen har en språksjanger der det vises omsorg gjennom språket. Samtidig som det er streng justis på hvordan det språklige samspillet mellom studentene reguleres.

De ulike fagene har ulike språksjangere. Respondentene var tydelige på at de naturvitenskaplige emneområdene slik står i en særstilling med utstrakt bruk av latin og medisinske begreper. Selv om det også i de typiske sykepleierfagene brukes latinske begreper, er denne språksjangeren enklere for studentene å tilnærme seg.

Studentene øver seg bevisst på språksjangeren. Dette skjer i dialogen med lærere, men spesielt basisgruppene beskrives av respondentene som en viktig læringsarena, der de er i aktiv dialog med sine medstudenter. Respondentene bruker basisgruppene til å trene seg i bruk av fagspråket.

Språksjangere definerer en kultur og kan både virke inkluderende på de som mestrer sjangeren, men også ekskludere de som ikke mestrer språksjangeren. Respondentene opplever at sjangeren inkluderer dem og bidrar til å gi dem en identitet som sykepleierstudenter. De beskriver også hvordan sjangeren kan virke ekskluderende på de som ikke mestrer dialogen.

INNHold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	3
1.2 HENSIKT OG MÅLGRUPPE FOR ARBEIDET	3
1.3 TEMA OG PROBLEMSTILLING	4
1.4 PEDAGOGISK OG FORSKNINGSMESSIG STÅSTED	6
1.5 PRESISERINGER	7
1.6 OPPGAVENS INNHOLD OG DISPOSISJON	8
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	9
2.1 KJENNETEGN VED HØYERE UTDANNING	9
2.2 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ SPRÅKLIG KOMMUNIKASJON	10
2.3 MUNTLLIG KOMMUNIKASJON I ULIKE LÆRINGSPERSPEKTIVER	11
2.3.1 LÆRING GJENNOM SPRÅK	12
2.4 DET MUNTLLIGE SPRÅKET	15
2.5 KOMPLEKSITETEN I DET SOM YTRES	17
2.6 SJANGER SOM BEGREP	18
2.7 SPRÅK OG MAKT	21
2.8 SPRÅKET I HELSEFAGUTDANNINGER OG HØYERE UTDANNING	24
2.9 SPRÅKET OG SJANGER I SYKEPLEIEN	26
2.10 DIALOGENS BETYDNING FOR LÆRING	27
2.11 DIALOGEN I BASISGRUPPENE	28
2.12 HVORDAN SPRÅKET KAN TOLKES OG FORSTÅS	29
3.0 METODE	30
3.1 DEN KVALITATIVE FORSKNINGSSAMTALEN	30
3.2 FORFORSTÅELSE	31
3.3 FORBEREDELSE AV DATAINNSAMLINGEN	32
3.3.2 TILGANG TIL FELTET	34
3.4 BESKRIVELSE AV DATAINNSAMLINGEN	36
3.4.1 UTVIKLING AV INTERVJUGUIDEN	36

3.4.2 GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	38
3.5 BESKRIVELSE AV DATABEARBEIDINGEN	39
3.6 BESKRIVELSE AV DATAANALYSEN	41
3.7 METODEVURDERINGER	44
3.7.1 KILDEBRUK	46
3.7.2 UTFORDRINGER I GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	47
3.7.3 UTFORDRINGER I TRANSKRIBERINGEN	49
3.7.4 UTFORDRINGER I ANALYSEPROSESSEN	51
3.7.5 ETISKE VURDERINGER	53
4.0 RESULTAT OG DISKUSJON	55
4.1 HVORDAN OPPLEVER STUDENTENE MØTET MED SPRÅKSJANGEREN?	55
4.1.1 "MØTET MED SPRÅKET PÅ UTDANNINGEN HAR VÆRT LITT BEGGE DELER"	55
4.1.2 "ALDEREN PÅ OSS STUDENTENE VARIERER JO LITT DA"	57
4.1.3 TIDLIGERE STUDIEERFARING: "JEG REAGERTE MER PÅ SPRÅKET DA"	59
4.1.4 "HAR ALLTID HATT INTERESSE FOR SPRÅK"	61
4.1.5 TIDLIGERE PRAKSISERFARING: "JEG KJENNER JO IGJEN EN DEL UTTRYKK DA"	62
4.1.5 OPPSUMMERING AV MØTET MED SPRÅKSJANGEREN	63
4.2 HVA SIER STUDENTENE AT SPRÅKSJANGEREN ER?	64
4.2.1 "DU SKAL JO INN I ET NYTT SPRÅK, DET ER JO NOE AV MÅLET"	64
4.2.2 UNDERVISNINGSKONTEKSTEN: "DET KOMMER AN PÅ SETTINGEN"	65
4.2.3 FAGSPRÅKET: "DET ER ET FINT SPRÅK. ET KONKRET OG PRESIST SPRÅK OGSÅ"	67
4.2.4 "DET HANDLER OM HOLDNINGER OG NORMER"	67
4.2.5 SAKLIGHET: "EN BEHØVER IKKE SLENGE MED LEPPA"	69
4.2.6 "DET ER FAKTISK LOV Å PRATE OM VELDIG MYE"	71
4.2.7 "DU BØR HOLDE DÅRLIGE HOLDNINGER FOR DEG SELV"	73
4.2.8 "HER SNAKKET FOLK VARMT MED HVERANDRE"	74
4.2.9 OPPSUMMERING AV HVA SOM KJENNETEGNER SJANGEREN	75
4.3 HVORDAN YTRER DENNE SPRÅKSJANGEREN SEG?	77
4.3.1 "DET ER INDIVIDUELLE FORSKJELLER PÅ HVORDAN LÆRERNE SNAKKER"	77
4.3.2 LÆRERNES INTENSJONER: "DE GJØR DET FOR AT VI SKAL LÆRE"	79
4.3.3 "EN MERKER AT DETTE ER NOE DE LIKER Å UNDERVISE I"	80

4.3.4 "PRAKSISERFARINGENE BETYR NOE"	81
4.3.5 "DET ER INGEN ULEMPE Å VÆRE VOKSEN"	82
4.3.6 "SYKEPLEIERLÆRERNE HAR ET MER FOLKELIG SPRÅK"	83
4.3.7 "ANATOMIEN ER EN HELT ANNEN GREIE"	84
4.3.8 "SAMFUNNSFAGENE ÅPNER FOR Å TENKE SJØL"	85
4.3.9 "SYKEPLEIERNE I PRAKSIS SNAKKER MER HVERDAGSLIG ENN LÆRERNE GJØR"	86
4.3.10 OPPSUMMERING AV HVORDAN SJANGEREN YTRER SEG	88
4.4 HVORDAN EROBRER STUDENTENE SPRÅKSJANGEREN?	90
4.4.1 "KANSJKE EN BLIR LITT MER KONTROLLERT"	90
4.4.2 "DET ER DERES JOBB Å SKJØNNE HVA JEG MENER"	92
4.4.3 "NÅR VI DISKUTERER I BASISGRUPPEN ER DET NATURLIG Å BRUKE FAGUTTRYKKENE"	94
4.4.4 "JEG LIKER Å BRUKE SPRÅKSJANGEREN"	98
4.4.5 "MAN HAR FÅTT UTVIDET HUMOREN"	98
4.4.6 "DIALEKT ER TØFT DET"	100
4.4.7 "JEG PRØVER Å TONE DET LITT NED"	101
4.4.8 "DU KAN HOLDE KJEFT NÅ"	102
4.4.9 "DE HAR FØLT SEG LITT EKSKLUDERT"	103
4.4.10 "JEG ER GANSKE GOD TIL Å TILPASSE SPRÅKET ETTER HVEM JEG PRATER MED"	105
4.4.11 "DET Å STUDERE HER GJØR EN FORSKJELL PÅ SPRÅKET"	106
4.4.12 "DET BLIR FOKUSERT FOR LITE PÅ DET Å TILPASSE SEG RELASJONEN"	107
4.4.13 OPPSUMMERING AV HVORDAN SJANGEREN EROBRES	108
5.0 AVSLUTNING	110
6.0 LITTERATUR	114

Antall vedlegg: 12

1.0 INNLEDNING

Ulike profesjoner, miljøer og subkulturer har særegne måter å snakke på. Dette er interne muntlige kommunikasjonsformer som er med og definerer kulturen. Sykepleierstudenter møter et muntlig språk på utdanningen som preges både av sykepleierens språksjanger og en akademisk språksjanger. Det å kommunisere og virkelig forstå hverandre i en dialog kan være vanskelig. I denne oppgaven settes fokus på hvordan møtet med den språksjangeren vi finner i utdanningen oppleves for studentene når de deltar i sykepleierutdanningen. Min hovedproblemstilling er som følger:

Hvordan opplever studenter ved bachelor sykepleie møtet med språksjangeren i sykepleierutdanningen?

Dette utdypes ved følgende underproblemstillinger:

- **Hvordan beskriver og forstår studentene sjangeren og dialogen i utdanningen?**
- **Hvordan ”erobrer” studentene sjangeren i utdanningen?**

Rammeplanen for sykepleierutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2008) fastslår at helse- og sosialfagutdanningene har som overordnet mål å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum, og som kan planlegge, organisere og gjennomføre tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere. Gjennom studiet skal studentene utvikle et helhetlig syn på mennesket, vise respekt for menneskets integritet og rettigheter. Høgskolene skal ivareta og utvikle studentenes evne til å stille spørsmål som utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Studentene skal ha kompetanse i kommunikasjon mellom yrkesutøver og bruker, flerkulturell kommunikasjon, tverrfaglig samarbeid og kommunikasjon i grupper og organisasjoner, samt oppøve evne til samarbeid og konfliktløsning.

Dette krever god kompetanse i kommunikasjon, og forutsetter at studentene mestrer språksjangeren de møter i dialogen med lærerne og medstudentene i studiet. Det stilles altså store krav til faglighet og kompetanse hos nyutdannede sykepleiere. Det å inngå i en profesjon som sykepleie innebærer mer enn å ha faktakunnskap om aktuelle tema. Det handler også om å tilegne seg en måte å tenke og arbeide på, som er integrert i den enkelte

helsearbeider. Disse kunnskapene, ferdighetene og holdningene utvikles blant annet gjennom studentenes deltagelse i utdanningen.

En stor andel av menneskelig kunnskap er det Säljö (2001) kaller diskursiv av natur. Med dette menes at vi lærer gjennom faglige diskusjoner. Evnen til språklig kommunikasjon gir oss fantastiske muligheter til å skape og lære. Samtidig ser vi at vi også ofte strever med å forstå hva andre mener. Spesielt gjelder dette når vi deltar i subkulturer vi ikke har lang erfaring med å kommunisere i. Når mennesker med ulik språklig bakgrunn møtes i et læringsmiljø i høyere helsefagutdanning, gir dette språklige utfordringer i kommunikasjonen. Språket preges av faguttrykk fra helseyrkesprofesjonen, og av det akademiske forskerspråket vi ofte finner på høyskoler og universitet (Hatlevik & Norgård, 2001).

Da jeg selv tok sykepleierutdanningen reflekterte jeg over at lærerne hadde et annerledes språk og begrepsbruk enn andre jeg kjente, til tross for likheter i bakgrunn. Jeg undret meg over hvorfor det var slik, at de som jobbet innen høyere helsefagutdanning hadde en annen språksjanger enn hverdagspråket i sitt møte med meg som student. Min opplevelse den gangen var at de studentene som lett adopterte lærernes måte å snakke på hadde en fordel i studiet, og at de studentene som slet faglig, ofte hadde problemer med å delta i sjangeren som utdanningen representerte. I mine år som lærer på sykepleierutdanningen har jeg hatt inntrykk av at studenter endrer sitt språklige uttrykk i dialog med meg som lærer, og jeg har flere ganger undret meg om studentene gjør dette for at de skal "tekkes" meg som lærer, eller om dette er en naturlig del av deres faglige utvikling mot det å bli sykepleier.

Studenter som studerer sykepleie i dag er en lite homogen gruppe. De kommer fra ulike kulturer, det er store forskjeller i alder, erfaring, skolebakgrunn, yrkeserfaring, kjønn osv. Felles for de aller fleste er at de har minst 12 år skolegang bak seg. Når studentene deltar i utdanningen vil de alle møte den språksjangeren som brukes i den utdanningen de starter på. En språksjanger de vil ha svært ulike forutsetninger for å delta i, avhengig av deres bakgrunn, kultur, alder med mer.

1.1 Bakgrunn

I følge Bergem (1998) har alle yrkesgrupper sitt eget fag – eller yrkesspråk som gjør den interne kommunikasjonen mellom deltagerne lettere. Dette yrkesspråket skiller seg fra hverdagspråket gjennom kodet informasjon, som utenforstående vil kunne ha problemer med å tolke og forstå.

Fagprofesjoners spesielle begreper og ”språk” er nyttige for å kunne omtale faget presist. Det kan virke inkluderende og ekskluderende i en kultur, avhengig av om du mestrer språket. Språket vi finner i ulike subkulturer setter også rammer for hvilke tema som inkluderes og ekskluderes i en samtale, og hvordan man snakker om ulike tema.

Ingela Josefson (1991) hevder at man ikke kan forvente at studenten har samme språk som den erfarne yrkesutøver, fordi den erfarne bærer all sin kunnskap, innsikt og sosialisering i yrkesfunksjonen som en del av sin kultur. Det vil påvirke språket, og det vil være viktig for studentens utvikling og mulighet til å bli i yrket, at også hun/han tilegner seg store deler av språket. Ved å fremme sine ytringer, vil studenten kunne skjerpe sin tenkning gjennom dialog med den erfarne læreren. Samtidig vil det være viktig for læreren/den erfarne utøveren å sette seg inn i studentens livsverden og perspektiver, for å kunne møte studentens evne til dialog. For dermed å bidra til at studentens fagkunnskaper så vel som faglig språksjanger utvikles. Med utgangspunkt i studentens ytringer som meningsbærende enheter, vil man gjennom dialogen utvikle kunnskap, ikke bare studenten, men også læreren (Dysthe, 1996).

1.2 Hensikt og målgruppe for arbeidet

Målgruppen for masteroppgaven vil være undervisnings- og forskningspersonalet innen høyere helsefaglige utdanninger. Økt innsikt i studentenes erfaringer med det muntlige språket i utdanningen gir undervisningspersonalet mulighet til å tilnærme seg dialogen med studentene på en slik måte at studentene får økt læringsutbytte. For at lærere skal lykkes i sitt arbeide, er de avhengige av at studentene finner mening i dialogen med lærerne.

Studenter innen pedagogikk og helsefag vil også kunne ha nytte av oppgaven, for å øke sin forståelse for det muntlige språkets betydning i kommunikasjonen på et studium.

Målsetningen med oppgaven er å fremme økt innsikt om studentenes opplevelse og livsverden

i møtet med den språklige sjangeren som brukes i sykepleierutdanningen. Dette er viktig nettopp fordi mye av læringen som skjer i denne type utdanning er så diskursiv. Denne oppgaven omhandler studentenes opplevelse av språksjangeren på bachelorutdanning i sykepleie, men vil antagelig kunne ha verdi for andre helsefagutdanninger. Selv om språksjangeren er ulik ved ulike utdanninger vil prinsippet rundt temaet være sammenfallende for flere.

Ved å få en økt forståelse og innsikt i studentenes opplevelse har vi mulighet til å legge til rette slik at studentene får en likeverdig og bevisst tilnærming til fagspråket. Kunnskap om studentenes bevisstgjøring av egen språksjanger vil være nyttig i utdanningen for å bedre studentenes dialog med egen og andres faggrupper, samt pasienter og pårørende. Oppgaven søker også å skape en økt bevissthet rundt språksjangerens betydning for individets opplevelse av å være inkludert eller ekskludert i en subkultur. Denne kunnskapen kan gi økt forståelse for språksjangerens betydning for vår virkelighetsopplevelse og mestring i andre subkulturer.

1.3 Tema og problemstilling

Denne oppgaven tar altså utgangspunkt i den muntlige språklige kommunikasjon som foregår i samhandlingen mellom studenter og lærere i sykepleierutdanningen. Tema er hvordan studentene opplever den språksjangeren som brukes innen utdanningen, og deres erfaring med språksjangeren de møter og bruker i dialogen med ulike lærere og medstudenter i utdanningen.

Jeg vil se på hvordan studentene oppfatter det muntlige språket lærerne på sykepleierutdanningen bruker, og hvordan studentene oppfatter at dette preger deres eget språk, hvordan de opplever tilhørighet til miljøet i utdanningen og deres studiesituasjon. Dette gjøres med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever studenter ved bachelor sykepleie møtet med språksjangeren i sykepleierutdanningen?

Dette utdypes ved følgende underproblemstillinger:

- **Hvordan beskriver og forstår studentene sjangeren og dialogen i utdanningen?**
- **Hvordan ”erobrer” studentene sjangeren i utdanningen?**

Høyere utdanning fokuserer i dag på økt kvalitet og studentgjennomstrømning. Samfunnet ønsker å fremme likeverd og likebehandling i høyere utdanning der alle skal ha samme rettigheter og muligheter. Problemstillingen setter søkelyset mot dette ved å fokusere på hvordan språksjangeren i utdanningen oppleves av studentene. Følgende forskningsspørsmål presiserer nærmere hvilke sider av studentenes møte med språksjangeren i utdanningen som vektlegges i oppgaven:

- Hvordan opplever studentene møtet med det muntlige språket i sykepleierutdanningen når de starter studiet?
- Ser studentene noen sammenheng med opplevelsen av dette møtet og deres bakgrunn og tidligere erfaring med utdanninger, og er det slik at undervisningspersonale ved høyskoler benytter et språk som gir mening for studenter?
- Opplever studentene at språksjangeren i utdanningen er en viktig inkludert del av yrkesutøvelsen som studentene må tilegne seg for å fungere i sin profesjonsutøvelse?
- Skiller dette språket seg fra sykepleiersjangeren de møter i praksis, og er det språklig kommunikative forskjeller mellom undervisningspersonale med sykepleierbakgrunn og annet undervisningspersonale, samt språksjangeren i ulike fag og temaer?
- Opplever studentene at de inkluderes eller ekskluderes gjennom hvordan språket brukes på utdanningen?
- Hva kjennetegner språksjangerens innhold og form, og har sjangeren noen begrensninger?
- Opplever studentene at de selv endrer sitt språk etter å ha startet på sykepleierutdanningen?
- Opplever studentene at skolen bevisstgjør dem i det å bevege seg mellom ulike språksjangerer i sitt fremtidige yrke?

Oppgaven er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer med 9 studenter på bachelor sykepleie ved Høgskolen i Gjøvik. Respondentene er både heltids- og deltidsstudenter, fra ulike kull på utdanningen.

1.4 Pedagogisk og forskningsmessig ståsted

Språkforskningen har vært preget av en tverrfaglig forskning. I tverrfaglige temaer er det spesielt viktig å avklare sitt ståsted og vinkling mot problemstillingen som studeres (Blakar, 2006). Oppgaven fokuserer på den muntlige kommunikasjonen ved å ta utgangspunkt i dialogen, og utforske opplevelsen studentene har i møtet med lærernes ytringer. Det er med stor forståelse for feltets kompleksitet jeg tar fatt på oppgaven, og har hele tiden en bevissthet om at den muntlige kommunikasjonen kun er et integrert aspekt i denne komplekse virkelighet som dialog, læring og utdanning er. Dette belyses også både i teorikapitlet så vel som i diskusjonen av resultatene.

Når man skal undersøke og tolke ulike tekst- og kommunikasjonsformer kontekstuellt så er det spesielt begrepene sjanger og diskurs som er brukt her i Norge. Begrepene sjanger og diskurs er ofte delvis sammenfallende, men i motsetning til sjangerbegrepet som brukes her, forstås ofte diskursbegrepet mer som rettet mot det innholdsmessige aspektet som for eksempel ved fagdiskusjoner (Ongstad, 2004). I denne oppgaven brukes sjangerbegrepet for å beskrive konteksten, mens ytringen er den meningsbærende enheten. Dette beskrives mer inngående i teorikapitlet.

Inspirert av pragmatikken er det gjort en pragmatisk tilnærming til analysen. Med det menes i denne sammenheng at det er valgt et tekstbruksrettet perspektiv i empirien. Det understrekes dermed her at dette ikke er en lingvistisk studie.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom språklig dialog, og at læring er en sosial prosess, og plasserer seg således i et sosiokulturelt landskap. Det er gjennom samhandling og dialog med andre at mennesker utvikler seg, lærer, og forholder seg til sine omgivelser. Dette betyr ikke at man ignorerer de kognitive prosesser, tvert imot, men læring er sosial situert og de kognitive prosesser ses i hovedsak som et resultat av språklige erfaringer (Dysthe, 1996). Gjennom dialog inkluderes studenten i profesjonens tenkning og

fagets egenart. Dialogbegrepet i pedagogisk litteratur er som Dysthe (2006) beskriver mangetydig, og i denne oppgaven støtter jeg meg til Bakhtin's kulturhistoriske beskrivelse av at faktisk livet selv er en endeløs dialog der vi uavbrutt er i dialog med omgivelsene. Samtidig brukes dialogbegrepet også mer konkret om dialogisk undervisning (Dysthe, 2006). Studentenes møte med høyere helsefagutdanning favner dialogen i begge disse perspektivene, siden det språklige dialogiske møtet i utdanningen vil være kontinuerlig.

1.5 Presiseringer

Selv om denne oppgaven omhandler språklige opplevelser, er jeg i likhet med Blakar (2006) primært opptatt av kommunikasjonen, her den muntlige språklige kommunikasjonen mellom student og fagmiljø der språket spiller en avgjørende og sentral rolle. Oppgaven har derfor ingen fokus på setningsoppbygning, grammatikk osv. Det er studentenes bevisste opplevelse av språkhandlingen i en kontekst som er det primære i oppgaven. Sentrale begreper forklares i teorikapitlet som beskriver bakgrunnskunnskap for oppgaven.

Empirien er intervju av et utvalg sykepleierstudenter. Det som analyseres er deres beskrivelser av deres møte med språket i utdanningen. Det er fokusert lite på de ulike undervisningsformene som danner grunnlaget for dialogen mellom studentene og lærerne, da hovedmålet har vært å få studentene til å beskrive sine erfaringer og opplevelser med språket på studiet som en enhet. Praksis utgjør en stor del av studiet, men språksjangeren i praksis berøres bare i diskusjon om sammenligning mellom fagspråket på skolen og i praksis.

Språk kan studeres fra mange vinkler. En klargjøring av mitt fokus vil framkomme i teoridelen, og synliggjøres gjennom mitt utvalg av teoretiske perspektiver. Jeg ser på studentene som en heterogen gruppe unike individer. Jeg fokuserer ikke på kjønnsperspektivet, og tar i liten grad opp forhold av politisk, økonomisk, kulturell eller organisatorisk karakter. Jeg tar heller ikke opp problemstillinger rundt det å møte språksjangeren dersom man har et annet språk enn norsk som sitt morsmål.

Tre av respondentene er menn og seks er kvinner. Dette samsvarer omtrent med kjønnsfordelingen på utdanningen. Jeg har vært lite opptatt av kjønnsaspektet ved sjangeren. Kun en av respondentene trekker inn kjønnsaspektet som en viktig faktor i hvordan sjangeren

på utdanningen kommer til uttrykk. Siden dette ikke er noe som tas opp av flere, og ikke er fokus for denne oppgaven, vektet ikke dette spesielt. Jeg understreker allikevel at kjønnsaspektet kan være en viktig del av en sjanger, ikke minst i forholdet til makt i språket.

1.6 Oppgavens innhold og disposisjon

Masteroppgaven er en deskriptiv studie der formålet er å beskrive virkeligheten slik studentene erfarer den, og dermed skape en bevisstgjøring om språksjangerens betydning for studentenes læring i høyere helsefagutdanninger. Oppgaven videre presenterer først en teoridel der bakgrunnskunnskap og teoretisk ståsted belyses. Det er gjort relativt lite nyere forskning innen muntlig kommunikasjon i høyere utdanning. Empirien diskuteres derfor i hovedsak mot mer generell teori om temaet. Den tidligere forskningen som presenteres er integrert i teorikapitlet. Metodekapitlet inneholder en beskrivelse av forskningsdesign og forskningsmetodiske valg som er gjort underveis i empirien. Analyse og diskusjon er slått sammen slik at empirien samlet presenteres og diskuteres i lys av teori, med en oppsummering etter hver hoveddel. Oppgaven avsluttes med en konklusjon der de viktigste resultatene oppsummeres og konkluderes.

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I denne delen av oppgaven presenteres sentrale begreper og teorier. Intensjonene og hensikten med teoridelen er å danne grunnlag for forberedelsene av intervjuene, samt å være et bakteppe som beskriver temaet i et teoretisk perspektiv. I deler av teorikapitlet vil det være presentert eksempler på de teoretiske forholdene som står beskrevet. Disse eksemplene er konstruert for å være kontekstuelle aktuelle til oppgaven, og er ikke hentet fra litteraturen. Dette kommer fram gjennom manglende henvisninger på eksemplene.

2.1 Kjennetegn ved høyere utdanning

De siste 40 år har det vært en enorm økning i antallet studenter i høyere utdanning i Norge. Mens vi på 1960-tallet hadde 10 000 studerende, var det ved årtusenskiftet omtrent 180 000 studenter ved høyskoler og universiteter i Norge. Denne økningen forklares ved økte årskull, et stadig større behov for økt formell kompetanse i samfunnet, individets ønske om høyere utdanning og politiske beslutninger om å øke utdanningskapasiteten. Det er bred enighet om at denne økningen, uavhengig av årsak har medført at studentgruppen har blitt mer heterogen. Denne økningen har ført til mange endringer i høyere utdanning, blant annet ser man at man i dag bruker mindre tid per student enn tidligere (Hatlevik & Norgård, 2001).

Valg av undervisnings- og læringsformer i høyere utdanning varierer i stor grad i forhold til utdanningens formål og kunnskapsgrunnlag. Profesjonsutdanninger som sykepleierutdanningen har vært kjennetegnet av en sterk lærerstyring. Det er mye obligatorisk undervisning, og mye trening på praktiske ferdigheter. Det er en undervisningsintens utdanning der 1/3 av studiet er praksis. Studiet innebærer stor studentaktivitet og høy grad av dialog mellom student og undervisningspersonalet i forhold til mer frie studier der vi ser lite obligatorisk undervisning og større vektlegging på forelesninger og selvstudie (Hatlevik & Norgård, 2001).

Under en profesjonsutdanning går den studerende fra å være lekmann til å bli fagperson. Det forventes at studentene utvikler sin identitet så vel som sin faglige kompetanse innen de ulike fagområdene. Studentene må altså fra å ha en hverdagslig forståelse av utdanningens og yrkets begreper og funksjon, tilegne seg yrkesutøverens forklaringsmodeller,

løsningsstrategier, argumentasjonsmønster og terminologier. Utdanning kan slik forklares som møter mellom samfunnets språkbruk og forståelse, og en yrkesspesialisert språkbruk og forståelse. Disse møtene foregår på forelesninger, i uformell samtale, under praktiske øvinger, veiledningsgrupper og seminarer for å nevne noen (Malmbjer, 2007).

2.2 Ulike perspektiver på språklig kommunikasjon

For å tilnærme seg og forklare det komplekse samspillet mellom to aktører er det utviklet mange ulike teoretiske tilnærminger til forståelse av fenomenet kommunikasjon. I følge Otto Fuglestad (1997) kan kommunikasjon tolkes som en prosess der kommunikative handlinger vektlegges. Kommunikasjon kan også ses slik den semiotiske tradisjon gjør, der det kommunikative uttrykket (teksten eller ytringen) er i fokus. Problemer som oppstår i en kommunikasjonsprosess kan således forklares både i et semiotisk og et prosessorientert perspektiv.

Det prosessorienterte perspektivet har tradisjonelt stått sterkt i psykologien. Gjennom denne tilnærmingen ser man kommunikasjon som overføring av budskap fra en sender til en mottaker. I en ideell kommunikasjonsprosess vil mottakeren forstå budskapet på nøyaktig samme måte som avsender har tenkt. Når dette ikke skjer skyldes dette det man kaller støy i prosessen. Støy kan være alt fra språkproblemer, varme i rommet, tanker om andre ting osv. Støyen fører til problemer og sammenbrudd i kommunikasjonen, og målsetningen i all kommunikasjon vil være å redusere støyen. Støyen kan blant annet reduseres dersom sender og mottaker utvikler/lærer seg bedre kommunikasjonsferdigheter (Fuglestad, 1997).

I følge Blakar (2006) vil ingen kommunikasjonsteoretikere i dag gå god for denne måten å forstå den komplekse samhandlingen som språklig kommunikasjon representerer.

Virkeligheten er for kompleks til det. Prosesstradisjonen står allikevel også i dag sterkt i beskrivelsen av kommunikasjon. Blant annet påpeker Blakar at denne kommunikasjonsteorien framstiller avsenderen som en nærmest nøytral formidler av et budskap, mens i virkeligheten vil avsenderen alltid ha en aktivt skapende og strukturerende rolle i formidlingen av budskapet.

Innen helsefaglige profesjonsutdannelse har man i stor grad tatt utgangspunkt i denne tradisjonen, og jobbet mye med å utvikle den enkeltes kommunikative kunnskaper og ferdigheter for å bedre kommunikasjonen mellom pasient og hjelper ved å redusere støy. Aktiv lytting og andre kommunikasjonsteknikker står her sentralt. Kommunikasjonsprosessen forklarer viktige og sentrale sider ved språklig kommunikasjon.

Den semiotiske tradisjonen ser på kommunikasjon som en produksjon og utveksling av mening. Denne tradisjonen har vært spesielt sentral innen lingvistikken, men også innen pedagogisk tenkning har man innen sosiokulturelle tradisjoner anvendt den semiotiske tradisjon til å beskrive språklig kommunikasjon innen en kultur.

Bakhtin (2005) beskriver talesjangere som et begrep som omfatter ulike former for ytringer innen et miljø eller en subkultur. Han mente at det var viktig å vurdere meningsinnholdet i den språklige kommunikasjonen/ytringen, ikke bare vurdere prosessuelle sider ved språket dersom man ønsket å se på den språklige kommunikasjonens innhold og rolle.

Dialogen står her sentralt, og det er gjennom dialog at mening blir til i samspill mellom deltagerne i en kommunikasjon. I følge den semiotiske tradisjon kan problemer i kommunikasjonen skyldes kulturelle skiller hos deltagerne i kommunikasjonen som gir dem ulik forståelse for det som kommuniseres, like gjerne som kommunikative mangler hos deltagerne (Fuglestad, 1997). Innen den semiotiske tradisjon ser man altså ikke på budskapet som noe "ferdig" som sendes fra en deltaker av kommunikasjonen til en annen. En mener tvert imot at budskapet blir til gjennom en meningstolkning og utveksling mellom deltakerne i kommunikasjonen.

Denne oppgaven har i hovedsak et semiotisk perspektiv på kommunikasjon og legger vekt på det verbale kommunikative uttrykket (ytringen) som tilkjenner seg gjennom dialogen mellom student og undervisningspersonale.

2.3 Muntlig kommunikasjon i ulike læringsperspektiver

Ulike pedagogiske teorier har betraktet den språklige kommunikasjonen ulikt gjennom tidene. For å belyse språkkommunikasjonens betydning for læring, vil jeg først gi en kort oversikt over språkets rolle i noen ulike pedagogiske teorier som er viktige for hvordan vi forstår

læring i dag. Denne oversikten gir ingen utfyllende oversikt over kognitive og behavioristiske læringsteorier, men er et bidrag til forklaring på hvorfor sosiokulturell læringsteori er pedagogisk ståsted i oppgaven.

Behaviorismen, som hadde stor pedagogisk påvirkning fra 50 – tallet fram til i dag, vektla aldri kommunikasjonen som et eget aspekt ved læring. I følge behaviorismen er språk verbal atferd, og språket fungerer i læringen som et ledd i betingingen. Språket ble brukt som verktøy gjennom formulering av klare mål, stimuli og belønning. Den største svakheten ved denne tilnærmingen til læring, var at man hadde basert sine forsøk på dyr som jo har en svært mye enklere og annerledes kommunikasjon enn mennesker. Man overså dermed en rekke kompliserte faktorer som påvirker menneskelig samspill, som miljø og kultur (Säljö, 2001).

De kognitive læringsteoriene vektlegger den indre individuelle tenkningen hos enkeltindividet, og mener at grunnleggende kognitive strukturer utvikles innenfra, og at språket har en mindre rolle i tenkningen og utviklingen. Språket muliggjør riktignok assimilering og gir oss muligheter til å beskrive tegn og samhandle. Det fungerer som en kognitiv ”ledning” som leder tenkningen, eller informasjonen fra en hjerne til en annen. Slikt sett skiller ikke de kognitive teoriene seg mye fra behaviorismen når det gjelder syn på språklig kommunikasjon (Dysthe, 1996). Noe av hovedkritikken mot de kognitive teoriene, og spesielt mot Piaget, omhandlet nettopp at man ikke tok høyde for språkets og kulturens betydning for utviklingen og læringen (Säljö, 2001). Nyere kognitive forskere som Chomsky og Miller gjorde en rekke språkforsøk, men disse kjennetegnes av å være gjennomført med løsrevne setninger, som laboratorieforsøk fjernt fra en kulturell kontekst, og gir oss derfor liten innsikt i hvordan setninger fungerer som ytringer i en dialog (Dysthe, 1996; Vygotskij & Kozulin, 2001).

2.3.1 Læring gjennom språk

Innen sosiokulturelle læringsteorier har man vektlagt språkets betydning for læring i mye større grad enn i behaviorismen og kognitiv læringsteori. Gjennom en dialogisk modell ser man språket som en forbindelse mellom den individuelle psyke og kulturen individet er en integrert del av. I følge Dysthe gir Bateson oss et godt bilde når han beskriver at ”språket synes å fungere som en slags protese, en utviding av den subjektive individuelle psyken inn i

et kulturelt kollektiv”(Dysthe, 1996, s. 95). Dette eksemplet belyser at man i et sosiokulturelt perspektiv ikke avviser individuelle psykiske prosesser som skjer i et menneske, men påpeker samtidig at språket har en sammenbindende funksjon mellom dette individuelle og det kulturelt kollektive samfunnet vi lever i. Språket som sosial protese gjør oss ikke mindre avhengige av andre, tvert imot blir vi avhengige av dialogen med andre, for egen vekst og utvikling (Dysthe, 1996). Man kan beskrive språket som et verktøy som medierer (formidler) virkeligheten for oss i sosial praksis (Säljö, 2001).

Det er viktig å bemerke at en muntlig dialogisk tilnærming til læring ikke er noe nytt fenomen. Allerede Sokrates brukte den muntlige dialogen som verktøy i kunnskapsutviklingen hos sine elever gjennom spørsmål som fremmet refleksjon. Det store skillet mellom Sokrates og moderne sosiokulturelle teoretikere er at mens Sokrates i stor grad hevdet at kunnskapen lå der og ventet på å bli lokket fram i bevisstheten, mener man nå at kunnskapen dannes i dialogen mellom individene som deltar (Molander, 1996). Og at kompetansen som utvikles som et resultat av dialogen ofte er noe mer enn summen den opprinnelige kompetansen/kunnskapen til deltagerne i dialogen.

Vi skaper mening gjennom å bruke språk. Samtidig er det ikke slik at meningen ligger i språket selv. Språket gir først mening når de som kommuniserer gjør dette på en slik måte at det gir mening for dem. Dette avhenger av konteksten. Når vi bruker språket vårt gjør vi dette gjennom ordvalg og grammatikk. Men i tillegg til rent språklig og grammatisk kompetanse handler språket om bruk av kommunikativ kompetanse. Vi velger uttryksmåter som passer til den gitte konteksten, og som fremmer våre kommunikative hensikter. Denne evnen til å velge de språklige uttrykkene og kommunikasjonsformene som passer for konteksten vi befinner oss i, er i følge Svennevig (2001) i stor grad ubevisst praktisk kunnskap. Denne konteksten beskrives senere som sjanger.

Vygotskij (2001) beskriver hvordan læring foregår i dialogen. Han mente at det sosiale samspillet mellom mennesker er det primære i læringen, og at læring foregår i den nærmeste utviklingssonen. Med dette mener han det området som ligger mellom det vi selv kan mestre, klare og forstå ut fra vår egne kunnskap, erfaringer og forståelse, og det vi kan oppnå i samspill med andre. I dette samspillet møter vi andre som har annen bakgrunn, erfaringer og forståelse, og en annen og kanskje større kompetanse innen området som dialogen omhandler.

Språket er selve bindeleddet i dialogen og avgjørende for læring. Det er også gjennom språket at vi sosialiseres og forstår ulike kulturer.

Lillejord og Dysthe (2008) hevder at læring foregår gjennom samkonstruering av kunnskap i form av språklig mellommenneskelig aktivitet. De understreker at dialog ikke nødvendigvis gir læring automatisk. Det må et ukjent element inn i dialogen for at det skal skje læring. Man trenger en uenighet, en diskurs i dialogen som vil fremme samkonstruering av ny kunnskap. De sier videre at det er bred enighet om at læring trigges i situasjoner der problemer må løses. Ulike perspektiver driver en dialog videre. Samtidig er det uenighet blant forskerne om konflikter i dialogen er produktive eller ikke.

Bakhtin framhever i følge Olga Dysthe (2001) at all kommunikasjon bestandig er preget av dialogiske relasjoner og derfor er sosialt organisert, og at "ordet" aldri vil tilhøre individet alene. Dette fordi ordet alltid vil bære i seg tidligere ytringer og erfaringer fra livet. Uansett hvor individuell en ytring er vil den alltid befinne seg i en kulturell kontekst. Spenningsfeltet mellom det individuelle og det sosiale kan beskrives på en slik måte: "Læringsprosessen befinner seg i grænselandet mellom menneskers livshistorie og det sociokulturelle miljø de lever i, for det er ved denne grænse erfaringer skjer" (Illeris, 2000, s. 96).

Når studentene starter et studium møter de lærerne, og kommunikative relasjoner utvikler seg. Utvikling av gjensidig aktelse og tillit står sentralt i etableringen av disse sosiale relasjonene. Gode etablerte tillitsforhold gir en åpnere og mer personlig kommunikasjon og danner således et godt utgangspunkt for videre kommunikasjon (Wadel, 1999). Gjennom utvikling av kommunikative relasjoner mener man i henhold til den semiotiske teori at deltakerne får forståelse for de kodene som styrer vår forståelse av meningen i det som formidles. Alle kulturer har slike regler/koder som styrer kommunikasjonen (Fuglestad, 1997).

Læring skjer gjennom sosial deltagelse i en kultur. Med deltagelse mener man her at man ikke bare deltar i ulike aktiviteter sammen med andre. Man er aktive deltagere i praksisfellesskaper gjennom å konstruere sin identitet i relasjon til disse fellesskapene. Når man deltar i et læringsfellesskap er det er både en måte å høre til på, og en form for handling. Læring endrer hvem vi er, i kulturen der handlingene våre gir mening. Læring handler altså om å bidra med engasjement i felles dialog og praksis (Wenger, 2004).

2.4 Det muntlige språket

Skriftspråket vårt, spesielt i det akademiske miljøet en høgskole representerer, vil i stor grad bestå at fullverdige setninger som gir mer eller mindre helhetlig forklaring på de fenomener som forsøkes forklart. Det muntlige språket preges derimot av løsrevne ord som er avhengige av kontekst, for å kunne forstås. Wittgenstein (2003) hevder at språket vårt aldri vil kunne være fullstendig. Det å snakke et språk er en del av en aktivitet og en livsform. Språket vårt er virkeligheten. Det finnes en uendelighet av former språket vårt kan ta når vi snakker.

Muntlig kommunikasjon er en kompleks og mangesidig aktivitet som omfatter den talende, hele den komplekse kommunikasjonen og den lyttende. Kunnskap kan ikke overføres fra en person til en annen. Det er i dialogen mellom mennesker at kunnskap utvikles. Den lyttende er allerede fra første ord i en lytte- og forståelsesprosess, og all forståelse av tale i denne prosessen har i følge Bakhtin en aktivt lyttende karakter. All forståelse av tale ender i et svar, selv om dette svaret ikke alltid er verbalt, eller kommer umiddelbart etter det opprinnelige utsagnet. Slikt sett vil all forståelse av verbal kommunikasjon gi et aktivt svar, og dette kjennetegnes også av en forventning hos den aktivt talende om en tilbakemelding via ord, uttrykk gest osv. (Bakhtin & Slaattelid, 2005).

Bakhtin hevder at strevet vi gjør for å gjøre talen forståelig bare er et moment i den konkrete og helhetlige intensjonen til taleren, og at taleren selv i utgangspunktet er en svarende på tidligere kommunikasjon. Dette fordi han jo ikke er den første taler, men bygger sitt utsagn på tidligere ytringer som ledd i en kompleks organisert ytringskjede (Bakhtin & Slaattelid, 2005). Gjennom en slik beskrivelse av den verbale kommunikasjonsprosessen vil studenten fra første ord uttales av læreren, starte tolkningen og forberede en tilbakemelding selv om denne ikke alltid vil ha en verbal form, eller komme umiddelbart. Slik vil mottakeren (i dette tilfelle studenten) speile sin forståelse av ytringen gjennom sin respons. Dette vil alltid preges av tidligere dialoger de har deltatt i.

Ved å ta utgangspunkt i ytringene som enhet for forståelse, unngår man å redusere en studie av talesjangerens betydning for læringen til en studie i lingvistisk akrobatikk. Med dette som utgangspunkt vil det være mulig å studere hvordan ulike talesjangere vil gi ulike uttrykk i kommunikasjonen. Videre hevder Bakhtin at det er i konflikter mellom ulike syn, og spenning mellom ulike perspektiver på hvordan ny kunnskap og innsikt kommer. Nettopp gjennom å

bygge på hverandres ytringer og kunnskap om ytringer kan vi forstå studentenes kunnskapsutvikling (Bakhtin & Slaattelid, 2005).

Som en motsetning til dialogen beskriver Bakhtin (2005) monologen som står for den autoritative ytringen som er lukket og ikke åpner for dialog og diskurs. Som deltager i undervisning som foregår monologisk kan man ikke gjøre annet enn å akseptere eller forkaste utsagnene. Dialogen derimot er utforskende og man kan gjennom diskusjon sette ord på motsetninger og ulikheter i forståelse og gjennom dette utvikle en kritisk forståelse for det som diskuteres.

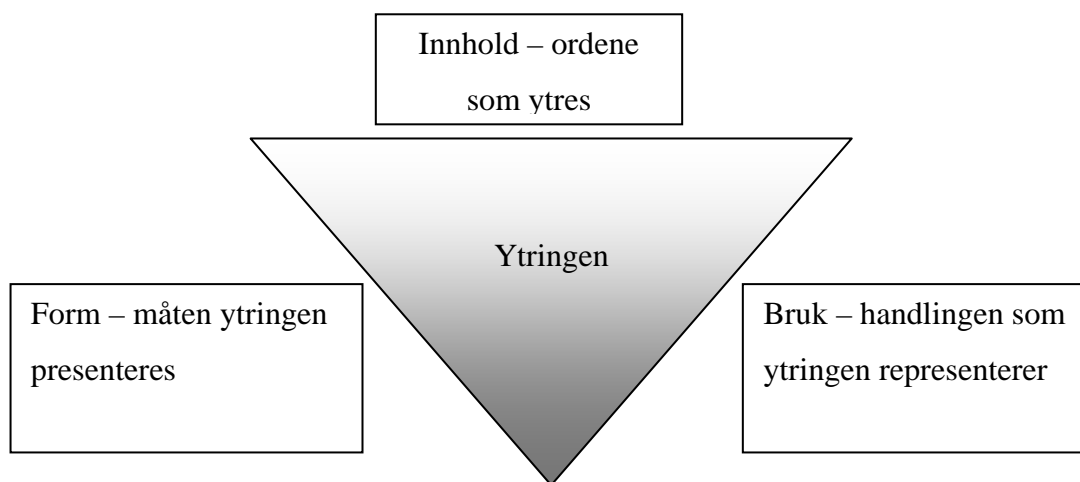
Et annet sentralt begrep i denne sammenheng er det Bakhtin (2005) omtaler som stilistikken. Alle ytringer, muntlige og skriftlige, er individuelle og reflekterer taleren på ulike måter. Her er det ulike grader av individualitet avhengig av blant annet kontekst. I noen sammenhenger har man stor grad av individualitet, mens man i andre sammenhenger har mindre muligheter. Stilistikken vil slik sett preges av individet, men også av konteksten og kulturelle forhold rundt kommunikasjonen.

Å lære å snakke betyr egentlig å lære å bygge ytringer. Gjennom individets livsutfoldelse kommer det hele tiden i møter med andre individer og sosiokulturelle miljøer, og dermed andre individers ytringer. Disse møtene gir læring, både som konsekvens av sitt innhold, men også som konsekvens av sin form. Ulike talesjangerer møtes i ulike miljøer og ytringenes innhold og form er en aktiv bidragsyter i sosialiseringen inn i et nytt læringsmiljø, som en høyere helsefagutdanning kan representere (Bakhtin & Slaattelid, 2005). Bakhtin beskriver her læring som individets møter med andre menneskers og ulike sosiokulturelle miljøers ytringer.

2.5 Kompleksiteten i det som ytres

Ytringen vil altså alltid har ulike sider ved seg. Ytringens ulike aspekter sies å være minst triadisk¹ og kan illustreres ved hjelp av modellen i figur 1. Modellen bygger på en sammenfatning av Böhlers organonmodell og Ongstads figur som viser det prinsipielt triadisk relasjonelle forhold i en ytring. Dette kan illustreres gjennom en trekant, lignende slik den er presentert i Ongstad (2004).

Fig.1. Ytringens aspekter.



Denne minst triadiske beskrivelsen av ytringen må forstås relasjonelt. Aspektene er åpne mot hverandre og henger sammen. De tre aspektene er gjensidig avhengig av hverandre og man kan aldri forstå den ene isolert (Ongstad, 2004). På figuren ser vi ytringen her representert som trekanten. Boksene rundt representerer de ulike sidene i ytringen. Venstre side representerer formen ytringen har (uttrykket). Boksen på høyre side representerer hvordan ytringen brukes, om det er en beskjed, en appell osv. Den øvre boksen representerer den innholdsmessige delen av ytringen. Når vi snakker om en ytring er det ofte denne delen som er mest bevisst for oss, men trekanten forsøker å illustrere at alle sidene påvirker hverandre (Ongstad, 2006). Et eksempel som illustrerer figuren og kompleksiteten i ytringen kan være en lærer som under en veiledningstime avslutter med ytringen: ”da må alle til neste gang gå

¹ Med triadisk mener Ongstad her at man minst kan se på ytringen fra tre ulike perspektiver.

igjennom respirasjonssystemet slik at dere har det klart for dere”. Innholdsaspektet som ytres er her sammenfallende med teksten, formen som brukes hentyder til at dette er en beskjed, som læreren mener som en oppfordring. Den fungerer som en appell til studentene om å lese. Hvordan den tolkes av mottakeren er også triadisk og ikke nødvendigvis det samme som senderen har ment. En student som har følt at hun ikke har nådd fram med sine synspunkter på dagens møte, eller som føler at læreren ikke synes hun presterte bra nok, vil høre samme innholdet, men formen og appellen vil kunne tolkes som en beskjed om at hun ikke var flink nok og måtte skjerpe seg.

Den muntlige kommunikasjonen foregår altså alltid i en kontekst. Konteksten er den sammenhengen, eller de omgivelsene som ytringen foregår og inngår i. Konteksten setter rammene rundt en ytring, og gir den muntlige kommunikasjonen mening. Den tekstuelle konteksten er det lyset som dialogen forstås i (Svennevig, 2001). Denne tekstuelle konteksten sammenfaller med det Ongstad (2004) beskriver som det utvidede sjangerbegrepet.

2.6 Sjanger som begrep

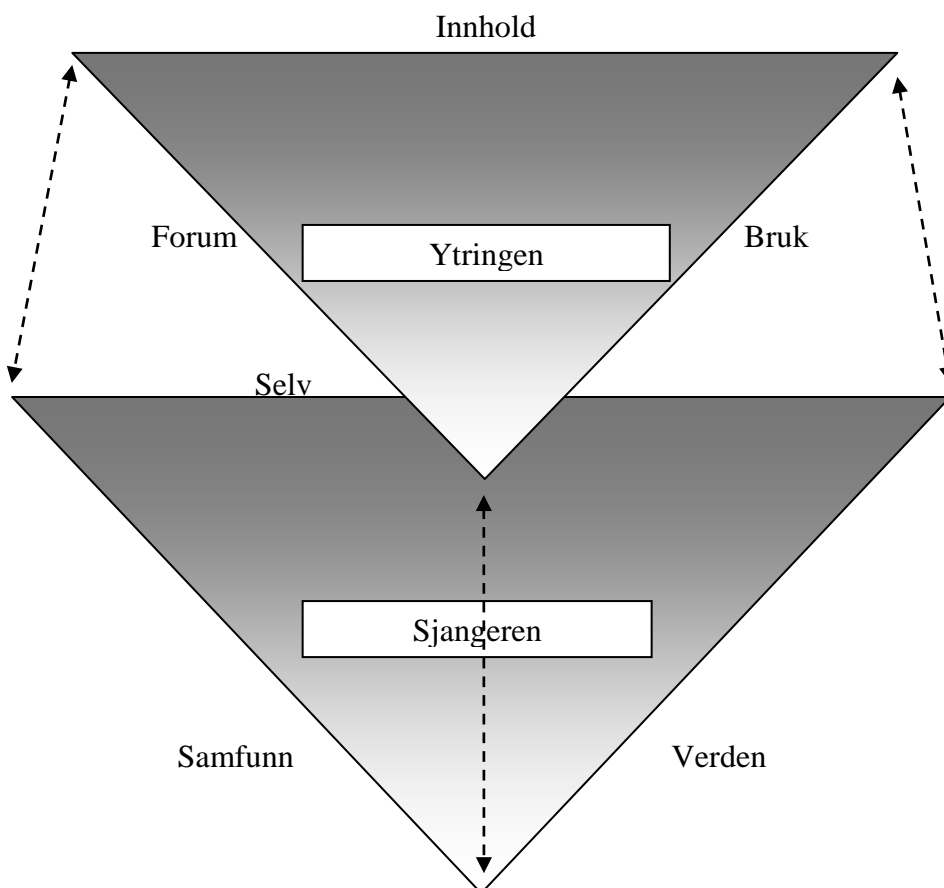
Begrepet sjanger har fra å være et litterært begrep utviklet seg til å omhandle kommunikasjonsrettede kulturelle ytringsformer. Sjangeren fungerer som et reisverk, som forener både tradisjoner og fornyelse innen fagene. Hvis vi undersøker hvilke ulike trekk en sjanger består av, ser vi raskt at vi gjenkjenner ulike ytringer i flere ulike sjangere. Det er både fellestrekk og likheter, så vel som ulikheter som skiller ulike sjangere. Slik sett finnes det ikke helt separate sjangere. Sjangere kan ses som kulturelle situerte former for kommunikasjon som preges av gjentakelser (Ongstad, 1994).

Sjanger handler om språklig gruppetilhørighet og personlighetsutvikling innen en kultur (Ongstad & Landslaget for norskundervisning, 1996). Man ser sjangere som internaliserte nettverk som fungerer som beredskap for kommunikasjon, dvs. som ytringspotensial. En kan sammenligne forholdet mellom ytringer og sjangere med isfjell. Riktignok stikker det opp en synlig del (ytringen) som kan antyde sjangeren, men det meste av hva en kan si innen hver enkelt sjanger er gjemt. Sjangeren fungerer ikke bare som et rom for hva man kan si og hvordan man sier det. Sjangeren trekker i like stor grad opp grensene for hva man ikke kan, bør eller ikke behøver å si. Disse grensene er aldri absolutte, og avhenger alltid av kontekst.

Det er også viktig å se at sjangerene er i stadig utvikling og samspill med andre sjangerer. Noen sjangerer er svært nære hverandre og nesten inni hverandre. Deler av sjangerene vil være sammenfallende, mens deler vil være helt ulike (Ongstad, 2004, 2006). Slik kan man antagelig se sjangeren man finner på en sykehusavdeling i forhold til sjangeren man finner i en sykepleierutdanning.

I forståelsen av sjanger som begrep sier Ongstad (2004) at både Halliday og Bakhtin ser kommunikasjonspotensialet som triadisk. Med dette mener de at sjangerer består av aspektene form, innhold og bruk, og at alle disse aspektene opptrer samtidig i en ytring. Det ytringspotensialet eller kommunikasjonsformene som studentene bringer med seg til dialogen i utdanningen er en forutsetning i læreprosessen. Dette gjelder uansett om det tas hensyn til eller ikke. Figur 2 viser en referansemodell som baseres på Ongstads (2004) modell som illustrerer forholdet mellom sjanger og ytring.

Fig. 2. Referansemodell som illustrerer forholdet mellom sjanger og ytring.



Som man kan se av denne triadiske referansemodellen har ytringen som er representert ved den øverste sirkelen tre ulike aspekter. For det første er det et innhold (det som sies), for det andre en form (måten det sies på), og til slutt en handling (hvordan vi bruker ytringen).

Samtidig står ytringen i et forhold til sjangeren eller konteksten der ytrings- og meningspotensialet lagres og hentes opp. Dette er en prosess som foregår samtidig. Dette er viktig fordi det illustrerer at man ikke bare påvirkes av ytringens innhold form og hensikt, men også samtidig av ideologiene som ligger i bakgrunnen.

Sjangeren/konteksten uttrykt gjennom ytringspotensiale eller tolkningspotensiale (avhengig av om man er ytrer eller den som mottar ytringen) er også triadisk og består av selvet, samfunnet og verden. Denne triaden forstås som tre integrerte livsverdener; den enkeltes forståelse av en selv, ytrereens forståelse av samfunnet som de andre, og ytrereens forståelse av verden sett som fenomener. Det dreier som om et systemisk og åpent system. Figuren illustrerer dermed at nettopp fordi det er forbindelser mellom alle delene, kan vi ikke se de ulike aspektene som isolerte enheter. Når man for eksempel ser på formen på en ytring kan man se på hvordan ytringene formmessig gir seg utslag, samtidig som man hele tiden må ha en bevissthet om at man tar dette aspektet ut av den totale kommunikasjonen og gir det forrang. Samtidig er man klar over at aspektet hele tiden står i forbindelse med ytringen som innhold og handling, og sjangerens triadiske deler. Man bør tenke seg at man både er i ytringen når man ytrer noe, samtidig som man er utenfor og ser inn på de ulike delene av en ytring. Jo mer vi ytrer, jo mer øker også potensialet til å ytre innen sjangeren, siden det er ytreren som er i systemet og hele tiden bearbeider og evaluerer. Når man mottar en ytring påfylles og endres vi selv, og hele vår livsverden (Ongstad, 2004).

Dette utvidede sjangerbegrepet fører til at det blir vanskelig for oss å skille tydelig mellom sentrale kommunikative begreper som sjanger, diskurs og kontekst. Sjangeren blir en sentral del av oss i den kulturen vi befinner oss. Sjangersosialisering foregår både ubevisst og bevisst, og for hver gang vi mottar en ytring eller ytrer noe endres vårt sjangersystem og dermed også oss selv. Sjangerne har således en sterk påvirkning på hvordan vi oppfatter oss selv, kulturen i lever i og verden for øvrig. Den som kommuniserer noe via en muntlig ytring kommuniserer nettopp ytringen, ikke sjangeren. Avsenderens oppfatning av sjangeren kan være annerledes enn mottakerens (Ongstad, 2004).

Når vi kommuniserer med andre har vi et mål med kommunikasjonen. Det kommunikative målet uttrykkes mer eller mindre klart gjennom språkhandlingen. Kommunikasjonen kan også ha et strategisk mål. Dette strategiske målet representerer noe vi ønsker å oppnå med vår språkhandling. Det strategiske målet er til forskjell fra det kommunikative målet felles og tydelig (Svennevig, 2001). Når en lærer snakker til studentene er det som faktisk sies, ytringen, en beskrivelse av det kommunikative målet. Det strategiske målet med ytringen kan være å motivere studentene, å få studentene til å undres eller kanskje å provosere. Her representerer det som sies ytringen, mens det strategiske og kommunikative målet ligger i sjangerens ulike aspekter.

2.7 Språk og makt

At språk er makt er et gammelt og akseptert uttrykk. At det en selv sier alltid har et aspekt av makt eller avmakt i seg, fordi at den man er i dialog og aldri kan være i en helt nøytral posisjon til det som ytres, tenker de fleste ikke over. Hver gang man ytrer noe gjør man en mengde valg, som valg av ord, uttrykksform, osv. På samme måte vil mottakeren stå ovenfor utfordringer når han/hun skal tolke ytringen. Ytringen må avkodes og det er en rekke valg som gjøres i tolkningen av hvert utsagn. Denne kodingen og dekodningen kan lett spore av, og her ligger selve kjernen til å forstå språkbruk som maktbruk (Blakar, 2006). Når man oppfatter et ord i en ytring utløser ordet minst tre ulike prosesser eller opplevelser. Hva vi forstår at ordet representerer innholdsmessig, hvilke assosiasjoner ordet gir oss, og til slutt er det den følelsesmessige komponenten (Blakar, 2006; Rommetveit, 1972).

Ytreren skaper eller strukturerer en virkelighet gjennom sin ytring. Den som ytrer noe har først og fremst et kreativt og skapende forhold til måten å snakke på, for eksempel hvordan ord kombineres. For det andre er han i et forhold til sjangeren. Ytreren vil også alltid formidle seg selv gjennom ytringen. Vi skaper vår identitet gjennom måten vi kommuniserer på. Ikke minst bidrar den som ytrer med å skape et sosialt fellesskap mellom deltagerne i kommunikasjonen (Blakar, 2006). Samtidig er det flere faktorer som begrenser ytrerenes strukturering/skaping. Tema det snakkes om er bindende for ytreren i den sammenheng at han må kommunisere temaet på en slik måte at han oppleves om sannferdig. I tillegg setter språket selv begrensninger. Ordene har ulik betydning og vekker ulike assosiasjoner i språkformidlingen. Holdningene og erfaringene mottakeren av ytringen har til ytreren setter

også grenser. Hvor stor tillit man har til avsenderens kompetanse innen området som diskuteres er også av gjørende for hvor stor mulighet ytreren har til å skape en virkelighet. Til slutt vil avsenderens mulighet til å strukturere budskapet begrenses av mottakerens frihet til å tolke og selv ta kritisk stilling til det han hører (Blakar, 2006).

Et interessant spørsmål som må stilles når man diskuterer språk og makt er i hvor stor grad avsenderen har innsikt i, og bevissthet rundt de språklige virkemidlene som brukes i kommunikasjonen. Det blir ofte understreket at språklig kommunikasjon er overlært, automatisert og lite reflektert. Bruk av nyord og faguttrykk er trolig i stor grad bevisste, mens det er mer tvilsomt om avsender har en bevisst holdning til valg av synonymer, tonefall, trykk osv (Blakar, 2006).

Språksjangeren i en kultur vil alltid ha en inkluderende funksjon, ved at det gir en felles språklig plattform for deltagerne i kulturen (Bergem, 1998). Denne felles plattformen gir en mulig følelse av fellesskap og samhörighet i en kultur. Det er med å definere kulturen. Språksjangeren vil også kunne ha en ekskluderende funksjon, ved at den språklig ekskluderer de som ikke fullt ut mestrer språksjangeren som brukes.

Sosiale maktstrukturer i et miljø videreføres, konserveres og avspeiles av språkssystemene i miljøene. Dialekter og bruk av bokmål og nynorsk forteller om vår bakgrunn, og gjennom språket bygger vi og presenterer vår identitet. Med dette som bakteppe forstår vi hvor avgjørende maktfaktor det er om dialekt og språkuttrykk aksepteres eller ses ned på i den muntlige kommunikasjonen (Blakar, 2006).

Studentene er i en posisjon når de starter utdanningen som kan synes ujevn maktmessig i forhold til lærergruppen de møter. De har ikke samme kunnskap, sosial status eller faginnsett. Dialogen vil derfor være asymmetrisk. Dette betyr ikke nødvendigvis at den er autoritær, selv om den kan være det også (Blakar, 2006). Språksjangeren som finnes i høyere helsefagutdanning er ikke et typisk maktspråk på tross av det noe asymmetriske forholdet mellom undervisningspersonalet og studenten. Dette kommer av at lærere i stor grad er avhengige av studentens forståelse for språksjangeren for at de selv skal lykkes i sitt arbeide.

Håkan Thorsén (2008) sier at makt har ulike uttrykksformer. Spesielt relevante i denne sammenhengen er faktamakt, der den profesjonelle har en større grad av kunnskap enn den

andre. Denne makten bygger delvis på den tillit deltagerne i kommunikasjonen har til denne kunnskapen. Hvis begge har stor tillit vil det mer dreie seg om en naturlig asymmetri i kommunikasjonen. Hvis derimot novisen i samtalen mangler tillitt til kunnskapen som presenteres kommer man i et maktforhold. Ferdighetsmakt beskriver ham som at sykepleieren eller som her læreren har ferdigheter som den andre ikke innehar. Formell makt handler om at noen har visse juridiske rettigheter og muligheter til bestemmelser over andre. I denne sammenheng kan det dreie seg om stryk på eksamen, godkjenning av oppgaver osv.

Det er gjennom språket vårt at vi forstår, og til dels skaper den virkeligheten vi lever i. Slik vil den som mestrer språket naturlig nok ha stor påvirkningskraft til å forme og definere virkeligheten. Det å mestre språket vil dermed være avgjørende for å mestre sin egen virkelighet (Blakar, 2006). Studentene som starter en utdanning, har alltid en viss språkforståelse, og er også vant til å gå ut og inn av ulike handlingskontekster og møte ulike språksjangere. Det er via språket vi utvikler vår identitet gjennom dialog med våre omgivelser. Den språklige identiteten vil dermed styrkes når studentene mestrer språksjangeren. Studenter som i mindre grad mestrer sjangeren vil dermed ikke inkludere språket som sitt, og dermed ikke utvikle samme faglige identitet som sine medstudenter og fagmiljøet for øvrig (Kvale & Nielsen, 1999).

Språket vil alltid ha en maktfaktor, dette ligger i språkets natur ved det faktum at vi gjennom den språklige dialogen alltid påvirker hverandre. Dette er ikke nødvendigvis negativt dersom vi har en bevissthet omkring vårt språk og er reflekterte slik at vi unngår maktmisbruk. Skillet mellom maktbruk og maktmisbruk i fagspråket ligger blant annet i hvorvidt den språklige dialogen har en inkluderende eller ekskluderende funksjon. Her vil begrepet språklig dialog være problematisk siden begrepet dialog i utgangspunktet forutsetter en inkluderende holdning. Begrepet er likevel valgt bevisst for å synliggjøre at også ved et språklig maktmisbruk vil vi være i en dialog gjennom at all vår språklige kommunikasjon er svar på tidligere ”stemmer” og således vil ha en dialogisk dimensjon (Blakar, 2006). ”Språk og språkbruk – i alle variantar og på alle nivå – må forståast som eit integrert aspekt ved det omfattande sosiale systemet (samfunnet), der kontroll, påvirkning og makt er uttrykk for sentrale mellommenneskelege relasjonar” (Blakar, 2006, s. 225). Vi strukturerer og kontrollerer språksjangeren gjennom de språklige valgene vi gjør, både ordvalg,

assosiasjoner, og emosjonelt. Disse er til dels ubevisst, men utgjør allikevel en betydelig kontrollerende faktor på virkeligheten som skapes i den språklige dialogen.

Når vi snakker om makt i språket er det minst like relevant, men ofte glemt, å snakke om avmakt (Fugelli, Stang, & Wilmar, 2003). Når noen har makt gjennom å mestre og kontrollere språket, vil det være naturlig å tenke seg at andre opplever avmakt gjennom nettopp å mangle denne mestringen og kontrollen. Studenter som ikke mestrer språksjangeren vil kunne oppleve avmakt gjennom ikke å forstå det som kommuniseres, eller ved å oppleve at egen tolkning av kommunikasjonen stadig misforstås. De vil også kunne oppleve å ha klart for seg hva de ønsker å formidle, men ikke være i stand til å formulere seg i språksjangeren. Opplevelse av isolasjon og utestenging gjennom språklige barrierer, eller det ikke å bli tatt seriøst fordi man ikke mestrer språksjangeren vil også kunne være situasjoner som gir studentene opplevelse av avmakt (Blakar, 2006).

”Den som er sterk må være snill” sier Pippi Langstrømpe og Bamse – verdens sterkeste bjørn. I dette tilfellet betyr det at den som har mest makt også har mest ansvar. Pleieren eller læreren må derfor vise ansvar ovenfor sin makt. Dette fordrer en etisk og moralsk grunnholdning der man kritisk reflekterer over egne handlinger, og har en språklig refleksjon over rett og galt, og utviser dette i sine språkhandlinger. Man tar ansvar gjennom å vurdere sine ytringer kritisk (Thorsén, 2008).

2.8 Språket i helsefagutdanninger og høyere utdanning

Ingela Josefson (1991) hevder at man ikke kan forvente at den erfarne yrkesutøver har samme språk som studenten, fordi den erfarne bærer all sin kunnskap, innsikt og sosialiseringen i en yrkesfunksjon som en del av sin kultur. Dette vil alltid påvirke språket, og være retningsgivende for hvordan språket uttrykkes og brukes. Det vil være viktig for studentens utvikling og mulighet til å bli i yrket, at også hun/han tilegner seg store deler av dette språket.

Språket studentene møter i utdanningen er ikke bare et tilfeldig produkt av en kulturell utvikling. Det er også et spesifikt fagspråk, utviklet for å kunne kommunisere tydelig innad i fagkulturen med grunnleggende tenkemåter og begreper som studentene må inkluderes i.

I alt profesjonelt hjelpearbeid der mennesker kommer for å få hjelp eller støtte hos helsearbeidere som i dette tilfellet sykepleiere, handler det om møte mellom mennesker. Det sentrale temaet er møtet mellom hjelperen og den som søker hjelp, og kommunikasjonen mellom dem. Dette er et møte med stor kompleksitet som det må fokuseres på under studentenes utdanning (Stål, 2008). Tillit og respekt er en forutsetning for dialogen som læringsarena. Gjennom utvikling av kommunikative relasjoner får deltakerne forståelse for de kodene som styrer vår oppfattelse av meningen i det som formidles (Fuglestad, 1997).

Ved å møte høgskolekulturens ulike holdninger og kunnskapsaspekter i faget gjennom dialog, vil studenten kunne skjerpe sin tenkning nettopp i dialog med den erfarne læreren. Samtidig vil læreren/den erfarne utøveren kunne møte studenten som individ i dialogen, ved å forsøke å sette seg inn i studentens livsverden. Studenter i høyere utdanning skal utvikle evnen til å bruke fagspråket presist, men det språklige møtet dreier seg om noe langt mer enn en språklig sosialisering inn i en kultur. Selv om det ofte kan være vanskelig å avgjøre hva som skiller sosialisering og læring, vil læring i denne sammenheng omfatte langt mer enn en passiv tilpasning til miljøets språklige krav. Det dreier seg om studentenes deltagelse i profesjonens språk, på en slik måte at studentene lærer fagets kunnskaper, holdninger og praktiske ferdigheter, og får en forståelse av den konteksten som dialogen inngår i (Nielsen & Tanggaard, 2006). Mens lærerne i møtet med studentene vil være bærere av kunnskap og innsikt, vil studentene være noviser i denne sammenheng. Dette medfører at dialogen vil være asymmetrisk, og vil gjøre det vanskeligere å få til en virkelig dialog (Dysthe, 2001). Samtidig vil diskursen være sentral i dialogen, fordi det nettopp gjennom diskurs ved motstridende syn at vi får virkelige framskritt i erkjennning. Det er nettopp gjennom diskursen i dialogen at studenten kan gjøre fagspråket til sitt eget. Det dreier seg da både om den språklige og den indre dialogen (Dysthe, 2001).

Det er forsket mye på språkets betydning for læring i de siste 20 år. Hovedfokus for denne forskningen har vært ulike aspekter ved skriftspråket og dets betydning for læring. All vår språklige aktivitet har det Postholm (2008) beskriver som kontekstuelle overtoner². Hun viser

² Det Postholm (2008) beskriver som kontekstuelle overtoner samsvarer med Ongstads beskrivelse av det utvidede sjangerbegrepet.

til Bakhtin og bruker følgende sitat til å forklare hvordan ordet ikke bare tilhører taleren, men at ordet alltid bygger på den tidligere taleren, men gjøres eget gjennom en aktiv prosess. ”Det blir ens eget bare når han som taler gir det sin egen intensjon, sin egen aksent, når han tilegner seg ordet, og tilpasser det til sin egen innholdsmessige og uttryksmessige intensjon” (Postholm, 2008, s. 203). Læringsaktiviteter på utdanningen kan være slike prosesser. Gjennom aktiv deltagelse i språket på utdanningen skapes en språksjanger som fremmer dialog, og som hun derfor mener skiller seg fra den tradisjonelle språksjangeren i klasserommet. Hun hevder at monologen, der læreren foreleser til passive studenter, har fått være dominerende. Hun sier også at dialogen kan være tilstede ved forelesninger også, men det fordrer en dialogisk holdning hos foreleseren. En intersubjektivitet mellom aktørene må etableres. Det innebærer at lærer og student befinner seg i en felles situasjon, der lærernes ytringer kan bli møtt av studentenes spørsmål og undringer. Det må skapes en fruktbar lærings situasjon der studentene opplever at deres bidrag i dialogen respekteres og verdsettes. Da kan studentene lære gjennom bruk av egne ord i dialog med læreren. Ved bruk av egen kreativitet i både ord og tanker (Postholm, 2008).

2.9 Språket og sjanger i sykepleien

Helsearbeiderens funksjoner er mangfoldige. Den profesjonelle helsearbeider skal til enhver tid forholde seg til pasienten og pårørende på deres prinsipper. Samtidig skal man samarbeide i tverrfaglige team med helsearbeidere med ulike fagbakgrunn. Lov om pasientrettigheter fra 1999 (pasientrettighetsloven) slår fast at pasienter har krav på informasjon og innsikt i sitt sykdomsbilde. Denne informasjonen skal tilpasses den enkelte pasient og dennes forutsetninger (Pasientrettighetsloven, 1999). Helsearbeideren må altså opparbeide seg kompetanse i å mestre pasientenes språksjanger på en slik måte at de kan nå fram til pasienten. Helsearbeideren må i første rekke skape en god kommunikasjon mellom seg og pasienten (Nortvedt, 2001). Martinsen (2005) framhever at samtalen i møtet mellom helsearbeideren og pasienten skal være en samtale mellom to likeverdige parter. Samtidig vil den profesjonelle helsearbeider alltid være i en maktposisjon i kraft av å være i hjelperollen. Dette gir et ekstra ansvar for helsearbeideren til å lytte til den andre, og virkelig høre hva den har å fortelle, og hele tiden forsøke å sette seg inn i den andres livsverden. Sykepleieren må finne den andres ståsted og starte der i kommunikasjonen.

Den vanlige samtalen mennesker i mellom benevnes av Martinsen (2005) som hverdagssamtalen, og hun understreker at fagsamtalen i omsorgsykker alltid bygger på denne. Løgstrup poengterte, i følge Martinsen, at i samtalen taler ikke deltagerne hver for seg til hverandre. I fagsamtalen, så vel som i hverdagssamtalen, forutsettes det at det svares på den andres tiltale og at begge er opptatt av hva den andre sier. Det er et felles engasjement i å forstå hverandre. Profesjonalitet og faglighet i sykepleien handler om å møte den andre der denne er, å gå i en ekte dialog med den andre. Det handler også om å forstå mer enn den andre som trenger hjelp. Samtidig utfordrer samtalen oss til å våge møtet med den andre, og også våge det å ha urett. Videre sier Martinsen at idealet ikke ligger i det eksakte vitenskaplige språket, men at sykepleieren bruker et språk som fanger både den tause kunnskapen så vel som den praktiske sykepleiehverdagens kompleksitet (Martinsen, 2005).

Vigdis Granum (2001) beskriver i sin doktoravhandling hvordan studentene definerer sykepleie som fag og funksjon. Omsorg var hovedfokus når studentene skulle beskrive sykepleie, både som fag og som funksjon. Dette gjaldt studenter på alle tre studieårene.

2.10 Dialogens betydning for læring

Nettopp gjennom dialog kan studentene speile sine egne holdninger og verdier mot normer og verdier som verdsettes i profesjonen. Ved å trene seg i bruk av begreper innlemmer studentene begrepene som redskap de kan bruke i sin kommunikasjon. Denne læringen er en form for institusjonalisering, som kan forstås som trening på en måte å forholde seg til pasientene på en profesjonell måte. Studentene er ulike, og det å utdanne seg til sykepleier krever kompetanse som i stor grad berører studenten som menneske. Dette innebærer i følge Christiansen (2006) en kultivering av personlige særpreg. Med dette mener hun at studenten ikke ureflektert kan kommunisere, men må utvikle og tilpasse en kommunikasjonsform som er personlig, men som også passer inn i føringene som ligger i yrkesrollen. Dette innebærer at studentene må engasjere seg i tilegnelsen av begreper, og kjenne en lyst og en plikt til å tilegne seg det profesjonelle fagspråket (Christiansen, 2006).

2.11 Dialogen i basisgruppene

Malmbjer (2007) har i sin doktoravhandling sett på hvordan lærerstudentene bruker språket i sin læring i basisgruppene. Hun fant at studentene brukte faguttrykkene som hører til språksjangeren i liten grad i sine faglige diskusjoner. De brukte mye tid til å diskutere og forstå betydningen av de ulike begrepene, men brukte begrepene i svært liten grad til å diskutere problemstillinger i faget. De snakket om begrepene, men ikke med dem. Hun sier videre at studentene hadde liten forståelse for behovet for faguttrykkene. De så liten sammenheng mellom bruk av en fagsjanger, og sin egen yrkesfunksjon. Studentene brukte mye tid i basisgruppene til å diskutere fram felles referanseramme, eller en felles sjanger. De brukte i liten grad sjangeren til å diskutere faget. Dette var relativt ferske studenter der både utdanningssituasjonen og oppgavene var ukjente, og dette gjorde det vanskelig for studentene.

Malmbjer (2007) undersøkte samtalen i tre basisgrupper og fant at to av gruppene hadde store problemer med å tolke oppgaver og engasjere seg i faglige diskusjoner. I den tredje gruppen gikk dette noe lettere. Dette forklarer hun med at det i denne gruppen var en student som hadde annen høgskoleutdanning bak seg, og som var vant til å arbeide faglig i grupper. I følge Vygotskij (2001) er det særlig i dialog med andre som har mer kunnskap og innsikt at læring skjer. Dette relaterer Malmbjer (2007) til denne gruppen, der den ene studenten raskt tok ledelsen og bidro sterkt til at denne gruppen holdt seg til tema og diskuterte og utforsket sine oppgaver.

Hun fant også at det var viktig for studentenes evne til læring at det var en viss lærerstøtte i gruppene, slik at studentene fikk forståelse for hva de skulle gjøre. Det er viktig at lærerne også underveis diskuterer undervisningen og læringsformene med studentene, slik at studentene har forståelse for undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Malmbjer, 2007).

Postholm (2008) hevder at gruppearbeid er en arbeidsform som generelt legger forholdene godt til rette for meningsdanning gjennom språklig mediering. Hun påpeker i likhet med Malmbjer på at det kan være utfordringer i slike læringssituasjoner. Ikke minst fordi studentene som møtes i dialogene kan ha svært ulikt utgangspunkt og sosialt språk. Dersom gruppesamarbeidet fungerer, kan gruppediskusjonene bidra til at ytringer gi læring gjennom diskusjon der ytringen møter støtte og motstand. Læring skapes i skjæringspunktet mellom ytreren og gruppedialogen.

2.12 Hvordan språket kan tolkes og forstås

For å kunne forstå den muntlige språklige kommunikasjonen som foregår når studentene starter på høyere utdanning må vi kunne nærme oss språket på en vitenskaplig måte. Når vi snakker om språklige forhold må vi forholde oss til tre ulike perspektiver. Vi kan ta utgangspunkt i hvordan språket er oppbygd i setninger, hvordan ordene kombineres, hvilke form språket har. Dette innebærer å vurdere språket i et syntaksisk perspektiv. Vi kan også vurdere språket med utgangspunkt i semantikken ved å vurdere uttrykkets betydning. Vi vurderer meningen til større uttrykk med utgangspunkt i meningen til de språklige uttrykkene de består av, som ord og setninger. Den tredje måten å vurdere språklige forhold på er å vurdere bruken av språklige uttrykk, som hvordan det spørres, befales, påstås noe osv. Setningene står sentralt som en enhet i denne vurderingen (Johnsen, Ågotnes, Slaattelid, & Universitetet i Bergen, 2006).

Bakhtin (2005) omtaler denne inndelingen som tradisjonelt har vært gjort når man har undersøkt språkets betydning i læringssammenhenger, som fattig. Han hevder at man gjennom den tilnærmingen som har vært gjort i lingvistikken, i alt for stor grad har hatt fokus på den grammatiske og setningsavgrensede oppbyggingen av språket. Han hevder at man dermed har redusert et svært komplekst pedagogisk område til å omhandle setningsoppbygginger og telling av ulike antall og typer ord.

Når vi ser på den muntlige språklige kommunikasjonen som foregår mellom student og lærer er det sjelden at kommunikasjonen består av fullverdige setninger som enkeltvis avgrenser samhandlingen. Tvert imot består det muntlige språket ofte av avbrutte setninger, enkeltord, innskutte bisetninger og ofte flere setninger etter hverandre. Bakhtin (2005) hevder at setningene derfor ikke er en egnet enhet å studere. Hvis vi derimot ser på ytringen som en enhet, vil denne være en meningsbærende enhet som bedre fanger kompleksiteten i kommunikasjonen som foregår i læringsarbeidet. Bakhtin beskriver talesjangere som et begrep som omtaler ulike former for ytringer. Selv om talesjangere er vanskelige å definere fordi de er så ulike, vil ytringene som begrep ha det til felles at de inneholder en helhetlig uttalelse med en begynnelse, innholdsdel og en avslutning.

3.0 METODE

I dette kapitlet beskrives den forskningsmetoden som brukes for å belyse sykepleierstudentenes opplevelse og erfaringer med den språksjangeren de møter gjennom den muntlige dialogen i utdanningen, og hvordan de erobrer denne sjangeren. Metode er den systematiske arbeidsmetoden som er benyttet for å framskaffe kunnskap som belyser temaet på en vitenskaplig måte. Målet med undersøkelsen er å fremme økt forståelse for dialogens betydning for studentenes opplevelse av sin egen studiesituasjon.

Kvalitative metoder søker nettopp å belyse ulike fenomener fra respondentenes perspektiv. Kvalitative metoder tar utgangspunkt i at sosiale settinger er unike, komplekse og dynamiske. Sosiale settinger, som her den muntlige dialogen på utdanningen, kan derfor best undersøkes som en dynamisk helhet slik man gjør under intervju (Hatch, 2002).

Det er studentenes perspektiv som er fokus, og dette vil framkomme gjennom at de forteller om sine erfaringer med det muntlige språket. Målet er å belyse studentenes perspektiver, og dette åpner for en kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder har sin styrke nettopp i de dialogiske perspektiver. Kvale (2001) beskriver følgende: "Et intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener" (Kvale, 2001, s. 21). I søkende etter å få innsikt i hvordan sykepleierstudentene opplever og erfarer det muntlige språket, vil derfor intervjuet være godt egnet. Det er i dialogen mellom forsker og respondent at ny kunnskap skapes, gjennom å se på studentens livsverden i relasjon til opplevelsen av språksjangeren på utdanningen.

3.1 Den kvalitative forskningssamtalen

Dette er en eksplorativ og deskriptiv studie, der det primære perspektivet for undersøkelsen er å få fram den subjektive opplevelsen studentene har i møtet med språket på utdanningen. For å få svar på dette ble det valgt å gjøre individuelle intervjuer med ni studenter ved en sykepleierutdanning. I forkant av intervjuene valgte jeg å gjøre en grundig teoretisk gjennomgang. Dette gjorde det mulig å se ulike nyanser i fagområdet, hvilke fokus det ville være spennende å utforske og generelt være bedre rustet til å stille relevante spørsmål til

respondentene som kunne danne grunnlaget for å skape kunnskap som bygger videre på kjent forskning (Hatch, 2002).

I følge Kvale (2001) er intervju som metode spesielt godt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker opplever den verden de er en del av. Intervjupersoner kan beskrive sine erfaringer, og klargjøre og utdype egne perspektiver på sin virkelighet. Jeg valgte i denne oppgaven å bruke semistrukturerte intervjuer, der jeg forberedte intervjuene i forkant ved å utarbeide en intervjuguide, men tilstrebet underveis å ha en så åpen tilnærming som mulig for at studentenes stemme skulle komme fram. Intervjuer kan være ustrukturerte og ha form av en uformell samtale, eller de kan i den andre enden av skalaen være svært strukturerte, og ha karakter som ligner spørreskjema.

Det er vanskelig å forutse hvilke forhold ved møtet med språksjangeren i høyere utdanning studentene opplever som viktige. Jeg valgte derfor en hovedsaklig induktiv tilnærming til empirien gjennom åpne spørsmål og dermed å la studentene velge sitt fokus.

Intervjuobjektene i en undersøkelse omtales gjerne som informanter eller respondenter. Jeg har valgt å bruke begrepet respondenter siden det i denne undersøkelsen settes fokus på studentenes egne erfaringer og opplevelser i møtet med språksjangeren i utdanningen.

3.2 Forforståelse

Jeg nærmet meg forskningen og gjennomføringen av empirien med utgangspunkt i min bakgrunn og med min forforståelse, men forsøkte å se objektivt på tema, og legge min forståelse, kunnskaper og holdninger til side og fokusere på respondentenes opplevelse. Jeg erkjenner at objektivitet er umulig, og ved å bevisstgjøre og tydeliggjøre min forforståelse, synliggjør jeg når egen forforståelse påvirker forskningen. På denne måten sier Grønmo (2004) at leseren kan forholde seg til forskerens forståelse og bruke denne i sin kritiske lesning av forskningen.

For at forståelse i det hele tatt skal være mulig må man ha en forforståelse av temaet som undersøkes (Gilje & Grimen, 1995). En teoretisk forankring i forkant av empiri vil bidra til å øke kvaliteten på spørsmålene og bedrer muligheten til å få belyst temaet fra flere sider. Samtidig er det viktig å ha en bevissthet på at gjennomgang av relevant teori i forkant av de

empiriske undersøkelsene vil påvirke intervjuene slik at man ikke kan si at det er en rent induktiv tilnærming (Kvale, 2001). Utarbeidelsen av intervjuguiden vil i hovedsak være deduktiv, siden den bygger på forforståelsen som er en følge av forskerens bakgrunn og teoretiske perspektiver.

Man vil aldri klare å fange opp all informasjon under et intervju. Som forsker prioriterer man alltid noen sanseintrykk og diskriminere andre (Jacobsen, 2005). Man snakker i dag i stedet om åpne tilnærminger, der forskeren bevisst legger føringer på hvilke data som skal observeres, og bevisst synliggjør sin forforståelse og sine tolkninger (Jacobsen, 2005). En slik hermeneutisk tilnærming vil prege oppgaven. Jeg har en forforståelse om at ulike kulturer har sine særegne språksjangere.

Jeg har mange års erfaring som lærer i høyere helse- og sosialutdanninger. Kvale (2001) vektlegger betydningen av å være kjent i miljøet man undersøker. Ved å ha kjennskap til språksjangeren på sykepleierutdanningen kunne jeg gjenkjenne og fokusere på sentrale aspekter ved språksjangeren på utdanningen.

Jeg har valgt å forske på egen arbeidsplass. Jeg kjenner dette fagmiljøet godt, og har selv jobbet ved denne utdanningen tidligere. Samtidig har jeg ikke undervist og deltatt aktivt i dette miljøet på 10 år, og mener derfor at det er mulig for meg å opprettholde en profesjonell distanse til miljøet. Jeg er utdannet sykepleier og arbeider i dag ved bachelorutdanning i radiografi på samme avdeling. Det å kjenne miljøet er en fordel gjennom å lette adgangen til studentene, deres meninger, erfaringer og holdninger, siden jeg er en relativt kompetent språkbruker i den kulturen jeg forsker i. Samtidig kan det være en ulempe da det kan gjøre meg blind for viktige utsagn fordi de for meg er en integrert del av språket. Det vil også alltid være en fare for at for nær kjennskap til feltet vil kunne være til hinder for en åpen og fordomsfri tilnærming til respondentenes meninger og ytringer (Malterud, 2003).

3.3 Forberedelse av datainnsamlingen

Datautvalget i en undersøkelse vil være avgjørende for hva man finner. Utvalget må settes sammen på en slik måte at det er mulig å finne de data man søker svar på. Det er mange måter å gjøre et utvalg på. Ved å gjøre et strategisk utvalg kunne jeg gjøre et utvalg som ga meg en

stor informasjonsrikdom, og som vektla mangfold. Et slikt utvalg gir et godt utgangspunkt for å få belyst problemstillingen (Malterud, 2003). Respondentene skal kunne representere både det spesielle og det generelle i populasjonen. Tross godt kjennskap til feltet, var det i forkant av intervjuene vanskelig å si hvor det rikeste datamaterialet befant seg.

Gjennomgang av teori om fenomenet i forkant av intervjuene ga viktige innspill på hvilke utvalgsriterier jeg burde ta hensyn til, slik at dataene kunne belyse fenomenets dybde og bredde. Språksjangere og sjangerforståelse varierer med alder, kjønn, bakgrunn og livsopplevelse (Ongstad, 2004). Jeg gjør her rede for utvalgsriteriene, slik at leseren og jeg selv kan ha et bevisst forhold til det utvalget som dannet utgangspunktet for datainnsamlingen. Målsetningen for utvalget var:

1. Informantene skulle representere alle kullene som var inne i utdanningen.
2. Det var ønskelig at begge kjønn, samt ulik alder og bakgrunn var representert.
3. Respondentene skulle ha gitt informert samtykke og fått presentert skriftlige informasjon.
4. Høgskolen i Gjøvik tar opp både heltids- og deltidsstudenter. Deltidsstudiet går over 4 år, og studentene er derfor lenger i utdanning enn heltidsstudentene. Deltidsstudentene er i mindre grad fysisk inne på skolen. Det er vanskeligere å komme inn på deltidsstudiet. Det er flere ulike sider ved heltid og deltidsstudenter, og det ble derfor viktig å få respondenter både fra heltids- og deltidsutdanningene.

Kvalitative studier kjennetegnes gjerne av et lite utvalg av respondenter. Det kan være vanskelig å vite hvor mange man skal intervju. Man skal i følge Kvale (2001) intervju så mange som det er nødvendig for å få svar på det man lurer på. Et for stort antall informanter kan gi en uoversiktlig datamengde som gjør analysen vanskelig og overfladisk (Malterud, 2003). Jeg la i utgangspunktet opp til å intervju 1 – 3 studenter fra hvert kull slik at det ville bli 7 – 20 intervjuer. Jeg ville åpne for å endre dette underveis når jeg så hvilke dybde og bredde jeg fikk i datamaterialet. En slik trinnvis rekruttering av data ville gi fleksibilitet og øker sannsynligheten for å kunne oppnå et rikest mulig datatilfang. Når man intervjuer ønsker man å få en metning i materialet. Med dette menes at mengden nye relevante perspektiver avtar etter hvert som man får nok respondenter. Dette fulgte jeg følge nøye med på, gjennom

å se etter nye data når jeg transkriberte intervjuene etter hvert. Jo mer homogen en gruppe respondenter er, jo færre respondenter trenger man. Gruppen jeg intervjuet var ikke spesielt homogen. Dette samsvarer jo med teori om høyskolestudentene, der man ser at studenter i dag er en meget heterogen gruppe, med studenter fra ulike bakgrunn, alder, samfunnslag osv (Hatlevik & Norgård, 2001). Etter å ha gjennomført 9 intervjuer opplevde jeg at jeg hadde fått et tilstrekkelig datamateriale for å belyse problemstillingen. Jeg hadde også fått tak i informanter som fylte mine utvalgsriterier. En presentasjon av respondentene finnes i tabell nr. 1. Denne tabellen viser nyttig bakgrunnsinformasjon, og er en beskrivelse av utvalget som gir en oversikt over respondentene til leseren.

Tabell nr. 1. Oversikt over respondentene i undersøkelsen.

Kjønn	3 menn og 6 kvinner
Teoretisk og yrkesbakgrunn	2 direkte fra videregående, 2 med arbeidserfaring 1 – 5 år, 4 med 1 – 3 år annen høyskoleutdanning før oppstart på bachelor sykepleie 1 med mer enn 3 år annen høyskoleutdanning før oppstart på bachelor sykepleie. De fleste hadde erfaring fra helsevesenet gjennom deltidsstilling i forkant og underveis i studiet.
Studietilhørighet nå	Respondentene representerer alle kull som var inne på skolen i innsamlingsperioden. Det er 4 respondenter fra 1. studieår. De andre er fordelt på 2. 3. og 4. år.
Heltid og deltid	3 av studentene var deltidsstudenter. De øvrige 6 var heltidsstudenter.
Alder	Respondentene var fra ca 20 – 45 år. De fleste var mellom 20 og 30.
Kulturell bakgrunn	Det var ingen fremmedspråklige respondenter. Respondentene var fra ulike steder i Norge og de fleste snakket dialekt. Noen kom fra bakgrunn med et eller flere familiemedlemmer som arbeidet i helsevesenet, men de fleste hadde ingen familiebakgrunn knyttet til yrker i helsevesenet. Det var respondenter både fra bygd, mindre byer og større byer i Norge.

3.3.2 Tilgang til feltet

Jeg henvendte meg formelt til studentenes studiested, og fikk tilgang til forskningsfeltet (vedlegg nr. 1 og 2). Undersøkelsen er meldt til norsk samfunnsvitenskaplig datasentral (NSD), og godkjent der (vedlegg nr. 3 og 4). Jeg henvendte meg til hele populasjonen per

deres skolemail (vedlegg 5), og siden via deres elektroniske læringsplattform fronter (likelydende som vedlegg 5), og informerte om studien og inviterte til deltagelse. Ved første mailutsending fikk jeg ingen tilbakemeldinger. Etter å ha lagt ut en melding på fronter fikk jeg en henvendelse. Deretter oppsøkte jeg de ulike kullene når de hadde timeplanlagt obligatorisk undervisning, og presenterte prosjektet mitt på nytt (vedlegg 6). Ved å velge obligatorisk undervisning sikret jeg at flest mulig av studentene var tilstede. Etter hvert meldte det seg 7 respondenter fra ulike kull. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å gjøre et enkelt kvoteutvalg fra de ulike kullene, der jeg skulle prøve å få respondenter som gir bredde i utvalget. Siden jeg fikk så få respondenter intervjuet jeg alle. Jeg er allikevel fornøyd med utvalget. Det var stor variasjon i bakgrunn, alder, erfaring og kjønn. De første intervjuene ble gjennomført rett før sommerferien 2008. Av ulike praktiske grunner var det to av de avtalte intervjuene som ikke lot seg gjennomføre før sommerferien. Det ble vanskelig å få kontakt med disse studentene etter ferien, og de ble derfor droppet, siden det allerede fantes et rikt datamateriale.

For å få med studenter som nettopp har tatt fatt på studiet, valgte jeg å gjøre en ny runde blant 1. klassene i begynnelsen av november 2008. Studentene i 1. klasse har da gått lenge nok til å ha skaffet seg en del inntrykk og erfaringer med språksjangeren på utdanningen, samtidig hadde de større mulighet til å huske hvordan møtet med utdanningen var, siden det ikke var lenge siden de startet. Her meldte det seg 4 studenter fordelt på to ulike kull. Disse ble alle intervjuet. Dette betyr at datainnsamlingen foregikk over en periode på 6 mnd.

Studentene ble både skriftlig og muntlig informert i forkant av intervjuene (vedlegg 6 og 7). Fordi dette er et tema om man ikke tenker så mye over i hverdagen ble også intervjuguiden (vedlegg 8) sendt ut til respondentene sammen med den skriftlige informasjonen. I informasjonen ble det vektlagt at deltagelse i intervjuene var frivillig, og at respondenten når som helst kunne trekke seg underveis i prosessen. Studentene måtte altså aktivt melde seg som interesserte for å delta, og ble underveis informert om at de kunne trekke seg når de ville. Slik sett vurderes krav om informert samtykke til å være ivaretatt.

3.4 Beskrivelse av datainnsamlingen

I forkant av intervjuer er det mange faktorer som bør belyses. Jeg vil her beskrive kort noen ulike valg som ble gjort i forkant av undersøkelsen. Intervjuene ble gjennomført ansikt – til ansikt, siden det er lettere å fange opp informantens meninger når man kan tolke nonverbale signaler (Malterud, 2003).

Det er viktig å vurdere hvordan omgivelsene påvirker intervjuet, og ha bevissthet på at det ikke finnes nøytrale omgivelser. Intervjuene ble foretatt på et nøytralt grupperom på høgskolen der respondentene var kjent. Det var uproblematisk å gjennomføre intervjuene uten avbrudd, som kunne medført at man mistet tråden og dermed verdifull informasjon.

Under et intervju framkommer enorme datamengder. Det er umulig å fange alle data, og man vil aldri få et fullstendig oversiktsbilde av en situasjon (Jacobsen, 2005). Til hjelp for å huske hva som ble sagt, valgte jeg å bruke minidisk som ga meg tilgang til opptak av den verbale kommunikasjonen i intervjuene. Dette ble vurdert som tilstrekkelig for formålet, og ble avklart med informantene i forkant. Opptak av intervju kan påvirke kommunikasjonen, men de fleste intervjuobjekter glemmer etter hvert at det blir gjort opptak (Jacobsen, 2005). Jeg noterte i tillegg stikkord og viktige poenger underveis. Dette fordi kan være vanskelig å finne fram igjen på disken i etterkant dersom jeg ikke har notater å lene meg på. Det er også lettere å framstå som interessert men ikke intens, dersom man noterer stikkord underveis. Denne løsningen fungerte godt.

Respondentene ble i forkant bedt om å sette av en time til intervjuet slik at vi hadde god tid. Man trenger tid til å etablere et godt kommunikasjonsforhold, for å få frem mest mulig informasjon. Samtidig er intervjuer intense, og både intervjuer og informant blir slitne (Jacobsen, 2005). Intervjuene hadde varierende lengde, og varte rundt 35 – 50 minutter.

3.4.1 Utvikling av intervjuguiden

I arbeidet med utviklingen av intervjuguiden gjennomførte jeg et uformelt gruppeintervju ved hjelp av veiledningsmetodikk, med studenter fra det studiet som jeg selv leder. Disse er radiografstudenter og vil dermed være en relevant gruppe, selv om de ikke går på en helt sammenfallende utdanning. Disse studentene kjenner meg godt, og det lå til rette for en åpen

dialog om intervjuguiden. Min målsetning og intensjon for gruppeintervjuet var å prøve ut intervjuguiden på en relevant gruppe. Samtidig ønsket jeg å ha en metadiskusjon om temaet og intervjuguiden. Jeg redegjorde først for mine intensjoner med gruppeintervjuet, og intervjuet så gruppen med utgangspunkt i intervjuguiden. Underveis tok vi "timeout" fra intervjuet og løftet diskusjonen opp på et metanivå der jeg diskuterte spørsmålene og intervjusituasjonen med studentene. Dette ble en meget fruktbar intervjusituasjon der jeg fikk testet ut intervjuguiden og øvd meg på intervju som metode. Dette ledet til presiseringer og tilføyninger i intervjuguiden. Jeg opplevde at spørsmålene mine ikke var presise nok, og at studentene ikke alltid forsto hva jeg mente. Et eksempel: Når jeg spurte om deres språklige bakgrunn, ble fokuset raskt lagt på akademisk bakgrunn hos foreldrene. I metadiskusjonene framkom det at informantene mente at den kulturelle gruppetilhørigheten i hverdagen som voksen har større påvirkning. Jeg forsøkte da å inkludere det aspektet i spørsmålet om bakgrunn og kultur. Jeg transkriberte gruppeintervjuet umiddelbart, men så temmelig fort at det var vanskelig å huske alt som ble sagt. Dette synliggjorde behovet for å tape intervjuene, slik at det er mulig å gå tilbake senere og se på hva som ble sagt underveis.

Deretter ønsket jeg å bearbeide guiden ytterligere og prøvde den ut på en kollega, for å få et annet perspektiv og en diskusjonspartner om formuleringen av spørsmål. Ved å intervju en kollega fikk jeg også innsikt i andre læreres forståelse av fenomenet jeg forsker på. Disse intervjuene har vært en bidragsyter i min egen forståelse, og har vært med å danne bakteppe i utformingen av intervjuguiden

Min manglende erfaring som intervjuer gjorde at jeg valgte å formulere spørsmål i intervjuguiden som jeg kunne lene meg på, men jeg åpnet også for å fravike guiden underveis i intervjuene. Jeg vurderte å utvikle guiden videre etter hvert som intervjuene skred fram, ettersom jeg så nye sider ved temaet som burde undersøkes, men valgte å beholde samme intervjuguide i alle intervjuene. Jeg valgte i stedet å spisse spørsmålene noe underveis. Respondentenes ulike fokusering i intervjuene bidro til å fange opp mangfoldet i innspillene. Spørsmålene i intervjuguiden ble behandlet til ulikt tidspunkt i intervjuene, men jeg passet på at alle spørsmål ble berørt i løpet av intervjuet. Siden respondentene fikk guiden i tilsendt hadde de mulighet til å reflektere over temaet i forkant. Jeg forsøkte å formulere spørsmål slik

som var lette å forstå og ikke hadde et akademisk språk, da dette er viktig for respondentens forståelse av hva det spørres om (Kvale, 2001).

I utarbeidelsen av intervjuguiden la jeg vekt på at spørsmålene skulle være åpne og invitere til en nyansert og innholdsrik beskrivelse av respondentenes opplevelser og erfaringer. Jeg forsøkte å følge opp informantenes uttalelser underveis og oppmuntre til utdypning og avklaring på en dynamisk måte. Intervjuguiden ligger som vedlegg 8 til oppgaven.

3.4.2 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuer vil alltid preges av rammene rundt intervjuene, og intervjuerens evne til å legge til rette for en åpen og målrettet kommunikasjon. Jeg valgte et grupperom der vi satt ved et bord der minidisken lå. Det tekniske utstyret ble sjekket i forkant for å sikre lyd kvalitet, opptakskapasitet og batterikapasitet (Jacobsen, 2005).

Jeg åpnet intervjuene med en kort gjennomgang av tema og intensjonen, og snakket litt om lengde og ramme osv. Jeg har mye erfaring fra veiledning, og forsøkte å legge opp til en trygg og åpen situasjon der jeg brukte aktiv lytting og bevisst naivitet som virkemiddel i kommunikasjonen. Det var viktig å følge opp utsagn, konfrontere og stille oppfølgerspørsmål der dette var aktuelt. Ved å speile informantens utsagn forsøkte jeg å sikre relevant tolkning av svarene. Jeg forsøkte å være åpen for innspill fra informantene som kunne belyse ulike sider av temaet (Grønmo, 2004). Jeg forsøkte hele tiden å være bevisst på hvordan jeg påvirket respondentene. Jeg er både lærer og sykepleier, og ville derfor kunne påvirke studentene gjennom kulturelle forventninger. En bevissthet rundt dette ville minske påvirkningen, som allikevel alltid vil være der i noen grad.

Intervjuguiden var en sjekkliste på at vi berørte områdene som var tenkt. Selv om alle områdene ble gjennomgått med alle respondentene, var det ulik vektning av de ulike temaene i de forskjellige intervjuene.

3.5 Beskrivelse av databearbeidingen

Transkriberingen av intervjuene er ikke bare en teknisk prosess, det er også en tolkningsprosess i seg selv (Kvale, 2001). Etter at et intervju var ferdig ble notatene gjennomgått, renskrevet og hovedinntrykkene fra intervjuet ble nedtegnet. Dette hjalp hukommelsen under selve transkriberingen (Jacobsen, 2005). Alle intervjuene hadde god lyd kvalitet og jeg hadde tilgang til redigeringsutstyr som lettet det praktiske arbeidet.

Intervjuene ble transkribert etter hvert som de ble gjennomført. Dette innebar at gjennomføring og transkribering av intervjuene strakk seg over en 6 måneders periode. Den formelle delen av analysen startet ikke før alle intervjuene var gjennomført. Ved transkribering ses ingen spesielle skiller på intervjuene som er gjennomført før og etter sommeren.

Det er alltid en diskusjon om man skal transkribere det muntlige språk ordrett, eller om man skal omgjøre respondentens utsagn til skriftspråk (Kvale, 2001). Skriftlig språkdrakt gir her en mer meningsfylt beskrivelse av informantens ytringer enn de muntlige utsagnene gjør som direkte avskrift. Jeg valgte først å transkribere alt ordrett for så å høre gjennom og omarbeide det transkriberte materialet til skriftspråk. Alle lyder som hmmm og hehe ble tatt med, og jeg lagde tankestreker ved pauser osv. Jeg skrev på dialekt under første transkribering, men omarbeidet utsagnene til bokmål under omgjøringen fra muntlig til skriftlig språk i andre transkribering. Jeg valgte da å transkribere til bokmål for å ivareta respondentenes konfidensialitet.

Jeg hørte gjennom lydloggen en gang til når den første transkriberingen fra muntlig ble overført til skriftspråk. Her ble dialektenes uttrykk, pausenes innhold og intonasjonen i utsagnene vurdert kritisk for å ivareta kontekstuelle forhold. Ved overføringen fra muntlig til skriftlig uttrykk ble respondentenes utsagn strukturert slik at de var mer egnet til analyse. Jeg hadde hele tiden en bevissthet på språksjangeren i transkriberingen. Respondentens språksjanger måtte ivaretas slik at det er respondentens uttrykk som framkommer gjennom transkriberingen.

De omskrevne intervjuene ble sendt ut til de enkelte respondentene. Ved å la respondentene lese gjennom transkripsjonen ville jeg kunne få tilbakemelding på om deres meningsinnhold

var oppfattet. Deres tolkning vil da være preget av at de selv har reflektert videre over innhold og tema. Kvale (2001) sier at hvis respondentene bekrefter transkriberingen gis et mer sannferdig inntrykk av virkeligheten slik den beskrives.

Flere av respondentene ga under intervjuene uttrykk for at de syntes temaene vi snakket om var spennende, men at dette ikke var noe man gikk og tenkte på i hverdagen. Intervjuene ga respondentene muligheter til å reflektere rundt temaet, og kanskje satte det i gang ytterligere refleksjoner i etterkant av intervjuet. Ved å sende ut transkriberingen til gjennomlesning og be om ytterligere kommentarer, ville disse refleksjonene kunne komme fram og gi tilskudd til resultatene.

Transkriberingen kan aldri være en eksakt nedtegnelse av virkeligheten, de er kunstige konstruksjoner som representerer den virkeligheten dataene ble samlet inn i. Transkriberingen er en konstruksjon av kommunikasjonen fra den muntlige til den skriftlige formen, der vi går fra det muntlige språket med dets uttrykk til skriftspråket med helt andre uttrykk og regler (Kvale, 2001). Dette har jeg hatt en bevissthet på under hele transkriberingsprosessen, og hele tiden lyttet til det originale meningsuttrykket for å sikre en så relevant beskrivelse som mulig.

I andre transkribering ble respondentenes utsagn omskrevet til skriftspråk og bokmål som brukes videre i analysen. Den første transkriberingen er kun brukt til å kvalitetssikre kontekstuelle forhold ved bruk av sitater. Dette er gjort ved at analyse/diskusjonskapitlet er gjennomgått med et kritisk blikk, og alle sitater er sjekket, for å ivareta at teksten ikke er løsrevet fra sin sammenheng og får en annen mening enn det som var den kontekstuelle settingen i intervjuene.

I dag finnes det flere dataprogrammer som kan omforme muntlig lyd til tekst. Dette kan lette arbeidet for forskeren fordi man da kan slippe å bruke timevis på å transkribere teksten. Fordi språket er så sentralt i oppgaven valgte jeg ikke å bruke slikt dataverktøy for å lette transkriberingen. Ved bruk av dataverktøy vil det alltid være en fare for at det vil kunne føre til at den kontekstuelle sammenhengen overses (Kvale, 2001). I temaet kommunikasjon vil kontekst alltid har en avgjørende faktor (se Ongstad og Bakhtin i teorikapitlet).

3.6 Beskrivelse av dataanalysen

I følge Hatch (2002) er dataanalyse en systematisk måte å behandle kvalitative data på leting etter mening. Selv om analysen er en egen selvstendig prosess er det viktig å klargjøre at man egentlig starter analysen allerede før intervjuene finner sted. Allerede i valg av teori som ble lest i forkant av intervjuene påvirkes intervjuguiden og spørsmålsoppfølgingen. I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg i en analysefase gjennom valg av fokus. Også underveis i intervjusituasjonen foregår det en kontinuerlig analyse gjennom hvilke utsagn som følges opp, og hvilke som får ligge. Slik formes undersøkelsen av en fortløpende analyse.

Ved at respondentene tenker gjennom det de sier mens de snakker, og presiserer og vektlegger utsagn, gjør de en analyse av det de sier (Kvale, 2001). Når dette er sagt startet den formelle delen av analysen etter transkriberingen av intervjuene.

Jeg har valgt å analysere empirien ved hjelp av innholdsanalyse. Innholdsanalysen baserer seg på Jacobsen (2005) og Hsieh og Shannon (2005). Disse er kombinert for å få fram det beste fra begge beskrivelsene av innholdsanalyse som analysemetode.

Målet med innholdsanalysen er å fremskaffe forståelse og kunnskap om fenomenet som studeres (Hsieh & Shannon, 2005). Det er en analysemetode som gjennom en systematisk klassifiseringsprosess med koding og identifisering av temaer og mønster, bearbeider subjektive data. Selv om analysen allerede er preget gjennom valg av teori, utforming av intervjuguide og fokus underveis i intervjuene, vil metoden i hovedsak være induktiv gjennom en åpen spørsmålsstilling under intervjuene, og kategoriene som er valgt i analysen er fundert i data. (Jacobsen, 2005). Hvordan dette foregikk, beskrives nedenfor i tabell 2. I tillegg må kategoriene være relevante i forhold til teorien, og samsvare med andres oppfatning av aktuelle begreper (Jacobsen, 2005).

De teoretiske hovedbegrepene var dermed også indirekte tydelige ved valg av kategorier, selv om teorien ikke direkte var styrende. Slik sett kan man aldri si at en slik innholdsanalyse vil være fullstendig induktiv.

Tabell 2. Skjematisk oversikt over innholdsanalysen

1	Gjennomlesning av transkriberte intervjuer for å skaffe et helhetsinntrykk som noteres ned. Alle ytringer nummereres fortløpende.
2	Teksten leses ord for ord og det strekes under nøkkelord som danner grunnlag for koder.
3	Førsteintrykk og hovedmomenter som står fram fra teksten noteres ned.
4	Gjennom arbeidet ovenfor framkommer kodene som sorteres i hovedkategorier med underkategorier. (vedlegg 9)
5	Intervjuene gjennomgås og fargekodes i forhold til hvilke kategorier ytringene hørte til. Nummeret på ytringene samles i en liste for hver underkategori. Underkategoriene sorteres under hovedkategorier (Se eksempel i vedlegg 10).
6	En sammenfatning av hver av respondentenes ytringer innen hver underkategori beskrives, og sitater fra respondentene som synliggjør sentrale resultater, trekkes ut og plasseres kategorikort (eksempel på utdrag fra kategorikort i vedlegg 11)
7	Sammenfatningen fra respondentene sammenlignes i matriser, for synliggjøring av hva respondenter mener om hvilke temaer. (Eksempel i vedlegg 12)
8.	De ulike kategorier ble så sett i forhold til hverandre.
9	Sitatene som brukes sjekkes mot transkriberingen for å ivareta kontekstuelle forhold hele veien i analysen.
10	Kategoriene henger substansielt sammen. Det som virker interessant krysses.

1. Transkriberingen ble først gjennomlest i sin helhet flere ganger for å danne et helhetsinntrykk av teksten. Under transkriberingen og denne gjennomlesningen, framkom det fra intervjuene hovedtemaer som ble vektlagt av respondentene og som er relevante i forhold til problemstillingen.

2. Deretter ble teksten finlest og ytringer som framsto som essensielle ble understreket. Førsteintrykket av teksten ble så kort beskrevet med egne ord. Alle utsagnene til respondentene ble nummerert slik at jeg hele tiden kunne gå tilbake til de originale transkripsjonene og kvalitetssikre at sitater ikke er tatt ut av kontekst. Ved nummereringen tok jeg utgangspunkt i ytringen som en enhet slik Bakhtin (2005) beskriver. Dette var hensiktsmessig fordi ytringen som enhet har et meningsinnhold og egner seg dermed for analyse.

3. Førsteintrykket og hovedmomenter ble nedskrevet. Disse ble stadig tatt fram underveis og sammenlignet med kategoriene som etter hvert framkom.

4. Kategorier ble laget ut fra hva som ble relevant ut fra datamaterialet og ble notert ned etter hvert som de framkom. Hsieh og Shannon (2005) anbefaler mellom 10 og 15 hovedkategorier, mens Jacobsen (2005) hevder at det er ingen grenser for hvor mange kategorier man kan ha i en analyse, men minst to av respondentene bør være representert i hver kategori. Det endte med 12 hovedkategorier med underkategorier under hver hovedkategori. Hovedkategoriene ble sett i sammenheng med forskningsspørsmålene som ble beskrevet i innledningen. Dette for å se at selv om metoden i hovedsak er induktiv vil forskningsspørsmål og teori også indirekte prege de resultater man får. Et eksempel på en kategori som framkom med tre underkategorier presenteres i figur nr. 3.

Fig. 3. Eksempel på kategorier:

Hvordan studentene opplever og vurderer språksjangeren på utdanningen.

- | |
|------------------------------|
| • Møte med språket |
| • Hva kjennetegner sjangeren |
| • Språkets formalitet |

5. Når alle intervjuene var gjennomgått og fargekodet var det noen få ytringer som ikke passet inn i noen av kategoriene. Disse ble vurdert og innpasset der de var aktuelle, eller de ble stående umarkerte fordi de ikke ble vurdert som relevante. Eksempel på slike ytringer var ytringer om hvordan studentene øvde seg på skriftlige formuleringer på eksamen. Ingen ytringer ble plassert i mer enn en kategori, men det ble markert i transkriberingen i de tilfellene ytringene også var relevante i andre kategorier.

6. Det ble laget kategorikort for alle underkategoriene. Her ble hver respondent som hadde sagt noe om kategorien notert, de ulike ytringene ble sammenfattet og kontekstuelle forhold ved respondenten ble beskrevet. Aktuelle sitater som belyser emnene ble limt inn i kategorikortet.

7. Matriser ble laget som viser en oversikt over hvilke respondenter som har hatt utsagn om ulike temaer og underkategorier. En lik matrise gir en detaljert oversikt over hvilke temaer som tas opp av mange og hvilke som bare nevnes av noen få.

8. Kategoriene henger substansielt sammen. Det ble gjort en sammenbinding for å finne sammenheng i data. Et forhold forklarer et annet, er årsak til et annet eller påvirker et annet. Her krysset jeg det som umiddelbart virker interessant. Ikke alle sammenhenger er relevante, og disse blir ikke belyst.

3.7 Metodevurderinger

Det har vært vanlig å hevde at intervjuer ikke er generaliserbare fordi de involverer for få informanter. Dersom man ser på den kvalitative tilnærmingens særegenhet, kan man i stedet si, at når man undersøker få enheter kan man få god innsikt i forhold mellom den informasjon som framkommer og konteksten, og at dette derfor øker mulighetene for en reell generalisering (Kvale, 2001). Leseren får dermed en mulighet til å vurdere overførbarheten.

Validitet eller gyldighet sier noe om kvaliteten på arbeidet, og hvor vidt dataene er relevante ut fra problemstillingen. Her vurderes den nye kunnskapens gyldighet og i hvor stor grad er kunnskapen er knyttet til tid og sted. Resultatene av intervjuene skal presenteres på en gjennomarbeidet måte som gir mening både for de som har vært involvert i forskningen og andre lesere. Det er viktig at det er en sammenheng gjennom hele forskningsarbeidet (Lillejord og Søreide 2003). Jeg har validert gjennom hele prosessen ved å stille meg selv følgende kritiske spørsmål gjennom alle deler av arbeidet. Gir problemstillingen svar på det jeg lurer på? Svarer informantene på det jeg spør om, og er svarene pålitelige? Er den teoretiske referanserammen relevant i forhold til hva jeg undersøker? Øker den forståelsen om aktuelle temaer? Kommuniserer jeg slik under intervjuene at informantene vet hva de svarer på? Stiller jeg ledende spørsmål og hvilke konsekvenser får dette? Er valgte analysemodell et godt verktøy for å presentere data på en pålitelig måte i forhold til problemstillingen? Hva er det jeg framhever og hvilke data undertrykkes? Presenteres funnene på en slik måte at de er gyldige i forhold til rådata og problemstilling? Dette har bidratt til å bedre undersøkelsens gyldighet.

Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg presentert oppgaven for kollegaer med forskerkompense i noe vi kaller metodeverksted. Ved å få innspill fra kritiske venner har jeg kunnet vurdere kvaliteten på oppgaven min kritisk underveis. Jevnlig kontakt og dialog med veileder har også hjulpet valideringen av arbeidet.

Når validiteten vurderes må jeg også se på egne kvalifikasjoner som forsker. I følge Kvale (2001) bør en forsker ha kjennskap til filosofiske analyser, rasjonalitetens utvikling, kritisk tilnærming til forskningen, mestre ulike forskningsmetoder og ha bevissthet rundt etiske og estetiske dimensjoner. Dette er skremmende krav, men gir en bevissthet på at forskeren har en avgjørende rolle for kvaliteten på forskningen. Det gir en refleksjon rundt forskereffekten, hvordan jeg som forsker og min tilstedeværelse påvirker de resultater jeg får.

En grundig gjennomgang av aktuell teori i forkant av gjennomføringen av empirien dannet et godt grunnlag for utarbeidelse av intervjuguiden. Samtidig ses det i etterkant at begrepet sjanger er brukt noe upresist i intervjuene. Bruken av sjangerbegrepet stemmer godt overens med allmennhetens oppfatning av sjangerbegrepet, men blir noe ukorrekt i forhold til konsensus i forskningsmiljøet om det utvidede sjangerbegrep. Dette ser ikke ut til å ha påvirket resultatene nevneverdig.

Det gikk greit å strukturere intervjuene. Lang erfaring som veileder gjorde det lettere å beholde den røde tråden underveis. Spørsmålene mine hadde lett for å bli lange fordi jeg ofte følte behov for å avklare tema. I tillegg ser jeg at jeg går i fellen Kvale advarer mot – nemlig å la respondentene stadig drive av gårde, og intervjuene blir delvis fylt med lite relevant innhold i tillegg til det vi hadde fokus på. Jeg valgte å la respondentene snakke ut selv, når jeg så at temaet ikke var helt det vi skulle fokusere på i intervjuene. Dette bidro til at respondentene ble ivrige, og jeg hentet oss inn på temaet igjen med å trekke utsagnet inn i konteksten. Samtidig merket jeg under transkriberingen at jeg noen ganger selv ble så ivrig at jeg tidvis avbryter respondenten med oppfølgingsspørsmål.

Det ble en bevisstgjøring under transkriberingen på at jeg kunne ha fulgt opp enkelte utsagn ennå grundigere. De enkelte intervjuene tok noe ulik retning. Dette ble positivt for resultatene da det ga mange spennende utspill fra respondentene. Jeg stilte en del oppfølgingsspørsmål for å avklare hva de mente, men ser i ettertid at en noe mer kritisk oppfølging av respondentenes utsagn ville kunne gitt mer data. Allikevel vil jeg understreke at jeg fikk et rikt datamateriale. Ved at jeg noterte underveis kunne jeg under intervjuene stadig kikke på notatene og sjekke at jeg fulgte opp uttalelser. Jeg avkrefte og bekreftet respondentens uttalelser ved å snu uttalelsene og rette de som spørsmål tilbake til respondenten. Jeg fikk da korrigert min tolkning av utsagnene.

3.7.1 Kildebruk

Jeg har fokusert i hovedsak på databasene Eric, NORART, Idunn og Academic seach elite. Bibliotek katalogen Bibsys ask er selvfølgelig også hyppig brukt. I tillegg til søk med relevante søkeord i databaser har kildene blitt funnet ut fra referanser i relevant litteratur. Anbefalt litteratur gir henvisninger til andre relevante kilder osv. Artikler henviser til annen aktuell forskning. Programmer fra relevante konferanser ga også innspill på mulige forfattere, og søk på forfatternavn har vært sentralt. Ikke minst bidrar tidlige funn til å utvide og spisse søkeordene som brukes i databasesøk. Alle artikler som har vært lest og brukt har vært fra anerkjente tidsskrifter og er fagfellevurdert.

Følgende søkeord har vært sentrale i mine søk og har vært brukt sammen og i ulike kombinasjoner. Dette er ikke en utfyllende liste, men en oversikt over noen av de mest sentrale begrepene som har vært brukt:

Sjanger, profesjonsspråk, språksjanger, kommunikasjon, muntlig, ytring, dialog, diskurs, kontekst, profesjon, sykepleie, sykepleierutdanning, høyere utdanning, utdanning, helsefag, helse, makt, avmakt,

Communication, Learning, Context, Rhetoric, Higher Education, Academic Discourse, Analysis, Student, Educational Genre, Learning Processes, Genre, Cognition, Nurse, Teaching Methods, Nursing Educations and Nursing Educational Philosophy; Learning Strategies, College Students, Student Attitudes, Student Behavior, Academic jargon, Academic Discourse, Communication Problems, Learning Processes, Academic Barriers.

Jeg har lagt vekt på å bruke primærlitteratur, men dette har i en del tilfeller vært vanskelig. Blant annet er det vanskelig å føle trygghet på at egen tolkning av teoretikere som Bakhtin og Vygotskij har vært rimelig relevant. Her har jeg i tillegg til originallitteratur støttet meg til tilleggslitteratur der andre har tolket og diskutert ulike teoretikere. Dysthes diskusjoner av Bakhtins teori er et eksempel på dette.

Når det gjelder sjangerlitteratur gir Ongstad (2004) en god oversikt over det brede sjangerbegrepet som er allment akseptert i dag. Dette samsvarer godt med måten sjanger

omtales av Freedman og Medway (1994) i boka *Genre and the new rhetoric*. Jeg har valgt å bruke Ongstad som hovedkilde på sjangerbegrepet.

Blakar (2006) framhever at vi i stor grad skaper vår sosiale realiteter gjennom språket, og at all oversetting av språklige tekster derfor er en tokning av teksten. Slik sett vil det være umulig å bruke primærlitteratur av andre forfattere enn de som opprinnelig skriver på et språk man kan forstå. Selv da vil egen forståelse av begreper som brukes og språklige erfaringer påvirke og tolke forståelsen av teksten.

Allikevel vil man kunne anta at oversettelser gjør et redelig forsøk på å gi en så relevant tolkning av begreper som brukes i teksten at den originale forfatterens budskap i stor grad ivaretas. Dette forsterkes ved at det brukes tolkninger av primærforfatteren i tillegg til primærlitteraturen/oversettelser av primærlitteraturen. Det er håp om at dette kan bidra til å gi en relevant og troverdig framstilling av teorien som er brukt i oppgaven.

3.7.2 Utfordringer i gjennomføringen av intervjuene

Reliabiliteten handler om kritisk vurdering av troverdigheten. Som forsker inngår jeg språklig i sosiale interaksjonen med respondentene. Det er viktig at jeg kritisk vurderer hvilke betydning det har for det som kommer fram og skapes. Det ble tydelig for meg når jeg transkriberte intervjuene, at jeg utviklet ny kunnskap om temaet etter hvert som intervjuene ble gjennomført. Jeg så da at spørsmål som ble misforstått litt i de første intervjuene, ble presisert bedre i senere intervjuer. Enkelte temaer ble lite berørt i noen intervjuer, mens de ble grundigere utforsket i andre. Dette kom både av at studentene hadde ulik bakgrunn og kunnskap om de enkelte spørsmålene, og at innspill fra respondentene ga ideer som jeg fulgte opp i senere intervjuer. Hvordan det å ha mange jenter i en gruppe påvirker språksjangeren er et slikt eksempel. Dette tok en respondent opp og vektla mye i sitt intervju. I neste intervju ble dette flettet inn underveis for å se om dette var noe som opptok flere studenter.

Som beskrevet tidligere var jeg bevisst på at spørsmålene til respondentene ikke skulle virke ledende. Det var allikevel tydelig at jeg ikke hele tiden lykkes å framstå som nøytral under intervjuene, noe som framkom i et av intervjuene. Nedenfor gjengis transkriberingen fra denne delen av dette intervjuet for å vise hvordan respondenten ikke oppfattet min

kommunikasjon som nøytral. Dette ble kun påpekt en gang, men er en viktig kommentar da det stiller spørsmålstegn ved intervjuerens evne til å stille åpne nøytrale spørsmål. Ordrett utdrag fra intervjuet:

Intervjuer: ”Men hvis vi går litt tilbake til det her med begrensninger. Er det noe du ikke kan snakke om her på skolen? Er det noe du ikke kan si i dette språket?”

Respondent: ”Da er jeg tilbake til etikken da. Du bør holde dårlige holdninger for deg selv. Og da begrenser du jo på en måte språket ut fra hva som er etisk riktig å si. Det gikk jo en sak der en sykepleierstudent uttrykte klare holdninger i forhold til funksjonshemmede barn som du sikkert husker? Og det er jo hennes relevans til private holdning men hvis dine private holdninger kommer til uttrykk i det offentlige rom så kan jo det vanskeliggjøre både samarbeidet med kollegaer og ikke minst møte med pårørende. Det å ha en ensartet holdning til hvordan en sykepleier opptrer innenfor viktige rammer gjør noe med språket ditt. Sånn at du ut i fra det kan si at det har visse begrensninger. Stiller du litt ledende spørsmål heller? Er det bare jeg som tenker at ...”

Intervjuer: ”Nei da – det vet jeg ikke”

Respondent: ”Du prøver ikke det”?

Intervjuer: ”Nei – jeg prøver ikke bevisst i hvert fall. Men det gjør jeg jo sikkert”.

Respondent: ”Men det er jo noe med å klargjøre du er jo ute etter noe i spørsmålsstillingen ikke sant”?

Intervjuer: ”Ja jeg er ute etter hvordan du opplever det, om du opplever at det er ting du ikke kan si her som du kunne sagt hjemme for eksempel”.

Respondent: ”Det vil det nok kanskje være. Du er jo i skolesammenheng i hvert fall så er du jo litt forsiktig med å utbasunere de verste tankene hvis du skulle ha noe av det fordi du tross alt er i et miljø der du som student så er du litt sånn touchy i forhold til å bli stilt til veggs på en måte. Der er jo praksisfeltet og med på å bidra til å enten oppklare misforståelser eller i hvert fall sette fingeren på om dette her en student som bør fullføre utdannelsen”.

Vi ser her at respondentent aktivt spør meg som intervjuer om spørsmålet er ledende. Dette bidro til en økt bevisstgjøring av betydningen av åpne nøytrale spørsmål videre i dette intervjuet og i de senere intervjuene. Ved gjennomgang av transkriberingen av aktuelle intervju og tidligere gjennomførte intervjuer, finner jeg ikke noen tendens til at spørsmålene i intervjuene generelt er ledende.

3.7.3 utfordringer i transkriberingen

Enhver transkribering innehar et visst tolkningselement. Lydkvalitet, tolkning av pauser, ulik oppfatning av enkeltords betydning og dialekt er noen av mange elementer som påvirker transkriberingen (Kvale, 2001). Det ble arbeidet bevisst med reliabiliteten ved å høre gjennom lydloggen og lese transkriberingen flere ganger, og rette opp feil.

Allerede under første transkribering ble all data anonymisert. Den første ordrette transkriberingen består av muntlig språk som kan virke usammenhengende og lite gjennomtenkt. Siden jeg sendte alle intervjuene til respondentene for gjennomlesning, fant jeg det hensiktsmessig å sende ut den omarbeidede versjonen av intervjuene. Her framstår respondentene mer sammenhengende og gjennomtenkte i sine uttalelser, siden det skrevne språket har en annen oppbygning enn det muntlige. Kvale (2001) sier at valg av transkripsjonsmåte avhenger av hvordan man skal bruke materialet. Når man er ute etter respondentens synspunkter er det greit å fortette og omformulere uttalelsene. Jeg valgte å gjøre dette i 2. runde av transkriberingen. Siden enkelte av informantene uttaler seg om enkeltlærere, siterer jeg ikke disse uttalelsene direkte i oppgaven når disse ikke lar seg anonymisere.

Alle de transkriberte intervjuene ble sendt ut til respondentene. Fire av de ni respondentene ga tilbakemelding etter å ha lest gjennom. Samtlige kommenterte at det var ubehagelig og rart å lese hva de selv hadde sagt. Tre av dem kommenterte at de mente de selv hadde et dårlig muntlig språk, og håpet det var bedre enn det som framkom av intervjuene. Dette til tross for at jeg allerede hadde omarbeidet transkriberingene til skriftspråk. Dette fikk meg til å ta nok en kritisk gjennomgang av språkbildet i transkriberingen. Det ble viktig å finne en balanse mellom mening og form.

En respondent kommenterte noen setninger som hun reagerte på, dersom de skulle bli presentert direkte. Dette var uttalelser som synliggjør hvem det ble snakket om. Disse brukes ikke direkte, og dette ble avklart med respondent. Ingen av respondentene reagerte på innholdet i transkribering, eller hadde tilleggskommentarer. Det ble spurt spesielt om dette i e-posten til respondentene. Dette kan tolkes til at respondentenes ”stemmer” er hørt, og at transkriberingen har ivaretatt en relevant tolkning av respondentenes ytringer.

De fleste respondentene snakket dialekt. Spesielt en respondent snakket en dialekt som lå tett oppunder nynorsk. Her presenteres et eksempel på et utsagn og hvordan dette ble oversatt til bokmål og omgjort til skriftspråk mellom første og andre transkribering. Dette for å eksemplifisere og tydeliggjøre de valg som ble tatt:

Første transkribering: ”Sjukepleiere er jo mykje flinkare til det synes je. Til å ikkje bruke for vanskelege ord og språk. Så eeh – men det er jo forskjell på leger og – men nokon ganger kan du virkelig føle at ee – altså dei prata – og særlig når dei skriv i epikriser og du får dei heimat og skal lese dei. Så er det så utrolig mykje der som du ikkje skjønner”

Transkribering etter bearbeiding til skriftspråk og bokmål: ”Sykepleiere er jo mye flinkere til å ikke bruke for vanskelige ord/språk. Men det er jo forskjell på leger også. Noen ganger kan du virkelig føle det, når de prater, og særlig når de skriver. Når du får epikriser hjem og skal lese dem, så er det så utrolig mye du ikke skjønner”.

Kvale (2001) framhever at en hver respondent er ulik og uttaler seg på ulike måter i et intervju. Han fremhever videre at intervjueren må gjøre kontinuerlige valg for å møte de ulike informantene, og hele tiden velge hvordan han/hun vil følge opp, og hvordan den muntlige kommunikasjonen skal være. Under transkriberingen ble det tydelig at informantene har sin individuelle språkstil. Jeg merket at det på enkelte intervjuer var lettere å kommunisere med informantene og få en felles opplevelse av hva vi diskuterte, enn på andre intervjuer. Dette medførte at språksjangeren jeg selv brukte under intervjuene varierte. Spesielt stor forskjell merket jeg at det var på intervju 1 og 3. Samtidig sier Kvale (2001) at intervjuer må tilpasse seg respondenten og hans språkform, og det ser jeg at jeg har gjort. Dette ble jeg spesielt bevisst på under transkriberingen da jeg hørte at jeg tilpasset meg respondentene og kommuniserte relativt ulikt ovenfor de ulike respondentene. Dette kan ha medført at jeg ledet

intervjuene i ulik retning, men det var også, som Kvale sier, helt nødvendig for å møte de individuelle forskjellene hos respondenten.

Jeg ser at utvalget har preg av selvseleksjon, som fører til spesielle skjevheter i materialet siden det ofte vil være de mest motiverte, utadvendte og kontaktsøkende respondentene med interesse for temaet som melder seg (Grønmo, 2004). Det er vanskelig å vurdere hvorvidt denne gruppen skiller seg i stor grad fra resten av studentene ved bachelor sykepleie, men det er grunn til å anta at de kanskje er noe mer opptatt av språk enn gjennomsnittstudenten. Fire av respondentene oppga under intervjuene at de hadde spesiell interesse for språk, og hele 7 av respondentene vurderte seg selv som relativt språklig sterke. Det er vanskelig å si hva dette betyr for validiteten til oppgaven, men det er grunn til å anta at det er noe skjevhet i materialet. Man kan kanskje derfor lese at gjennomsnittsstudenten vil ha mindre bevissthet rundt språkets betydning, og at respondentene har en noe mer positiv opplevelse av møtet med språksjangeren enn gjennomsnittsstudenten.

Flere av respondentene ga uttrykk for at de meldte seg som respondenter fordi det var en plikt som alle burde stille på, og at et kunne være nyttig for dem å delta på et intervju med tanke på bacheloroppgaven de selv skulle skrive senere. Det siste ble brukt som motiverende argument under den muntlige informasjonen etter at ingen svarte på e-posten der jeg ba om respondenter.

Materialet ble oppbevart på egen datamaskin som er innelåst til enhver tid. Så fort transkriberingen var gjennomført ble lydfilene brent ut på CD - skiver som oppbevares innelåst og originalfilene ble slettet fra datamaskinen. Det var mulig å gå tilbake under analysen og vurdere om jeg hadde fått en så korrekt forståelse av utsagnene til respondentene som mulig. Dette ble en styrke i de tilfellene der uttalelsene kunne tolkes i ulike retninger.

3.7.4 utfordringer i analyseprosessen

Under analyseprosessen ble det tydelig at selv om alle forskningsspørsmål er berørt i alle intervjuer, har vektleggingen på de ulike spørsmålene dreid noe i løpet av intervjugjennomføringen. Dette vil prege de data som framkommer og gi en skjevhet i resultatene fordi noen respondenter er utforsket mer på enkelte områder enn andre. Samtidig

så har dreiningen i fokus ført til at det har framkommet et rikt datamateriale siden den enkelte respondent har vektlagt det han/henne har vært opptatt av, og variasjon i intervjuutdypningen har gitt et stort datatilfang. Det var tydelig at enkelte tema opptok respondentene i slik grad at de tok opp noen emner uten at det ble satt fokus på disse. Bruk at humor i det muntlige språket i utdanningen var et slikt tema. At det å bli eldre oppleves som en ressurs i møtet med ukjente språksjanger et annet. Disse temaene er tatt med i analysen.

Respondentene var svært lite kritisk til lærernes intensjoner. Dette diskuteres også i resultat/diskusjonskapitlet. En faktor som kan påvirke studentenes utsagn om lærerne er at respondentene kanskje identifiserer meg som en av lærerne. Dersom de gjør det, vil det kunne være vanskeligere for dem å tilkjenne sin mening dersom de tror lærerne ikke har deres læring som hovedmotiv for sin undervisning. En av respondentene brukte ordlyden dere i stedet for dem når hun snakket om lærerne. Dette kan hentyde til at i alle fall denne respondenten kanskje oppfattet meg som en representant for lærerne. Jeg forsøkte å avklare min rolle i intervjuene, men det kan hende at studentene opplever meg som en av lærerne.

Det ble tydelig at basisgruppen er en viktig arena for studentene. Jeg var ikke klar over at de brukte basisgruppene så mye, og at de opplevde at basisgruppene var en så viktig læringsarena som respondentene gir uttrykk for i intervjuene. Jeg spurte ingen av dem spesielt om dialogen i basisgruppene før respondentene selv tok opp temaet. De fleste av dem henviser spontant til basisgruppen når de beskriver hvordan de kommuniserer med sine medstudenter. Et større fokus på kommunikasjonen i basisgruppene under intervjuene kunne gitt flere resultater på respondentenes erobring av språksjangeren

I diskusjonskapitlet er alle sitater satt i hermetegn, og merket med et nummer. Dette nummeret viser til ytringens plass i de transkriberte intervjuene. Nummer fra 0 – 100 er intervju nummer en. Nummer som begynner på 200 er intervju nummer to osv. Dette gjør det mulig for leseren å følge de ulike sitatene og se fra hvilke respondenter det har blitt trukket ut sitat om hvilke tema.

Silverman (2006) sier at forskere har lett for å velge data som passer til forskerens oppfatning av temaet, eller at man velger å belyse data som er spesielle på bekostning av data som er mer generelle og mer representative. Valg av sitat har vært gjort med bevissthet på å beskrive

respondentenes opplevelser, og avklare hvor representative sitatene er for respondentenes meninger.

Ved kritisk gjennomgang av bruken av sitater fant jeg at jeg hadde brukt sitater fra de ulike respondentene omtrent like mye med et unntak. Jeg oppdaget da at respondent nummer 7 var brukt litt over halvparten så mye som de andre. Jeg gikk da kritisk gjennom alle intervjuene på nytt og sjekket spesielt hvordan respondent 7 sin stemme var ivaretatt. Jeg fant da at respondent 7 på flere av spørsmålene svarer på siden av det aktuelle tema, og at jeg derfor hadde mye data fra denne respondenten som ikke var relevant for undersøkelsen. Denne respondenten hadde en svært lingvistisk tilnærming til spørsmålene som ble diskutert, og jeg så ikke før under analysen at dette ga noe mindre svar fra denne respondenten. Ved kritisk gjennomgang av intervjuene fant jeg at selv om han ble mindre sitert, er hans meninger om de ulike temaene forsøkt ivaretatt på en grundig måte, og hans ”stemme” er hørt i like stor grad som de andre.

3.7.5 Etske vurderinger

Et intervju vil alltid være et moralsk foretakende som krever bevissthet hos forskeren (Jacobsen, 2005; Kvale, 2001). Etske vurderinger har vært en integrert del av hele forskningsprosessen. Jeg har vurdert en rekke etske utfordringer. Mange av disse vurderingene er beskrevet tidligere i metodekapitlet og vil ikke bli gjentatt her, som min posisjon, rolle og uavhengighet, frivillig samtykke og hvordan jeg har ivaretatt respondentenes konfidensialitet underveis. Validering og oppgavens reliabilitet er i aller høyeste grad etske vurderinger, men disse er beskrevet for seg.

Det må være et mål med all forskning at det skal frembringe ny kunnskap eller perspektiver på kunnskap, og at det ikke skal volde skade på de som blir utsatt for forskningen (Kvale, 2001). Jeg håper jeg gjennom diskusjon og konklusjon får vist at oppgaven har belyst sjanger i sykepleierutdanningen på en ny måte som kan være et bidrag i forståelsen av studentenes sjangeropplevelse i utdanningen.

Jeg var bevisst på å legge forholdene til rette for en god dialog, og lot respondentene snakke fritt slik at de skulle føle seg trygge og komfortable i situasjonen. Jeg har forsøkt hele tiden å

arbeide med resultatene på en redelig og ydmyk måte, med grunnleggende respekt for informantens utsagn. Jeg ønsker å belyse respondentenes opplevelser, og har arbeidet bevisst med at deres ”stemmer” skal høres i oppgaven. Samtidig har jeg hele veien måttet ha i bakhodet hvilke konsekvenser forskningen og offentliggjøring av denne vil ha for respondentene. Dette har bidratt til økt konfidensialitet der sitatene er kritisk vurdert i dette lys. Jeg har hele tiden forsøkt å ha bevissthet om maktforholdene i forskningen. Denne undersøkelsen er relativt lite sensitiv for respondentene, men det er et viktig aspekt.

Det kan være en etisk konflikt mellom behovet for respondentenes konfidensialitet og forskningens grunnprinsipper som intersubjektiv kontroll og muligheter for å reprodusere resultater fra andre forskere (Kvale, 2001). Denne konflikten ivaretok jeg på en slik måte at jeg ikke gikk på akkord med respondentenes rett til konfidensiell behandling. Dette innebar blant annet at noe av datamaterialet ikke brukes direkte fordi det inneholder sensitive opplysninger om enkeltpersoner. I denne sammenheng har dette ikke medført problemer, da det har vært enkelt å bruke relevante data og samtidig skjerme det som er mer sensitivt.

4.0 RESULTAT OG DISKUSJON

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra analysen bli presentert, og diskutert opp mot de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i oppgaven. Kari Martinsen (2005) sier at for å si noe om språket, må man bare si litt om gangen. Man kan ikke få sagt alt på en gang. Dette vil prege analyse- og resultatkapitlet. Det å snakke om helhet ved å se på delene vil alltid i seg selv være et paradoks, men helheten forsøkes ivaretatt gjennom å trekke tråder gjennom delene for å vise at alt henger sammen.

Det presenteres en rekke sitater i dette kapitlet. Disse representerer relevante utsagn fra respondentene, og belyser således temaene som diskuteres. Alle sitater er skrevet i anførselstegn, og nummerert slik det er beskrevet i metodekapitlet. Overskriftene på nivå 3 i kapitlet er også i hovedsak sitater fra respondentene.

Denne delen av oppgaven er delt inn i fire deler. Først presenteres hvordan studentene opplevde møtet med utdanningen, og ulike aspekter de mener kan ha påvirket deres opplevelser med dette møtet. Deretter belyses hva respondentene mener at språksjangeren på studiet er, for så å beskrive hvordan de mener sjangeren kommer til uttrykk gjennom ytringene. Til slutt settes fokus på hvordan respondentene selv erobrer språksjangeren, og deres opplevelse av dette.

4.1 hvordan opplever studentene møtet med språksjangeren?

Hvordan vi opplever møtet med det muntlige språket i en kontekst avhenger av mange ulike faktorer. Respondentene i undersøkelsen har svært ulike erfaringer fra sitt møte med den språksjangeren de opplever på utdanningen.

4.1.1 ”Møtet med språket på utdanningen har vært litt begge deler”

Det har vært en enorm økning i antall studerende i høyere utdanning de siste 40 år. Mens de studerende tidligere kom fra familier med relativt lik akademisk bakgrunn, er det studenter i dag fra alle samfunnslag, og med svært ulik bakgrunn (Hatlevik & Norgård, 2001). I likhet med studenter ved annen høyere utdanning, kan man anta at studentene på sykepleierutdanningen er en heterogen gruppe, med ulik alder, bakgrunn og erfaring med

helsevesenet generelt, og sykepleie spesielt. Slik er det også med respondentene i denne studien. Variasjon i bakgrunn bidrar antagelig til at respondentene har ulike opplevelser av hvordan det var å møte språksjangeren på utdanningen.

Sitatet nedenfor oppsummerer representantenes ulike erfaringer med sjangeren. ”Ellers så syntes jeg møtet mitt med sykepleierutdanningen egentlig har vært litt begge deler. Noe er enkelt å forstå, annet er vanskelig å forstå” (201). Alle sjangere bærer i seg elementer fra tidligere sjangere, så noe av det som ytres vil alltid være kjent for studenten (Ongstad & Landslaget for norskundervisning, 1996). Dette kjente vil de ikke reflekter så mye over, da det er en del av deres eget dagligspråk. Samtidig så vil det ukjente ved sjangeren studentene møter, representere noe fremmed for dem. Det er svært ulikt hvordan respondentene opplevde dette, og dette henger kanskje nettopp sammen med at de er en heterogen gruppe, med svært ulike sjangererfaringer og forutsetninger for å mestre språksjangeren. Flere av respondentene understreket at sjangeren var svært annerledes enn det muntlige språket de var vant til.

”I høst da vi startet da tenkte jeg at her burde jeg hatt en liten notisbok og skrive opp alle uttrykk som lærerne brukte. .. Det var en helt annen verden enn det jeg var vant med på videregående. Mye vanskeligere og helt andre uttrykk som en aldri har hørt om før. Dette med latinske ord på kroppen og slik, det var jo veldig: wow” (309).

Respondentene trekker inn sin bakgrunn og sine tidligere erfaringer, når de beskriver sitt møte med språksjangeren. Respondentene som ikke hadde erfaring med helsevesenet, trakk dette fram som en forklaring på hvorfor de opplevde møtet ved utdanningen som vanskelig.

”Jeg har aldri jobbet i helsevesenet, og har aldri hatt noe sånn type språkbruk rundt meg, så dette var fryktelig nytt. Jeg sleit nok ei stund med også skjønne hva lærerne mente, og sa. Så jeg tror nok at jeg i begynnelsen gikk glipp av en del informasjon, ved at de brukte de faguttrykkene som de brukte helt i fra begynnelsen av”(228).

Fire av respondentene oppga at de opplevde møtet med språksjangeren som tøft. Det var spesielt språkbruken i anatomiundervisningen som var årsaken til dette. Ser vi kommunikasjonen mellom lærer og student i semiotisk perspektiv kan man forklare problemene respondentene erfarer med kulturelle skiller mellom deltakerne i

kommunikasjonen. Disse ulike kulturelle erfaringene gir deltagerne i dialogen ulik forståelse av det som kommuniseres (Fuglestad, 1997).

Ikke alle respondentene opplevde det som tøft å møte sjangeren. Sitatet nedenfor viser at respondenten opplevde møtet med sjangeren som utfordrende, men ikke frustrerende slik sitat ovenfor beskriver. ”det har vært utfordrende, men ikke vanskelig på den måten at jeg har mistet motet” (931). Samtidig var det også respondenter som opplevde at det ikke var vanskelig å forholde seg til språksjangeren på utdanningen. ”Jeg prøver å tenke tilbake igjen til da vi startet, men jeg kan ikke komme på at det har vært vanskelig å sitte som student fordi at læreren har brukt et språk som jeg ikke forsto” (514). Det var to av respondentene som synes møtet med språksjangeren på utdanningen hadde vært et fint møte. Begge ga uttrykk for at de synes språksjangeren er fin. Begge disse oppga at de var generelt interesserte i språk. Som vi ser av sitatet under opplevde også denne respondenten at det var deler av sjangeren som var fremmed og vanskelig, men helhetsinntrykket om hvordan møtet hadde vært var allikevel positiv ”jeg synes at det har vært et fint møte. Det har selvfølgelig til tider vært vanskelig å sette seg inn i fordi at det er et veldig unaturlig språk” (708). Det å ha en språklig interesse vil kanskje øke bevisstheten rundt andre perspektiver ved muntlig kommunikasjon.

Hvordan respondentene opplevde møtet med sjangeren hang også sammen med hvordan de erfarte at lærerne avklarte begreper og faguttrykk. ”med oss som er førsteårsstudenter så er de veldig flinke til å stoppe opp når de kommer over et nytt fremmedord. Og de er sikkert bevisste på hva slags ord som de fleste ikke kan...” (22).

Her ser vi at denne respondenten opplevde at lærerne var flinke til å forklare ord, mens det var andre som uttalte at her var det store variasjoner. Respondentene tilhører ulike kull og vil av den grunn også ha erfaring med noe ulike lærere ved utdanningen. Så her spiller individuelle variasjoner også en rolle.

4.1.2 ”Alderen på oss studentene varierer jo litt da”

Respondentene har ulik kjønn og alder. Det var en spredning i alder og kjønn på respondentene som omtrent svarer til spredningen på utdanningen. 4 av respondentene var over 30 år, mens 5 var mellom 20-30 år. Ingen av de yngre respondentene kommenterte alder

som en faktor som påvirket språket, mens 3 av de 4 respondentene som var over 30 år bemerket spontant at de trodde de hadde en annen opplevelse i møtet med sjangeren i utdanningen på grunn av sin alder. De påpekte at de har større erfaring med å bevege seg mellom ulike sjangere, og er vant til å snakke med mennesker i ulik alder, kultur, kontekst osv. ”Jeg merker veldig stor forskjell på meg selv og ei på 20 når det gjelder måten å snakke på, måten å uttrykke seg på... så har jeg erfart det, at det er to vidt forskjellige måter å prate på for oss som er 30 pluss da” (212).

Bakhtin (2005) sier at all dialog er en videreføring av tidligere dialoger, og at vi alltid trekker med oss de tidligere dialogene vi har vært i når vi skal forstå en ytring. Slik trekker respondentene med seg møter med andre språksjangere og bruker disse erfaringene i møtet med språksjangeren i utdanningen. Voksne studenter vil således kunne ha en fordel fordi de har større erfaring i bevege seg i ulike sjangere og har dermed et større spekter av det Bakhtin kaller tidligere dialoger å videreføre.

To av respondentene sier videre at de mener at når du blir eldre blir du mer bevisst på å tilpasse språket, mens unge mer snakker med samme uttrykk uavhengig av hvem de snakker med. ”Jeg tenkte at det er unge i dag, men mulig vi var sånn også. Jeg har i hvert fall inntrykk at de uttrykker seg på samme måten nesten uansett hvem de prater med, om det var lærer eller klassekamerater” (419). Det skiller ca 20 år mellom yngste og eldste respondent. Som man vil se senere i drøftingen er både de yngre og de eldre respondentene opptatt av det å bevege seg mellom sjangere, så det er ingen synlig forskjell på bevisstheten rundt dette blant respondentene. Det er allikevel tydelig at de eldste respondentene vurderer at de har en økt kompetanse gjennom sine erfaringer i livet. En av respondentene sier videre at de yngre studentene reagerer mer på språksjangeren enn de eldre gjør, siden de eldre studentene er mer vant til å møte ulike måter å snakke på. Det er ingen slike tendenser i resultatene. Det er også slik at selv om de eldste respondentene vurderer at det har vært en fordel å være voksen i møtet med språket, er det ikke slik at de i større grad enn de yngre respondentene opplever møtet med språksjangeren på utdanningen som greit og ikke vanskelig.

4.1.3 Tidligere studieerfaring: ”Jeg reagerte mer på språket da”

Seks av respondentene har annen utdanningsbakgrunn før de startet på sykepleierutdanningen. Det å ha studert tidligere har påvirket deres møte med språksjangeren. Det har forberedt dem på at det kom en spesiell språksjanger i utdanningen. ”..så jeg er kanskje vant med fagterminologi derfra, hvert fall spesielle ting som kanskje ikke hvem som helst skjønner. Sånn sett var det kanskje ikke noe nytt at det kom inn en del nye ord og uttrykk” (401).

En av de andre respondentene har et representativt uttrykk når hun forklarer at hun den gangen hun startet på sin første utdanning ikke var forberedt på å møte en språksjanger, men at hun nå skjønnte at dette kom. Hun hadde også erfaringer med språksjangeren i helsevesenet gjennom tidligere jobb og privatliv. ”..I forhold til sykepleien så visste jeg jo at det var fryktelig mye faguttrykk. Helt andre faguttrykk. Jeg har jo lest epikriser før jeg begynte på skolen.. Da har du jo en følelse av at her er det noe du må tilegne deg som du ikke har fra før” (502).

Fire av respondentene synes at møtet med fagspråket i utdanningen var en større overgang første gang de tok en utdanning. Respondentene som har annen utdanning i forkant av sykepleierutdanningen sier at det å gå en annen utdanning gir en erfaring i det å møte en annen språksjanger. Det er viktig å merke seg at denne andre utdanningen kom før sykepleierutdanningen for alle. Sjangeren studentene møter på sykepleierutdanningen er en akademisk sjanger, og vil sannsynligvis ha elementer som samsvarer med sjangeren studentene har møtt tidligere. Siden ulike utdanninger antagelig har en del felles uttrykk tross ulik fagtilnærming, kan vi forvente at studentene opplever det som enklere å forholde seg til språksjangeren på utdanningen når de har annen erfaring med høyere utdanning. Dette samsvarer med at man stadig trenes i det å bevege seg mellom ulike sjangere. I følge Fuglestad utvikler vi ferdigheter i å bruke en sjanger ved å delta i dialog i sjangeren (Fuglestad, 1997).

Tre av respondentene understreker at andre utdanninger de har gått har et mer akademisk eller fremmed fagspråk, enn de har møtt på sykepleierutdanningen. En av respondentene synes språksjangeren lignet på den han møtte på sykepleierutdanningen, dette til tross for at det dreide seg om en teknisk utdannelse.

Det er store variasjoner i undervisningsmetodikk ved ulike høyere utdanninger.

Profesjonsutdanningene kjennetegnes ved en sterk lærerstyring. Det er mye ferdighetstrening og obligatorisk tilstedeværelse som bidrar til høy studentaktivitet og stor grad av dialog mellom student og lærer (Hatlevik & Norgård, 2001). Det kan være at respondentene dermed har møtt andre undervisningsmetoder der dialogen mellom student og lærer ikke er så tett som den er på profesjonsstudiene. Sjangeren på de ulike utdanningene vil blant annet være påvirket av undervisningsmetoder. Felles for tre av de fire andre utdanningene er at de er teoretiske universitetsutdannelse og ikke profesjonsstudier som sykepleie. Dette kan man kanskje driste seg til å se i sammenheng med at profesjonsstudiene i større grad enn de mer teoretiske universitetsfagene har undervisningsmetoder som ligger bedre til rette for å fremme dialog med studentene som basisgruppearbeid, øvelser osv. Tradisjonelt har jo profesjonsfagene brukt undervisningsmetoder som har fremmet dialogen med studentene i større grad enn man finner i de tradisjonelle universitetsfagene (Hatlevik & Norgård, 2001).

En av respondentene beskriver i sitatet nedenfor hennes møte med den andre utdanningen. Både hun og to andre respondenter framhever at på de andre utdanningene hadde lærerne et mer distansert forhold til undervisningen enn de møter hos undervisningspersonalet på bachelor sykepleie. Det var større språklig avstand mellom foreleser og student på tidligere studier, og at lærerne der hadde et mer teoretisert språk.

”Det var mye professorer der, som underviser en liten prosent av stillinga si. Jeg føler også at det var mer statusspråk som læreren brukte der, i forhold til her. Jeg føler at her jobber de mer for å folkeliggjøre det på en måte. Jeg følte at det var mer avstand i språket mellom lærere og studenter der. Språket skapte avstand” (5-6).

Det kan se ut som det å ha en annen utdanning betyr noe for hvordan respondentene opplever at de mestrer møtet med sjangeren. Det er kun en respondent som opplever møtet som vanskelig, til tross for at hun sier at forrige utdanning var mer teoretisert. Hun mener at anatomifaget er vanskeligere med alle sine latinske begreper, men at lærerne generelt ellers her har en språksjanger der de er mer direkte og mindre distanserte i forhold til lærerne på tidligere studie.

Det er spennende å se at respondentene som har erfaring med andre studier er enige om at språksjangeren på de andre utdanningene er mer teoretiserte og distanserte enn det de opplever på sykepleierutdanningen. ”Her er det litt mer hverdagslig språk i og med at vi går helt ned til innerst i et menneske. .. Foreleserne (Her henviser hun til et annet studium) ... har ikke noe ansvar for oss, og da blir det også mer formelt” (910). Respondenten peker her på et viktig aspekt som også påvirker språksjangeren. Nemlig det at lærerne på sykepleierutdanningen føler et ansvar for studentenes sluttkompetanse som kanskje er noe sterkere enn på teorifagene. Studentene skal etter endt studie fungere i et yrke der andres liv står på spill. Dette fører kanskje til at lærerne er mer i direkte dialog med studentene.

Det å ha annen skolebakgrunn på videregående nivå i forkant påpeker flere av respondentene at har påvirket deres møte med språksjangeren på sykepleierutdanningen. To av respondentene har gått på helserelaterte linjer på videregående. Begge mener at dette har hjulpet dem i møtet med sjangeren på sykepleierutdanningen, men sier samtidig at det er stor forskjell. De merker godt at nivået var mye lavere der, også språklig.

4.1.4 ”Har alltid hatt interesse for språk”

Når utvalget av respondenter preges av selvseleksjon slik det gjorde i denne undersøkelsen, vil man kunne mistenke at det er skjevheter i gruppen i form av at respondentene er spesielt interesserte i språk i sin alminnelighet. Fire av studentene gir også uttrykk for at de alltid har vært opptatt av språk, og så mange som sju av respondenter vurderer seg selv som språklig sterke, i form av at de opplever at de har god kompetanse i det å bevege seg mellom ulike sjangere.

”Jeg tror det går mer på at jeg har vært aktiv hele livet, språklig sterk, glad i å lese og skriver et relativt godt språk når jeg skriver. Jeg får mye tilbakemeldinger på det og da styrker det selvtilliten i forhold til at du vet at du har det som en styrke” (503).

Man vil kanskje kunne anta at respondentene dermed har større interesse og er mer reflekterte enn gjennomsnittstudenten, i forhold til sitt muntlige språk og deres møte med utdanningens språksjanger.

Dersom man antar at disse studentene er over gjennomsnittlig språklig bevisste sier det kanskje noe om studentgruppen som helhet. Selv om respondentene selv vurderer seg som språklig sterke, var det omtrent halvparten av dem som syntes møtet med sjangeren på utdanningen var vanskelig. Man kan undres hvordan det språklige møtet med utdanningen oppleves av de studentene som ikke vurderer seg selv som språklig kompetente eller interesserte.

Kun to av de intervjuede har vokst opp med helsepersonell i nærmeste familie, og begge gir uttrykk for at de har hatt et bevisst forhold til at det fantes en spesiell språksjanger. Begge er også av de respondentene som sier at de har en spesiell interesse for språk. De sier ikke noe om denne interessen henger sammen med deres bakgrunn, og det er vanskelig å trekke noen sammenheng ut fra det de sier. ”Jeg har vel egentlig vært introdusert og vært født inn i en veldig medisinsk familie da. På en måte har det jo vært både et faglig språk og det har vært da familiespråket kan man si” (901). Og som denne respondenten sier videre, har man ved å være del av en familie der noen er helsearbeidere større mulighet til å bli ”utsatt” for denne språksjangeren.

4.1.5 Tidligere praksiserfaring: ”Jeg kjenner jo igjen en del uttrykk da”

Tre av respondentene oppgir at de har erfaring med helsevesenet som pasienter eller pårørende. De erfarer at dette har motivert dem til å søke utdanningen, og i større eller mindre grad har forberedt dem på møtet med sjangeren på utdanningen. ”... når jeg fikk diabetes og da var jeg jo jevnlig på kontroll på sykehuset med diabetessykepleier og lege. Det kan jo hende at det har hjulpet meg litt til å ta den veien jeg har tatt” (353).

På spørsmål om erfaringene fra helsevesenet har vært en fordel for møtet med utdanningen mener respondentene det er aktuelt for, at det har vært en fordel. ”..jeg kjenner igjen en del uttrykk. I dag i farmakologien begynte de å prate om seponering av medisiner, og så da var det flere som ikke skjønnte hva det var, og det kan jo jeg... Så det er jo en hjelp det da” (15).

Samtidig understreker alle tre at erfaringene kun har gitt dem et lite innblikk i sykepleiefaget og at det er masse de ikke har erfaringer med. Respondentene gir uttrykk for at sykepleie som profesjon er et stort og komplekst fagområde, der det er mye å sette seg inn i, og at det derfor kun er et lite innblikk i fagområdet man får når man er pårørende eller pasient.

4.1.5 Oppsummering av møtet med språksjangeren

Respondentene har ulike erfaringer med å møte språksjangeren på utdanningen. Noen synes at møtet har vært tøft, og preget av mange ukjente begreper. Andre synes at det har vært et fint møte, og selv om det har vært mange nye ord og uttrykk, har det vært spennende og positivt.

Det er en spredning på 20 år mellom den yngste og den eldste respondenten. De yngre respondentene sier ikke noe om alderens betydning for møtet med språksjangeren, men de eldre studentene mener at det å være voksen er en fordel i møte med nye språksjangerer. Flere av dem framhever også at voksne i større grad enn yngre tilpasser seg språksjangerens ytringsform i ulike miljøer. Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom økt erfaring og hvordan de opplever møtet. De eldre respondentene vurderer ikke møtet med sjangeren som enklere enn de yngre respondentene.

Det å ha erfaring med annen høyere utdanning i forkant av studiet mener de som har dette, at har styrket dem i møtet med sjangeren. Det har forberedt dem på at her finnes det et spesifikt fagspråk som man må lære seg, og de tror at de har hatt en fordel av det. Dette til tross for at de fleste vurderer fagspråkene som svært ulike både i innhold og form. Det er allikevel ikke slik at de respondentene som mener dette, synes at møtet har vært lettere enn hva de andre respondentene synes.

Respondentene er språklig interesserte, og vurderer seg selv som språklig kompetente. Dette kan ha påvirket deres opplevelse av møtet med sjangeren. En interesse for språk generelt og god kompetanse i å bevege seg i ulike sjangere vil gjøre møtet med språksjangeren på utdanningen lettere for studenten.

Det å komme fra en familie med helsearbeidere, eller selv ha erfaringer som pasient og pårørende beskrives av respondentene som noe som har gjort det lettere for dem å møte sjangeren på utdanningen. Både fordi de allerede har blitt kjent med enkelte ord og uttrykk, og fordi de har hatt en bevissthet på sjangerens uttrykksform når de startet studiet.

4.2 Hva sier studentene at språksjangeren er?

Respondentene assosierer språksjangeren i sykepleierutdanningen i stor grad med medisinske faguttrykk og latinske begreper. Når respondenten snakker om språksjangeren på utdanningen snakker de i stor grad om innholdsaspektet i det muntlige språket, altså det Ongstad (2004) og Bakhtin (2005) betegner som ytringen. Samtidig er respondentene, som tidligere nevnt, bevisst på at det kommer en ny språksjanger, og at denne inneholder noe mer enn bare faguttrykk.

Konteksten som ytringene skjer i er jo det Ongstad omtaler som sjanger. Hvis vi ser på referansemodellen hans som er presentert i teoridelen, ser vi at mens ytringen er det respondentene i hovedsak uttaler seg i hovedsak om, ligger sjangeren som et bakteppe/ en kontekst som fungerer som et rammeverk for ytringene (Ongstad, 2004). Sjangeren er i stor grad uutalt, og mer eller mindre skjult for vår bevissthet. I hvilken kontekst ytringen foregår er kun et av flere aspekter ved sjangeren. I denne delen belyses hvordan respondentene beskriver ulike sider ved sjangeren på utdanningen.

4.2.1 ”Du skal jo inn i et nytt språk, det er jo noe av målet”

Intervjuene setter fokus på det språklige møtet, og flere av informantene nevner spontant at det å lære seg et fagspråk er en del av utdanningen. ”Du skal inn i et nytt språk. Det er jo om ikke hele målet med utdanninga, så er det jo noe som følger med, for det faget har et annet språk enn a mor som ikke har noen utdanning for eksempel” (515). Respondenten vurderer at det å tilegne seg et nytt fagspråk er en viktig og integrert del i det å utdanne seg. Dette samsvarer med det Malmbjer (2007) sier om at utdanning kan forklares som møter mellom samfunnets språkbruk og forståelse, og en yrkesspesialisert språkbruk og forståelse. Når studentene er ferdige sykepleiere må de kunne mestre sjangeren som brukes i praksisfeltet. Hvordan respondentene erobrer denne sjangeren diskuteres senere.

Alle profesjoner har sitt eget fagspråk eller språksjanger som er med og definerer kommunikasjonen. Dette gjør det lettere for deltakerne i kommunikasjonen å snakke presist om faget (Bergem, 1998). Respondentene gir ikke uttrykk for noen kritisk holdning til dette, og synes inneforstått med at det å lære seg språksjangeren som brukes på utdanningen er en

integrert del av studiet. Dette understrekes av sitatet nedenfor der respondenten ikke bare har fått beskjed om å lære seg et nytt språk, men at hun vil endres som person i løpet av studiet.

”Vi ble informert når vi begynte, for det første at vi kom jo ikke til å gå ut av sykepleierutdanningen som den samme personen som vi var når vi kom inn. Og det har jeg begynt nå å merke, jeg skjønner hva de mener nå. Jeg skjønnte ikke hva de mente da jeg begynte, men nå skjønner jeg det” (226).

Det er en akseptert forventning hos respondentene om at man ikke bare skal tilegne seg fagkunnskap, men at man skal endre hele sin måte å tenke på. ”Det å tilegne seg en ny måte å tenke på er jo en del av det hele når en starter på en ny utdanning” (523).

Det er vanskelig å tenke seg at alle endringer en gjennomgår under en profesjonsutdanning skyldes at man inkluderes i en språksjanger. Hva som skyldes møtet med en spesiell språksjanger, og hvilke andre faktorer som påvirker studentenes utvikling er vanskelig å skille. Det handler om å dele en komplisert virkelighet inn i deler og bare se på en del. Flere av respondentene trekker dette aspektet inn i flere av temaene. Respondentene vurderer at sjangerinkludering er en viktig del av det å være integrert i et miljø. Sitatet eksemplifiserer hvordan respondentene er bevisste på at de er lite bevisste på det å bruke språket som et verktøy. ”Det handler ikke så mye om at du har en bevisst tanke om språket som et verktøy, men mer at du skjønner ord og uttrykk men det blir en sammenheng allikevel da” (511).

4.2.2 Undervisningskonteksten: ”Det kommer an på settingen”

Språksjangeren på en utdanning vil antagelig framstå som nokså ulikt når det brukes ulike undervisningsmetoder og kontekster. Nærheten til studentene, antall studenter og undervisningsmetode vil påvirke språket og dialogen mellom student og lærer. Gruppearbeid med 8 studenter og en veileder, vil ha et annet språklig uttrykk enn forelesning med 150 studenter i auditorium.

Samspeillet mellom deltakerne vil være ulik i de ulike undervisningskontekstene (Dysthe, 2001). Respondentene ble bedt om å vurdere språket på utdanningen som en enhet. De sier derfor lite om språklige forskjeller i de ulike kontekstene ytringen foregår i, og det er ikke fokusert på dette under intervjuene. Noen respondenter sier allikevel noe om at

kommunikasjonen er ulik når den foregår i basisgrupper, forelesninger med og uten videokonferanse og på simuleringslaboratoriet der det trenes praktiske ferdigheter. To av respondentene sier at det muntlige språket til lærerne endrer seg når de er på ferdighetstrening³.

”Det kommer nok mye an på settingen. Hvilke undervisningssetting det er. Når det er ren klasseromsundervisning så blir det jo litt mer firkantet, men når en er i lab` en og sånn så blir det jo at lærerne går og imellom og da blir det litt mer sånn hverdagslig uformelt språk” (451).

Forelesninger via videokonferanse ser ut til å være den konteksten der studentene synes det er vanskeligst å være i dialog med lærerne. I denne undervisningsformen foregår forelesningen på høgskolen mens studentene sitter på 2 – 4 ulike studiesteder og har forelesningen ved hjelp av videokonferanse.

”ja vi hadde videokonferanseforelesninger, og da ble det kanskje ennå mer vanskelig å spørre for det var ikke alltid de hørte oss så godt. Vi prøvde å få kontakt men vi fikk jo bekreftet når vi pratet oss i mellom at det var flere som lurte på ord og uttrykk” (413).

Hvordan kommunikasjonen oppleves varierer mellom ulike kontekster. Språket blir altså annerledes i en læringssituasjon der studentene arbeider tetter på studentene.

Ferdighetstreninger er undervisningssituasjon som i stor grad preges av at studentene øver seg på praktiske ferdigheter under veiledning av lærerne. Her er studentene i tett dialog med lærerne, og det er stor lærertetthet i undervisningen. Dette fører i følge Hatlevik og Norgård (2001) til en større grad av dialog med studentene. Respondentene framhevet at språksjangeren ble mer hverdagslig og man kom tett på lærerne i ferdighetstreningen, mens forelesningene preges mer av monologer med et mer høytidelig språk. Her var det stor individuell variasjon mellom lærerne, noe jeg kommer tilbake til.

³ omtales som ferdighetstrening, lab` en, undervisning på klinikklaboratorium eller simuleringslaboratorium, på grunn av navnebytter de siste årene.

4.2.3 Fagspråket: ”Det er et fint språk. Et konkret og presist språk også”

Ytringen vil alltid bestå av ulike aspekter, og er i følge Ongstad (2006) minst triadisk. Ytringen vil alltid ha et innhold (som er ordene som ytres), et uttrykk (som er måten ytringen presenteres på), og en bruk (som er den handlingen ytringen representerer). Respondentene ble spurt om det var andre ting enn faguttrykkene som preget språksjangeren. Om de hadde en bevissthet rundt andre aspekter ved ytringen enn innholdet. Respondentene hadde da klare oppfatninger av ytringens form. Respondentene syntes språksjangeren var preget av å være et konkret og direkte språk. ”Jeg synes at de er presise i språket. Det er ikke så mye utenomstakk. Jeg synes at de er flinke til å fokusere, de er konkrete og presise. Det de sier er relevant” (61). Det var enighet blant respondentene at språket var presist og direkte med lite utenomstakk. ”Det er kanskje litt mer direkte her føler jeg. De går mer rett på sak i forhold til det de gjør utenfor denne sammenhengen” (712). Med direkte mente respondentene at når man snakket om temaer som man i andre sammenhenger pakker inn og snakker ”rundt”, så snakker man direkte om disse sensitive temaene her. Temaer respondentene nevner er blant annet homoseksualitet, avføring og aktiv dødshjelp.

I tillegg til å være et presist språk mener respondentene at språkets form også er akademisk. De som har tidligere høgskoleutdanninger sier som tidligere nevnt, at språket på sykepleierutdanningen er mindre teoretisk og akademisk enn andre utdanninger, men de opplever allikevel at det er et akademisk fagspråk. Hva de legger i begrepet akademisk er litt usikkert, men de presiserer at det er et fagspråk. ”.. det er dannet faglig språk vil jeg si” (344). Jeg var spent på om respondentene opplevde at språksjangeren var preget av uttrykk som de opplevde som lite relevante og unødvendige, men ingen ga uttrykk for det. Tvert imot var de opptatt av at sjangeren var relevant. ”..jeg synes det er akademisk, men på et fornuftig nivå. Ikke jålete, eller hva en nå skal kalle det” (62). Ingen av respondentene var kritiske til at det var nødvendig med en egen språksjanger på utdanningen.

4.2.4 ”Det handler om holdninger og normer”

I det etablerte sjangerbegrepet som brukes i dag, forstås sjanger som internaliserte nettverk som fungerer som beredskap for kommunikasjon. Ongstad sammenligner forholdet mellom ytring og sjanger med et isfjell, der ytringen er den synlige delen som stikker opp av vannet,

mens sjangeren representerer ytringens bakteppe i form av ytringens hvordan, hvorfor osv. Ytringen står i et forhold til sjangeren som der ytrings og meningspotensialet lagres og hentes opp (Ongstad, 2004). Dette vanligvis ubevisste bakteppe som sjangeren er for ytringen, preger hva vi sier, når vi sier det, hvordan vi sier det og hva vi ikke sier. Respondentene opplever at språksjangeren er preget av at det lærerne sier virker bevisst gjennomtenkt. Lærerne har et lite spontant språkuttrykk.

”..de har det så i ryggmargen, at de ser at det de sier kan få konsekvenser på et vis. Når lærerne sier noe så vet de at det de sier får konsekvenser. Det tror jeg kanskje kommer av at de er sykepleiere, at de har i ryggmargen at de kan ikke bare slenge ut med ting – fordi at det kan få konsekvenser. Jeg tror at de passer seg hele tiden fordi de har lært seg det” (31).

Det er flere som sier at lærerne snakker som om alt de sier får konsekvenser. De begrunner det med at de tror lærerne er vant til å snakke med pasienter. Det man sier betyr så mye for pasienten, derfor er det viktig at sykepleieren er nøye på hvordan hun/han formulerer seg. Respondentene begrunner flere ganger språket til lærerne med hvordan en som sykepleier i praksisfeltet må være.

Det at sykepleiere arbeider med mennesker i vanskelige livssituasjoner framhever flere av respondentene som en viktig og direkte faktor som påvirker språksjangeren. De to respondentene som framhever dette sterkest er begge to over 30 år, og har annen utdanning i forkant. ”Ja, og der er det forskjell på her og den utdannelsen jeg fikk på det andre universitetet da. For her går det faktisk på liv og død. Det er jo mennesker det er snakk om” (43). Respondenten understreker at det er viktig å kunne stå inne for det du sier siden det betyr så mye for de du snakker med. ”90 % er nok godt tenkt ut. Noen ganger snakker de rett fra levra og det synes jeg er bra. Det viser at de er mennesker” (345). Respondentene sier samtidig at det er unntak og individuelle variasjoner mellom lærerne. Noen er mer direkte og sier ting mer spontant. Det er tre av respondentene som gir eksempler på enkeltlærere som er veldig spontane i sitt språk, men alle understreker at dette er unntakene.

Det er altså unntaksvis at språksjangeren til lærerne er spontant. Sjangeren er i stor grad preget av at språket er høflig og lærerne har et godt vurdert språklig uttrykk. ”.. jeg vil si at det er mer høflig, det er mer gjennomtenkt og det er mindre sånn rett ut. Det er lite spontant.

Kanskje litt innpakket språk for å si det sånn” (916). Sjangeren ligger som ytringens bakteppe og er et resultat at alle tidligere dialoger ytreren har deltatt i. Det at lærerne har et språk som preges av å være gjennomtenkt og presis, tyder på at de har trening i denne type dialoger. Respondentene linker dette til lærernes sykepleierbakgrunn. Det er ingen som relaterer det til lærernes bakgrunn som lærere.

Det at respondentene opplever språket som godt vurdert og gjennomtenkt, betyr ikke at lærerne selv har en bevisst holdning til språkets form. Når noe kommuniseres er det nettopp innholdet som kommuniserer, mens formen ofte ligger mer som et ubevisst bakteppe. Vi vet også at avsenderens oppfatning og intensjoner med ytringen ikke alltid samsvarer med mottakerens (Ongstad, 2004; Svennevig, 2001). Her har vi bare mottakerperspektivet, og må forholde oss til dette. Allikevel kan det virke som lærerne har en stor grad av bevissthet på språkets form, siden respondentene så entydig understreker lærernes gjennomtenkte språkform.

4.2.5 Saklighet: ”En behøver ikke slenge med leppa”

Respondentene sier altså at språkformen som ytringen har på utdanningen kjennetegnes av å være akademisk, gjennomtenkt og presis. I tillegg er det tydelig at måten man snakker på også er relativt sterkt regulert gjennom sjangeren og normene i utdanningen. Man bruker faguttrykk og snakker saklig og ordentlig om temaer man ofte ellers bare fleiper med. ”Det handler om helse, mennesker og kropp, og det er jo visse ting du ikke sier. Du bruker jo faguttrykk og pene ord på ting. ... En skal bruke faguttrykk på hverdagslige ting som eliminasjon for eksempel” (343). Faguttrykkene får en større rolle når temaene som omtales ikke er noe man vanligvis snakker åpent om i hverdagen. Når det snakkes om avføring omtales det som eliminasjon som det gjøres i sitatet ovenfor. Gjennom at studenter trener seg i å bruke begreper i sjangeren lærer de å bruke begrepene som redskaper i kommunikasjonen. Denne læringen inngår i en institusjonalisering til å forholde seg til pasientene profesjonelt (Christiansen, 2006). Respondentene trenes i å bruke aksepterte uttrykk som inngår i sjangeren.

Respondentene sier at språket er både folkelig og formelt. ”Det er et formelt språk. Det er et veldig folkelig og fint språk som brukes. Jeg har aldri hørt en lærer banne for eksempel” (743). Dette sitatet er representativt for respondentene utsagn om språksjangerens form.

Respondentene er opptatt av hvordan man snakker om temaene. Språksjangeren på utdanningen ble vurdert som relativt formell og ordentlig. Lærerne har en normativ påvirkning på studentenes språk på skolen. Eksemplet nedenfor indikerer hvordan lærere kan gå inn og påvirke studentens språk direkte. Det ble ikke sagt noe om dette var noe som stadig skjedde, eller om det var et engangstilfelle, men er interessant at studenten støttet læreren og var tydelig på at når man er på skolen skal man være profesjonell.

”.. da var det en lærer som pratet på det. Hun hadde hørt elevene gå i gangene og prate og da hadde det blitt sleivpratet – ”jeg gir vel faen i det”– hadde hun hørt noen hadde sagt. Hun mente at studentene burde plukke av seg sånne fraser, hun syntes ikke at det passet inn. Jeg er helt enig med læreren. Jeg kan sikkert si ting i vanvare på mitt eget rom, men når vi er på skolen så skal vi prøve å ha en litt profesjonell måte å prate på. Du skal utdanne deg til sykepleier, lærerne skal få et inntrykk av deg og det samme gjelder når du er i praksis og når du kommer ut i jobb. En kan jo prate vanlig helt privat, men en behøver ikke slenge med leppa som om en skulle vært en narkoman fra Oslo” (264).

Dette handler for respondentene om å inneha en profesjonell yrkesrolle og det synliggjøres i språket man bruker. Profesjonalitet og faglighet i sykepleien handler i følge Martinsen (2005) om å møte den andre i en ekte dialog. Det handler om å forstå mer enn den andre som trenger hjelp. Samtidig utfordrer samtalen oss til å våge møtet med den andre, og våge det å ha urett (Martinsen, 2005). En slik grunntenkning om sin yrkesfunksjon vil være ganske strengt regulerende for sjangeren på utdanningen. Respondentene støttet dette som vi kan se av sitatet nedenfor, som er representativt for flere utsagn.

”Jeg mener at en sykepleier skal kunne prate. Du skal jo ta hensyn til pasienter når du snakker. Da kan vi dra inn både etikk og moral. Sånn du lærer å snakke her, sånn skal du jo snakke ovenfor pasienter. Du kan ikke ”rølpe” deg av gårde. Du skal framstå som profesjonell og hvis du da har en måte å prate på som virker rølpete så synes ikke jeg det er noe særlig” (263).

Igjen ser vi at respondentene relaterer språksjangeren de bruker på skolen, med sjangeren de skal bruke når de er ferdige. Det stiller store krav til sykepleiernes kompetanse i kommunikasjonen, og det er tydelig at respondentene er bevisste på forventningene til form som ligger i sjangeren de møter og integreres inn i.

4.2.6 ”Det er faktisk lov å prate om veldig mye”

Vi har nå sett på formen ytringene i sjangeren har. Et annet aspekt ved en sjanger er hvilke temaer som kan tas opp og diskuteres i miljøet. En sjanger er dynamisk og i stadig endring. Samtidig er det noen kjennetegn som stabiliserer og regulerer en sjanger. Hva man kan snakke om i en sjanger, og ikke minst hvordan man kan snakke om ulike temaer er slike kjennetegn (Ongstad, 2004). Respondentene ble derfor spurt om de opplevde at det var begrensninger i språksjangeren. Om det var temaer som ikke kunne diskuteres eller måter å snakke på som de opplevde som uakseptable. Respondentene var enige om at språksjangeren hadde få begrensninger i hva det var mulig å snakke om. Faktisk opplevde de at man kunne snakke om alle mulige tema. Dette var noe som kjennetegnet faget og sjangeren.

”Det er faktisk lov til å prate om veldig mye. Men det kommer an på hvilke temaer da – men jeg føler at det er en veldig åpenhet – veldig åpenhet!” (55). Respondentens sitat er representativt for de fleste av respondentene. Sjangeren på utdanningen er preget av at mange temaer kan tas opp. Også temaer som det i andre miljøer vil være vanskelig å ta opp.

”Det blir jo tatt opp veldig mye sensitive ting da. Med hensyn til pasienter med homofili, med moral og etikkspørsmål osv. .. Jeg kan ikke si at det er noe vi ikke bør prate om. Jeg har inntrykk av at det er en språksjanger som inkluderer det meste. For du skal som sykepleier være forståelsesfull og legge til rette, og da synes jeg det at det ikke er begrensninger på hva du kan snakke om. Du vet jo aldri hva en pasient har lyst til å snakke om” (267).

Respondentene relaterer ofte det man gjør på skolen med yrkesfunksjonen de skal ha når de er ferdige. Som vi har sett i flere sitater ovenfor begrunner respondentene at man kan snakke om alt inne på skolen, fordi det må man være forberedt på når man er ferdig. Det er flere av respondentene som understreker dette.

”Ellers i samfunnet så skal man jo helst ikke snakke om menneskelige behov mens i sykepleie så er det veldig fokusert på slikt, fordi du jo skal hjelpe andre med å ivareta sine grunnleggende behov. Du lærer å forstå mennesket. Jeg synes at du kan snakke om nesten alt mulig” (349).

Av sitatene kan man se at respondentene faktisk identifiserer sensitive temaer som en viktig del av fagidentiteten, at sykepleierens funksjon i stor grad handler om å gå i dialog med andre mennesker om sensitive temaer. Nettopp fordi man må forstå andre mennesker og deres livsverden for å kunne hjelpe dem. Dette vurderer respondentene som direkte påvirkende på sjangeren i utdanningen.

”Sånn sett så tror jeg det er mer åpent her på skolen faktisk. Med tanke på å snakke om følelser og privatliv generelt. Det er i alle fall det inntrykket jeg har fått siden jeg begynte her da. Det har vært veldig spesielt å studere et helsefag sammen med folk du blir så godt kjent med. Jeg merker at vi har blitt veldig åpne med hverandre” (809).

Studiet legger til rette for nærhet og åpenhet mellom deltakerne i fellesskapet. Spesielt respondentene som går første studieår framhevet det åpne miljøet og muligheten til å snakke om alt mulig. Kun en av respondentene sa at det var begrensninger i hvilke tema man snakker om. Han mente at skolen hadde en holdning på at man i samtale med pasienten aldri skulle være personlig og dele av ens personlige virkelighet og erfaringer, mens man kunne snakke om alt mulig med lærere og medstudenter. Denne studenten hadde kommet langt i studiet.

Martinsen (2005) sier at all hjelpekunst begynner med å finne tonen sammen med pasienten, og at sykepleieren bruker et språk som både fanger opp den praktiske sykepleiehverdagens kompleksitet og den taus kunnskapen. Sykepleierne må altså våge å gå i dialog med pasienten med utgangspunkt i det pasienten trenger å snakke om.

”Det er det jeg synes er så flott med sykepleierstudiet, fordi det er faktisk sånn at det åpner for mye mer. Man blir en mye mer åpen person. Klart selvfølgelig, det er en begrensning men det åpner for ganske mange nære temaer siden studiet er så veldig personlig. Vi skal jobbe så nært mennesker, vi skal ha med så veldig intime ting å gjøre. Og veldig personlig som man kanskje ikke sier til familie en gang. Og der skal vi stå som en rollefigur og vi skal hjelpe, vi

skal lytte og vi skal være noe, vi skal hjelpe til. Og så man blir mye mer åpen om temaer, så jeg vil heller si at det har en utvikling på temaområder enn en begrensning” (941).

Disse to siste sitatene viser at respondentene opplever at man utvikler sin tenkning og sin sjanger når man går her. Man kommer tett på andre mennesker og blir mer åpen. Dette oppleves positivt av respondentene, og de viser en forståelse av at dette er en viktig del av sykepleiefunksjonen.

4.2.7 ”Du bør holde dårlige holdninger for deg selv”

Mens vi nå har sett at respondentene mener at man på utdanningen kan snakke om de aller fleste tema, er det tydelig at det ikke er greit å mene hva som helst om de ulike temaene.

”..det har vel ikke vært så mye ting jeg ikke føler at jeg har kunnet snakke om, akkurat angående sjangere altså. For det går jo mer på holdninger. Hvis en har en veldig dårlig holdning – å begynne å snakke om aktiv dødshjelp for eksempel, er kanskje ikke så innmari lurt. Hvis en egentlig er for det, sånne ting er vel ikke så veldig lett å prate om” (51).

Det er flere av respondentene som sier at man må vise gode etiske holdninger gjennom ytringene når man snakker på skolen. To av dem bruker faktisk eksemplet ovenfor, med aktiv dødshjelp, som eksempel på holdninger man ikke kan gi uttrykk for.

”Du bør holde dårlige holdninger for deg selv. Og da begrenser du jo på en måte språket ut fra hva som er etisk riktig å si. Det å ha en ensartet holdning til hvordan en sykepleier opptrer innenfor viktige rammer gjør noe med språket ditt. Sånn at du ut i fra det kan si at det har visse begrensninger” (549).

Etikken er sentral i utdanningen og respondentene opplever at en etisk grunnholdning er styrende for språksjangeren. Det er ikke akseptert å ha dårlige holdninger og uttrykke disse. Denne reguleringen av ytringen er det Ongstad omtaler som sjangerens samfunn.

Det er spesielt respondentene som har gått mer enn et år på studiet som ser disse begrensningene i språksjangeren. Dette knyttes opp til at det er enkelte holdninger det ikke er greit å uttrykke på utdanningen. Av respondentene som går første året er det kun en som ser noen begrensninger i språksjangeren. Dette er også knyttet opp til holdninger.

4.2.8 ”Her snakket folk varmt med hverandre”

Sjangeren har altså et innholdsaspekt som respondentene mener er åpent og som favner svært mange tema. De mener videre at selv om man kan snakke om alt, så kan man ikke gi uttrykk for hvilke holdninger som helst.

Relasjonene mellom mennesker er i stor grad med på å prege språksjangeren. Vi har allerede diskutert at respondentene som har erfaring med annen utdanning, opplevde at sjangeren de møtte på sykepleierutdanningen var mer personlig enn sjangeren de hadde møtt på andre utdanninger. Det er flere av respondentene som sier at det er en omsorg og varme som kommer til uttrykk gjennom språket i sjangeren. ”Her så snakker folk mer med hverandre. Snakker varmt med hverandre. Det er koselig. Jeg er ikke vant med det jeg” (865).

Det er tydelig at det ligger et omsorgsaspekt i utdanningen som kommer til syne gjennom sjangeren. Flere av respondentene beskriver språket på utdanningen som ivaretaende og menneskelig. Det er lov å snakke om myke verdier, og det er vanlig å uttrykke omsorg for hverandre gjennom språket på skolen.

”Man kan si at språket her er mer ydmykt, mer menneskelig, kanskje litt mer imøtekommende. Fordi det ligger til grunn at vi har med vår faglige kunnskap, men vi har også med oss som person da. Så det er et helhetlig grunnlag for det språket er her. Du skal være et medmenneske, og du skal være følelsesorientert. Du skal også tenke ikke bare faglige ting, men pasientens følelsesmessige tilstand da. Så vel som den fysiske” (913).

Her ser vi igjen at respondentene beskriver at sjangeren preges av fagets egenart. Sykepleiere skal ha fokus på pasientens behov og det se hele mennesket. Det forutsettes at sykepleieren retter fokus mot den andre og viser et ekte engasjement i å forstå hvordan den andre har det (Martinsen, 2005). Dette preger språket mellom studentene, og mellom lærer og student.

”Her er det et mer inkluderende språk kanskje. Folk er litt mer høflige og språket er mer snilt rett og slett. Det er kanskje et mer tankefullt språk også. Det er et språk som kanskje underliggende spør personen om hvordan man har det” (864).

Det respondentene her sier samsvarer med de funn Vigdis Granum (2001) gjorde i sin doktoravhandling der hun fant at sykepleierstudentene i stor grad identifiserte sykepleiens fag

og funksjon som omsorg. Nettopp denne helhetstenkningen om omsorg for andre mennesker er noe av kjernen i sykepleietenkningen, og dette speiles i respondentenes utsagn.

Samtidig sier respondentene at sjangeren også utvikler seg over tid. Fra å være mer formell i starten av utdanningen, til å bli mer personlig etter hvert. ”Det er nok en forskjell fra når vi startet. Det er jo lærere som du har hatt mye så er det en har blitt bedre kjent med hverandre ... Du er langt forbi den å hilse i handa - tida da” (452). Trygghet i relasjonen er avgjørende for språkets uttrykk, og det å bli kjent endrer sjangeren.

Et annet aspekt som kommer inn her er at distansen til lærerne som flere av respondentene nevner at de har opplevd i andre studier, ser ut til å være borte på sykepleierutdanningen. Og at en tvert imot opplever å få en personlig relasjon til lærerne, og at dette utvikler seg etter hvert som de blir kjent med lærerne.

”.. Så vil det jo løsne opp litt etter hvert som man blir kjent med folk. Man blir også kjent med foreleserne og lærerne og kullkoordinatorer. Så det er klart du tør spørre mer, du er ikke så redd for å si ting rett ut så det blir litt mer dagligdags språk kan du si da. Litt mer hverdagslig. Litt mer vennskapsspråk. Du får mer tillitt til personen, så du tør å si mer. Og du tør å vise mer av deg selv og derfor litt trygt språk. Jeg opplever at det går begge veier og at lærerne også endrer språket i forhold til de fleste elever fordi at vi har vi gjør praktiske ting sammen som de skal lære oss. De skal gi tilbakemelding fordi det er læringsmetoden. Og det er klart det blir mer nært språk da.” (916).

Dette sitatet oppsummerer hvordan respondentene opplever en utvikling av språksjangeren og hvordan de opplever at de får et personlig forhold til lærerne på utdanningen gjennom felles språklige erfaringer.

4.2.9 Oppsummering av hva som kjennetegner sjangeren

Respondentene er inneforstått med at de skal møte en ny språksjanger når de starter utdanningen. De blir bevisstgjort på dette når de starter studiet, og respondentene synes å forholde seg positivt til det. De har forståelse for at de må finnes et spesielt fagspråk og at det å tilegne seg denne måten å snakke på er en del av utdannelsen. Ingen av respondentene gir uttrykk for å være kritiske til fagspråket og sjangerens funksjon.

Sjangeren de møter varierer i ulike kontekster. Respondentene opplever at dialogen med lærerne er mer uformell og preget av hverdagspråket når de har undervisning i mindre grupper som ved ferdighetstrening, mens den er mer akademisk og monologisk ved forelesninger, der de ofte er større grupper.

Respondentene beskriver sjangeren på utdanningen som direkte og presis. Lærerne virker gjennomtenkte i måten de uttrykker seg på. Som om alt de sier kan få konsekvenser. Studentene relaterer dette til lærernes bakgrunn som sykepleiere, og sier sykepleiere må ha en veldig bevissthet i kommunikasjonen med andre siden det de sier betyr så mye for pasienten. Dette mener de påvirker lærernes språk på utdanningen.

Språksjangeren er også preget av å være et akademisk og formelt språk, men respondentene mener at språket har en funksjon, og ikke er et jålet teorispråk. Formen på språket er relativt formelt, og det er klare forventninger om at man skal ha et ordentlig og litt fint språklig uttrykk. Man skal være bevisst på hva man sier og hvordan man uttrykker det, og dette begrunnes i at man skal kommunisere profesjonelt med andre. Normer og etikk ligger som et tydelig sjangerteppe som styrer kommunikasjonen.

Mens det er ganske tydelige rammer på hvordan man bør uttrykke seg, er sjangeren svært vid når det gjelder hvilke tema som diskuteres. Respondentene opplever at man kan snakke om de aller fleste tema på utdanningen, og at det faktisk er mer åpent enn de er vant til fra andre miljøer. De trekker fram at dette kommer av at de som sykepleiere må kunne snakke om alle tema med pasientene, og at det derfor er nødvendig at utdanningen er slik.

Samtidig er det helt klart at etikk og moral er sterkt styrende for hva det er forventet at studentene skal ytre om ulike temaer. De opplever at de kan snakke om hva som helst, men det er ikke greit å mene hva som helst. Det er forventet at man skal gi uttrykk for gode etiske verdier, og god moral.

Respondentene relaterer sjangeren på skolen til sykepleiesjangeren. De skal kunne snakke om alle tema, og sjangeren preges av omsorg. De erfarer at deltagerne i kulturen viser omsorg for hverandre, at man kommer nær hverandre, bryr seg om hverandre, og viser dette gjennom språket. Det er et tydelig omsorgsaspekt i språksjangeren.

4.3 Hvordan ytrer denne språksjangeren seg?

Den erfarne yrkesutøver bærer all sin kunnskap, innsikt og sosialisering til en yrkesfunksjon som en del av sin kultur. Dette påvirker sjangeren, som ikke bare er et tilfeldig produkt av kulturell utvikling, men et spesifikt fagspråk utviklet for å kommunisere tidlig innad i fagkulturen med grunnleggende tenkemåter og begreper som studentene må inkluderes i (Josefson, 1991; Molander, 1996). Det kom tydelig fram under intervjuene at respondentene ikke opplevde en spesifikk måte å snakke på som var felles for alle læringssituasjoner på utdanningen. Hvordan språksjangeren ytrer seg varierer i ulike kontekster i studentenes studiehverdag. Det er altså ikke en spesifikk sjanger studentene møter, men en rekke sjangere med både fellestrekk og forskjeller. Det ble viktig å belyse hvordan respondentene mente at disse forskjellene kom til uttrykk, og hvordan de virket inn på studentenes språkopplevelse.

4.3.1 ”Det er individuelle forskjeller på hvordan lærerne snakker”

Det vil alltid være individuelle variasjoner på hvordan man snakker. Alle ytringer er individuelle og reflekterer taleren på ulike måter (Bakhtin & Slaattelid, 2005). På spørsmål om det er forskjell på lærerne med sykepleierbakgrunn og lærere med annen bakgrunn var det flere av respondentene som framhevet at det var variasjoner i språket til lærere med ulik bakgrunn, men at disse også like gjerne kunne være individuelle variasjoner.

”.. når du er pedagog eller du skal forelegge noe for en forsamling, så tilegner du deg et språk som gjør at du blir forstått. De fleste gjør jo det, noen klarer ikke det helt for det er jo forskjell på det. Delvis ganske store forskjeller på hvordan du klarer å formidle det du vil si” (532).

Martinsen (2005) understreker at for at sykepleieren skal kunne hjelpe noen, må han/henne sette seg inn i den andres ståsted og starte der i hverdagssamtalen. Det samme ser vi at respondentene ovenfor forventer av lærerne. Dialog er vanskelig. Det er vanskelig å finne den andre der denne befinner seg, og det er tydelig at respondentene opplever at lærerne strever med dette. Det var spesielt respondentene som var kommet kort i studiet som påpekte dette. Hvis man støtter seg til Bakhtins (2005) beskrivelse av muntlig kommunikasjon, ser man at enhver ytring egentlig er et svar på tidligere ytringer. Fordi man alltid bygger sine ytringer på tidligere ytringer i en kompleks ytringskjede. Respondentene som har kommet lengre i

studiet vil være bedre rustet til å delta i lærernes dialog, nettopp fordi de har erfaring med denne dialogen.

Respondentene erfarer at det er individuelle variasjon i hvordan lærerne bruker fagspråket. Hele seks av respondentene sier at det er store individuelle forskjeller i måten lærerne bruker fagspråket på. ”Ja det er litt personavhengig for alle har jo sin måte å undervise på, en merker jo det. Og så er det jo noe med hvilke måte en lærer best selv også” (615). Respondenten peker her på at ikke bare har lærerne sin personlige stil, men at studentene har ulike måter de lærer best på også. Hun relaterer dette til språket senere i intervjuet, og sier at noen bruker et enkelt språk, og at det er best for noen studenter som trenger å få ting forklart litt grundig. Andre lærere bruker et vanskelig språk med mange faguttrykk, og det passer for de studentene som forstår ting med en gang. Det er flere respondenter som nevner noe av det samme. Dette belyser nettopp de utfordringene som Dysthe og Lillejord (2008) beskriver, der de sier at selv om Bakhtin hevder at det må være noe nytt inn i dialogen, er det uenighet om konflikt og frustrasjon fører til læring. Dersom lærernes ytringer ikke inneholder noe som er nytt for studentene blir det et hinder for læring i dialogen. Dersom lærernes ytringer inneholder nye ord og uttrykk blir disse gjenstand for dialog og det ligger til rette for økt forståelse og kunnskap. Samtidig kan et for stort gap mellom studentenes kunnskap og det som ytres fra læreren føre til konflikter og frustrasjoner, som man er uenige om er fruktbart eller ikke.

Respondentene er delte i hvordan de mener at lærerne bør bruke fagspråket i utdanningen. Enkelte synes det er viktig at lærerne bruker mye faguttrykk, for å hjelpe studentene inn i fagsjangeren som de mener møter dem når de er ferdig utdannet.

”.. de har hatt et litt for enkelt språk. ..Så jeg synes lærerne kan være mer pågående og si for eksempel distal i stedet for nedenfor og proksimal istedenfor oppenfor.. Jeg synes det viser mer hvor alvorlig det egentlig er å kunne de forskjellige uttrykkene. Jeg synes at mange av lærerne fornorsker for mye” (717).

Samtidig sier respondenten at han tror at mange av studentene er uenige med ham, og ville hatt problemer dersom lærerne brukte mer latin i sitt språk. Andre respondenter mener at det er viktig for studentenes læring at faget forklares med enkle ord, slik at studentene skjønner

det som sies. ”Noen forklarer det veldig enkelt med vanlige ord for at folk skal skjønne det. Det tenker jeg er viktig. At du bruker et uformelt, enkelt språk for å forklare ting” (637).

Respondentene gir en rekke eksempler på lærere som har ulik språklig tilnærming. Det er ikke så interessant hvordan enkeltlærere bruker språket, men summen av disse eksemplene lar seg godt oppsummere i følgende sitat: ”..det kan være både folk med sykepleierfaglig bakgrunn og andre. Så det handler nok mer om hvordan du er som person og om du rett og slett er egnet til å være pedagog” (535). Her spiller altså en rekke faktorer inn. Ikke bare språksjangeren som læreren bruker, men også andre metodiske og pedagogiske faktorer. Det er selvfølgelig vanskelig for studentene å skille disse delene av en helhet fra hverandre.

”Noen forelesere er veldig strukturerte andre er mindre strukturerte. De kan ”stoffet”, men de tar timen litt mer som det kommer. Så de er litt mer spontane på den måten. Språket blir da noen ganger litt tilfeldig andre ganger mer toveiskommunikasjon, og andre ganger veldig foreleser og kanskje veldig sånn rett på sak og veldig informativt. Det er jo mange forskjellige sjangere der som de presenterer da” (920).

Det kan synes som om noen av møtene med lærerne preges av dialog, mens andre møter preges av en mer monologisk tilnærming til studentene. Monologen åpner ikke for dialog og preges av autoritative ytringer som studenten bare må forkaste eller akseptere (Bakhtin & Slaattelid, 2005). Respondentene sier seg jevnt over fornøyde med lærerne sine, men det er flere av dem som sier noe om at egnethet og struktur varierer mye.

4.3.2 Lærernes intensjoner: ”De gjør det for at vi skal lære”

Den som ytrer noe vil alltid formidle seg selv gjennom ytringen. Samtidig begrenses ytreren av flere faktorer. Man må kommunisere på en måte som gjør at man oppleves sannferdig, og holdningene i konteksten setter klare grenser for ytringsformen (Blakar, 2006) Lærerne i utdanningen styres av at studentene må oppleve dem som sannferdige for at de skal nå fram. Tilliten til ytrere kompetanse er avgjørende for hvor stor mulighet ytreren har til å skape en virkelighet (Blakar, 2006). I et av sitatene jeg presenterte i kapitlet ovenfor sier studenten at det er individuelle variasjoner i hvordan lærerne bruker språket i undervisningen, og at lærernes variasjoner er der fordi de ønsker at studentene skal lære. Det er tydelig at

respondentene mener at lærerne har gode intensjoner med sine språkvalg. I følge Svennevig (2001) er valgene vi gjør for å tilpasse kommunikasjonen til konteksten vi er i, hovedsakelig ubevisst praktisk kunnskap. Respondentene i undersøkelsen gir uttrykk for en opplevelse av at lærerne bevisst velger sin språklige tilnærming til studentene med utgangspunkt i hva de mener gir størst læringsutbytte.

”Jeg tror det er litt individuelle forskjeller for det er typer som bruker mye faguttrykk og så har vi typer som er hverdagslige sånn at de ikke bruker så mye faguttrykk. Som bruker andre ord som vi er vant med før vi begynte på sykepleien. De gjør det sikkert for at vi skal skjønne det lettere. De som bruker mye faguttrykk de gjør det jo for at vi skal lære” (339).

Alle respondentene viser gjennom intervjuene en stor tiltro til lærernes gode intensjoner. Det er flere innspill på at ikke alle lærere lykkes i å nå fram i dialog til studentene, men det er ingen innspill på at lærerne ikke ønsker å nå fram. Dette handler om språklig ytringer, men det handler også like mye om lærernes metodiske tilnærminger. Når vi ytrer noe har vi både kommunikative og strategiske mål med vår kommunikasjon. Det kommunikative målet uttrykkes mer eller mindre klart gjennom ytringen, mens det strategiske målet representerer noe vi ønsker å oppnå gjennom språkhandlingen (Svennevig, 2001). Til tross for at respondentene ikke er fornøyde med alle lærerne sine, har de en helt klar tiltro til lærernes gode intensjoner. De begrunner lærernes valg av ytringsform med at lærernes strategiske valg er å motivere til læring, enten gjennom å bruke enkle begreper eller ved å bruke mye latinske begreper. Dette kan komme av at studentene føler seg integrert i studiet og har et eierforhold til det. De opplever at lærerne er på lag med dem og at lærerne tross sine blandede prestasjoner virkelig har et ønske om at studentene skal lære.

4.3.3 ”En merker at dette er noe de liker å undervise i”

Respondentene var opptatt av enkeltlærere, men også når de blir utfordret til å se på lærerne som en gruppe, trekker flere av respondentene fram at engasjement er en faktor i undervisningen som de opplever, og mener er svært positivt.

”Men ellers så merker jeg veldig godt at de har et helt annet engasjement mange av dem, det merker en på måten de prater på, at dette er noe de liker å undervise i ... og det virker på

språket også. Det har jo med alt å gjøre, tonefallet, mimikken og alt, i forhold til en del av de foreleserne jeg hadde på universitetet i hvert fall” (39).

Det kan se ut som om mange av lærerne brenner for faget sitt. De underviser i fag som inngår i deres identitet som profesjonelle yrkesutøvere. ”De har hatt en måte å prate på som har vært underholdende og interessant å sitte og høre på. Kanskje det er derfor de har havna her også, jeg vet ikke” (251). Her snakker respondenten om lærerne generelt. Det er allikevel også forskjeller i fagene også på dette området. Det ser ut som om sykepleierne har en fordel, i og med at de underviser i kjernefagene for profesjonen. De underviser i fagområder der de har erfaring fra det praksisfeltet studentene skal ut i når de er utdannede yrkesutøvere, og kan gi eksempler fra denne virkeligheten. Vi skal videre se på at respondentene forsterker dette inntrykket ved at de vektlegger praksiserfaringene som sykepleierlærerne kan trekke inn i undervisningen.

4.3.4 ”Praksiserfaringene betyr noe”

Det er tydelig at respondentene anerkjenner, og nyttiggjør seg eksemplene lærerne kommer med i undervisningen. Kanskje kan eksemplene representere det ukjente i dialogen. Det som studentene ikke selv kan tilegne seg gjennom fagtekster, og som derfor får så stor verdi i dialogen mellom lærer og student. Flere av respondentene viser her god innsikt i språksjangerens kompleksitet.

”Noen ganger er det en fordel å ha sykepleierfaglig bakgrunn fordi at eksemplene for oss er så verdifulle. Så hvis du ikke klarer å dra sykepleien inn i det du prater på så blir det mindre verdifullt for oss som studenter. Du skjønner stoffet bedre hvis du klarer å få et praktisk eksempel. I den grad foreleseren ikke klarer å trekke inn noe som er relatert til den situasjonen eller det yrket du skal inn i så er det vanskeligere å tilegne seg stoffet, eller å skjønne hva det blir snakket om” (536).

Sitatet viser hvordan respondenten vektlegger de praktiske eksemplene. På et oppfølgingsspørsmål om hvorfor sykepleierne har et annet språk og engasjement svarer en av respondentene:

”Jeg tror faktisk det er fordi at lærerne har jobbet med grunnleggende sykepleie. Det er mer praktisk. Lærerne har jobbet med det, og kan kanskje relatere seg mer til det de underviser i da enn i anatomi hvor det er mye mer teoretisk. Det tror jeg. Det er enklere å forstå lærerne når de underviser i grunnleggende sykepleie enn når de underviser i tunge teoretiske fag. Du ser at lærerne føler seg litt mer hjemme når de underviser i det” (816).

Respondenten påpeker i sitatet at lærerne føler seg hjemme. De underviser i sitt fagområde, knyttet til sin identitet som fagpersoner, og eksemplene får verdi fordi de representerer virkeligheten. Det blir en økt tillit til det som ytres fordi det relateres direkte til erfaringer i yrkesutøvelsen.

4.3.5 ”Det er ingen ulempe å være voksen”

Jeg spurte studentene om de trodde språksjangeren lærerne bruker har noe med lærernes alder å gjøre. I følge Ongstad (2004) er språksjangere alltid i utvikling, og ulike generasjoner tenderer å bruke språket ulikt. Det var derfor interessant å se om studentene opplevde forskjeller, og om deres opplevelse hadde noen sammenheng med deres egen alder.

Det var bred enighet blant respondentene om at de yngre lærerne bruker mer faguttrykk enn de eldre. Det var flere som kom inn på at dette kunne ha med at man endrer språksjanger når man blir eldre, men at det like gjerne kunne ha med hvilke fag de underviser i. ”Det virker som de eldre lærerne har andre fag. Så det blir vanskelig å sammenligne” (641). Vi ser av sitatet hennes videre at den eldre læreren gikk mer i dialog med studentene sine. Dette er et kjennetrekke som flere av respondentene sier noe om.

”Kanskje er du tryggere som godt voksen enn som ung, men samtidig så har du nærheten til faget på en sterkere måte når du er yngre og det ikke er så lenge siden du ble utdannet selv. Også drar du jo selvfølgelig med deg mye erfaring når du er eldre som du drar med deg inn i undervisninga videre. Det er ikke noe ulempe å være voksen foreleser for å si det sånn” (538).

En av respondentene mente at de yngre lærerne var lettere å forstå. De brukte i større grad begreper som var forståelige for studentene. ”Yngre lærere synes jeg er lettere å følge med på. Jeg synes de bruker et språk som er enklere å forstå rett og slett. De har en setningsoppbygning som er enklere. De bruker ord som vi er vant til å bruke” (821). Han

relaterte til dette et eksempel om en yngre lærer som han opplevde som dyktig foreleser. Han var litt yngre enn mange av de andre. Det virket som denne respondenten, som er førsteårsstudent bygget sine uttalelser på denne erfaringen, fordi han senere sier at denne læreren egentlig var den eneste som han syntes var ung.

4.3.6 ”Sykepleierlærerne har et mer folkelig språk”

Selv om vi har sett ovenfor at det er stor grad av enighet mellom respondentene om at de språklige variasjonene de møter hos lærerne på utdanningen er individuelle, er det også tydelig at respondentene ser forskjeller i lærernes språksjanger, avhengig av minst to andre faktorer. For det første hvilke fagbakgrunn den enkelte læreren har. For de andre hvilke fag de underviser i. Det er vanskelig å skille de to faktorene, siden undervisningspersonale i høyere utdanning i stor grad underviser i fagområder de har sin fagbakgrunn og evt.

forskerkompetanse innen. Tradisjonelt ved sykepleierutdanningene har det vært slik at undervisningspersonale med sykepleierbakgrunn er å finne innen de fleste fagområdene, mens undervisningspersonale som ikke har sykepleiebakgrunn i hovedsak er å finne innen undervisning innen sitt fagområde. For eksempel er det slik på utdanningen at de som underviser i anatomi og fysiologi i stor grad er biologer og fysiologer. De som underviser i sykepleiefagene er sykepleiere med fagfordypning og videreutdanninger. Flere av dem er også pedagoger i tillegg. De som underviser i samfunnsvitenskaplige fag har ofte en samfunnsvitenskaplig bakgrunn. Dette er nok ikke kjent for respondentene, og ble heller ikke belyst under intervjuene. Det ble interessant å finne ut hvordan studentene mente at sjangrene på utdanningen varierte, i forhold til den enkelte lærers bakgrunn, alder og fag.

De fleste hevdet at sykepleiefaget bar preg av å ha en mer dagligdags språksjanger. Dette samsvarer med Martinsen (2005), som hevder at fagspråket til sykepleierne bygger på hverdagsspråket, og at all samtale i sykepleien tar utgangspunkt i hverdagsspråket.

”Sykepleierne har et mer folkelig språk. Det tror jeg nok at jeg kan si” (24). Dette støttes av flere respondenter. ”Lærerne snakker enklere i grunnleggende sykepleiefaget enn de gjør i anatomifaget selvsagt” (815).

En annen ting som preger sykepleierlærerne, er som det er diskutert tidligere, at de snakker direkte om temaer som andre snakker mer indirekte om. ”Det blir et eget miljø når du sitter i

klasserommet og dem foreleser om grunnleggende sykepleie. Det er på en måte veldig hverdagslig, om kroppsvask, eliminasjon, respirasjon og slike ting. Det er jo fancy ord på hverdagslige ting” (322).

Det kan synes som lærerne i sykepleie bruker latinske uttrykk på enkeltbegreper, men at respondentene allikevel synes at sjangeren i sykepleiefagene er grei å forstå. Det er en respondent som skiller seg fra de andre her og som hevder at lærerne med sykepleiebakgrunn i større grad bruker faguttrykk, men også hun mener at sykepleiefaget er greit å forstå.

4.3.7 ”Anatomien er en helt annen greie”

Det finnes ikke helt separate sjangere. Man gjenkjenner raskt ulike ytringer i ulike sjangere. Det er både fellestrekk og ulikheter mellom ulike sjangere (Ongstad, 2004). De latinske begrepene synes å være en slik fellesdel mellom de ulike fagområdene studentene møter på utdanningen. Respondentene framhevet at anatomien⁴ sto i en særstilling når det gjaldt uttrykket i språksjangeren, med større innslag av latin enn andre fag.

Sykepleierstudentene møter anatomifaget som et av de første fagene på utdanningen. Anatomi er det faget respondentene selv sier er mest ulikt det de kaller hverdagsspråket. Faget handler i stor grad om å lære seg latinske betegnelser og uttrykk på kroppsdelar og funksjoner. Dette faget skiller seg derfor ganske mye fra de andre fagene de møter i utdanningen, og ligger som et basisfag for å forstå for eksempel sykdomslære. Respondentene mente at anatomien var spesielt språklig vanskelig. Spesielt de respondentene som ikke hadde erfaringer fra helsevesenet fra før, oppga at de synes møtet med språket i anatomifaget var ukjent og krevende. Det er sju av respondentene som sier at lærerne som underviser i naturvitenskap har et språk som er mer preget av latin og faguttrykk enn de andre lærerne.

”Jeg merker at i hvert fall i anatomifaget som vi har nå, så er det mye fremmedord, og det er mye vanskelige setningsoppbygninger og sånn, og det merker jeg at foreleserne i blant tar og bryter litt fra hverandre, vekk fra det akademiske og prøver å forklare det på en litt enklere måte. Det er nesten nødvendig på noe” (812).

⁴ Faget heter og omhandler egentlig både anatomi og fysiologi, men ble av samtlige respondenter kun omtalt som anatomi. Jeg har derfor valgt å bruke dette begrepet.

4.3.8 ”Samfunnsfagene åpner for å tenke sjøl”

De samfunnsvitenskaplige fagene har en språksjanger som respondentene ikke strevde for å forholde seg til. Det var flere som sa at disse fagene var mer teoretiserte, men samtidig var det færre fremmedord og ikke vanskelig å forstå. ”..mens i samfunnsvitenskap blir det jo veldig sjelden ord og uttrykk som en ikke skjønner. En sier ting på en annen måte” (439). En av respondentene mente at språket i samfunnsfag var teoretisk, men hun syntes det var greit allikevel. ”ja det var hakket mer vitenskaplig på hans område synes jeg. Ord som kvantitative og kvalitative metode og datasamling og slikt. Man skjønnte at han var flink på sitt område” (321). Hun vurderer her lærerens kompetanse med utgangspunkt i blant annet hvordan han uttrykker seg. Dette ser vi ofte som en maktfaktor i kommunikasjonen, men respondenten opplever det ikke slik. Hun sier videre at mens læreren er flink på samfunnsfag kan han dessverre mindre om sykepleie. Det er tydelig at fagspråket læreren bruker ikke er et hun mener hun behøver å tilegne seg. Det er ikke en del av hennes yrkesidentitet. Bjørg Christiansen sier at det å lære begreper er et ledd i det å få sykepleierstudentene til å forholde seg til pasientene på en profesjonell måte, og at studentene må ha engasjement og vilje til dette (Christiansen, 2006). Begrepsbruken i samfunnsfag vurderes ikke av denne studenten som et ledd i en viktig språklig utvikling. En annen respondent sier at samfunnsfaglærerne er mer retoriske i hvordan de snakker.

”kanskje mer retorisk, i måten dem snakker på. Åpner for egen tenkning. Det er ofte ikke fakta innen samfunnsfag mener jeg da, de åpner opp for å tenke mer sjøl ja. Der har det vel vært mer at de prøver å pushe oss til mer toveis kommunikasjon” (440).

Vi ser her at måten han beskriver undervisningen i samfunnsfag støtter opp om Bakhtins syn på læring gjennom dialog. Læreren åpner for dialog, og studentene kan erfare gjennom samspill i språket med en mer kyndig person. Dette er det Vygotskij (2001) kaller den nærmeste utviklingssonen. Møtet mellom studentens egen kompetanse, og ytringene fra læreren, som representerer det ukjente som i dialog med studentene kan gi økt forståelse og læring.

4.3.9 ”Sykepleierne i praksis snakker mer hverdagslig enn lærerne gjør”

Temaet og hovedfokus for denne oppgaven er som nevnt å se på hvordan studentene opplever møtet med språksjangeren inne på skolen. Samtidig er dialogen inne på skolen både en måte å lære faget på, og en trening i sjangeren de skal bruke som sykepleiere senere. Jeg valgte å spørre studentene om deres erfaringer med språket i praksisfeltet, for å belyse om studentene erfarer at sjangeren inne på skolen har en funksjon som er nyttig ute i praksisfeltet. En tredjedel av utdannelsen foregår i praksisfeltet, og det er relevant å se om sjangerene i praksisfeltet i stor grad er sammenfallende med sjangerene inne på skolen. Her var det flere innspill fra respondentene om at praksisspråket bare var delvis sammenfallende med språket lærerne brukte inne på skolen.

”Sykepleierne i praksisen var mer hverdagslig enn lærerne her er, men jeg vet ikke om de gjorde om språket fordi jeg var med som student. Det var jo slik at jeg forsto alt de snakket om. Det var hverdagslig snakk. De sa ikke ting som respirasjonsfrekvens og sånn, de sa pusting og sånn. Det er jo på en måte logisk. En sykepleier på ei avdeling må jo forholde seg til hjelpepleiere som kanskje ikke har de faguttrykkene inne” (314-316).

De fire respondentene som ble intervjuet på høsten 2008 hadde bare gått på utdanningen i noen få måneder. Ingen av dem hadde ennå vært i praksis. Disse kunne derfor si lite om sjangeren studentene møter i praksisfeltet. Tre av disse fire arbeidet i helsevesenet ved siden av skolen og hadde derfor allikevel noe erfaring med språksjangeren i helsevesenet selv om dette ikke var som studenter.

Det å arbeide i helsevesenet før og under studiene forbereder studentene til møtet med språket på skolen. Samtidig er det forskjell på hvor du jobber, i forhold til hvordan du snakker med pasientene. Respondentene tilpasser seg til pasientens situasjon og livsverden. ”Du kommer inn i hjemmene, det blir en helt annen personlig setting og det vil jeg si preger språket. Og du må sette deg inn i en annens situasjon fordi du er i dens omgivelser” (905).

Respondentenes erfaringer med språksjangeren i praksis varierte en del. Noe som er rimelig siden de hadde erfaringer fra ulike praksisarenaer. Med unntak av to studenter som hadde vært i praksis henholdsvis på kirurgisk og mottagelsesavdeling mente respondentene at språksjangerene som ble brukt ute i praksis var mer hverdagslig enn sjangeren inne på skolen.

De mente at lærerne på skolen brukte mer latinske og medisinske uttrykk når de snakket, enn sykepleierne i praksisfeltet brukte. Det var store variasjoner i erfaringene.

”Mange av faguttrykkene detter vekk når du kommer ut i praksis på grunn av at du ønsker å kommunisere med flere personer. Så hvis du for eksempel vil si at en har knekt beinet og ligger i gips. Så sjekker vi distal puls og da sier vi heller at vi sjekker pulsen på ankelen. For å sikre at alle forstår oss da” (738).

Det at sykepleierne forholdt seg til pasientene og andre yrkesgrupper ble nevnt av flere som en begrunnelse for hvorfor deres fagsjanger inneholdt mindre medisinske uttrykk enn det studentene var vant til fra skolen. Det er tydelig at språksjangeren i kommunehelsetjenesten ble vurdert som mest hverdagslig.

To av respondentene hadde vært i psykiatripraksis. Begge påpekte at det i psykiatripraksisen ble satt et større fokus på språksjangeren. Dette er ikke overraskende, siden det muntlige språket kanskje er en ennå større del av arbeidsredskapet i psykiatrien enn i somatikken. De eneste erfaringene respondentene hadde med at praksisfeltet hadde en større del av faguttrykk og latin i språksjangeren enn inne på skolen, var de som hadde vært på kirurgisk og mottagelsesavdeling. Her var fagspråket spesialisert, med stor bruk av latinske uttrykk som presiserte språket. Dette gjorde det vanskeligere for studentene å forstå sjangeren i starten av praksisperioden, men begge studentene opplevde at også her var språksjangeren en nødvendig del av helsearbeidernes hverdag og ikke et forsøk på maktbruk.

”Kirurgipraksisen var tøff. Fordi de hadde sin egen sjanger og de brukte faguttrykkene bevisst når de snakket om en eller annen. ... Vi som studenter ble tvunget til å lære oss de uttrykkene vi ikke kunne fra før” (539).

Som vi ser, opplevde respondenten her at det å integreres i språksjangeren var en nødvendig del av praksis, for å forstå faget. Samtidig sa hun også at de etter hvert skjønnte hva det ble snakket om. Vi ser her en spesialisering av språksjangeren. Jo mer spesialisert avdeling, jo mer fagspesifikk kan det se ut som om språksjangeren blir.

Når respondentene snakket om forskjeller i språksjangeren inne på skolen og i praksis, var det også et par av dem som sa at språket inne på skolen var preget av at studentene skulle lære

seg en språksjanger, mens språksjangeren i praksis var preget av at de skulle bruke språket i dialog med pasienter, pårørende og kollegaer. ”Jeg tenker det blir to forskjellige språk. Du må bruke et språk for å lære noen andre å tilnærme seg på en måte, også når du er sykepleier og er ferdig ute så må du praktisere det du har lært” (656). I sitatet over ser vi at respondenten skiller mellom innlæringen og bruken av språket. En sykepleier må ha evne til å bevege seg mellom ulike språklige uttrykk i møtet med ulike mennesker (Martinsen, 2005).

Respondentene skilte på det språklige uttrykket i dialogen mellom fagpersonalet og dialogen med pasientene. Det var en klar bevissthet blant respondentene at de som sykepleiere måtte bevege seg mellom ulike språksjangere.

”Sykepleierne i praksis endrer språket. Mellom hverandre i pausa, og mellom seg selv og leger, mellom seg selv og pasienter, mellom seg selv og oss som studenter. Det er noe helt anna å stå og høre på min kontaktsykepleier diskuterer med legen, eller når hun står og prater med en pasient. Eller når hun prater med meg. For meg har hun en veldig forklarende rolle, og det har hun også ovenfor pasienten. Men ovenfor pasienten er det mer en sånn omsorgstone i måten å prate på. Ovenfor legen er det mer sånn bestemt” (271).

Dialog med ulike faggrupper har ulikt språklig uttrykk i praksis. En annen forskjell som ble påpekt var at de yngre sykepleierne brukte mer latin og andre faguttrykk enn de eldre sykepleierne. Dette ble ikke fulgt spesielt opp videre, men tre av respondentene nevnte dette. To av disse respondentene var selv over 35 år. De andre respondentene sa ikke noe om alder og språksjanger i praksisfeltet, men det er spennende å se at de tre som sier noe om det sammenfaller med hovedinntrykket respondentene har fra sammenhengen mellom språk og alder på lærerne inne på skolen også.

4.3.10 Oppsummering av hvordan sjangeren ytrer seg

Respondentene mener at det er store individuelle forskjeller på de ulike lærerne. Dette har noe med språk å gjøre, men det har også noe med metodikk og egnet het som lærer å gjøre. Selv om alle respondentene ga eksempler på at lærere i varierende grad lykkes i sin dialog med studentene, var det stor enighet om lærernes gode intensjoner. Det var helt tydelig at alle respondentene erfarte at lærerne gjorde så godt de kunne for å møte studentene. Noen lærere

brukte mye faguttrykk og noen brukte lite. Uansett mente respondentene at lærerne gjorde sine valg med utgangspunkt i hva de mente ville gi studentene best læring.

Det var flere av respondentene som mente at lærerne hadde et stort engasjement når de underviste. Det var spesielt respondentene som har erfaringer fra annen utdanning i forkant av studiet som hevdet dette. Respondentene trakk fram eksempler fra praksishverdagen som spesielt verdifulle i dialogen med lærerne. Det at sykepleierlærerne kunne klargjøre med eksempler skapte engasjement.

Alderen til lærerne gjør en forskjell. Det er flere av respondentene som mente at det kunne være en fordel å være godt voksen som lærer, fordi man da har mye erfaring. De eldre lærerne hadde større tendens enn de yngre til å gå i dialog med studentene. Dette er ikke helt entydig, da det er flere som ikke sier noe om dette. En mente at yngre lærer generelt var lettere å forstå, men dette ble ikke bekreftet av flere.

Selv om det i denne oppgaven omtales som om det muntlige språket studentene møter på utdanningen er en og samme sjanger, er det tydelig at respondentene opplever store språklige skiller i de ulike fagene. Det er spesielt bruk av latinske faguttrykk som varierer. Her skiller anatomifaget seg ut, med stor bruk av latinske begreper. Det at dette faget kommer helt i begynnelsen av studiet forsterker nok også denne effekten. Sykepleiefagene og de samfunnsvitenskaplige emneområdene er lettere for respondentene å forholde seg til. Selv om de også inneholder typiske faguttrykk, er de allikevel den sjangeren respondentene omtaler som hverdagsspråket. Sjangertrekk som hvordan man snakker om et tema, hvilke tema som kan berøres, holdning, etikk og moralske anskuelser som ligger til grunn for det språklige uttrykket, blir ikke diskutert i denne sammenheng. Respondentene beskriver kun at det er faguttrykkene som skiller fagene språklig fra hverandre. Slik sett kan man kanskje si at det er en sjanger på utdanningen, men at denne får ulikt uttrykk på grunn av fagenes ulikheter.

Med unntak av erfaringer fra praksis i kirurgi og i mottakelsesavdeling er respondentene samstemte på at språksjangeren i praksis ligger tettere opp mot hverdagsspråket enn sjangeren inne på skolen gjør. Dette begrunner de med at sykepleierne i praksis hele tiden beveger seg mellom ulike sjangere når de kommuniserer med annet fagpersonell og pasient og pårørende.

4.4 Hvordan erobrer studentene språksjangeren?

Hittil i diskusjonen har jeg belyst hvordan studentene opplever møtet med sjangeren på utdanningen. Språket fungerer i utdanningen som et verktøy som medierer virkeligheten for oss (Säljö, 2001) Gjennom dialogen i studiet lærer studentene å mestre sjangeren, og forstå og anvende språket presist (Nielsen & Tanggaard, 2006). Postholm (2008) hevder at studentene må være aktivt deltagende i dialogen på utdanningen, og viser til Bakhtin, som sier at kunnskapen blir ens egen, når man bruker den språklige kunnskapen i samhandling med andre. Studentene endrer underveis sin opprinnelige språksjanger i møtet med lærerne og medstudentene, og utvikler en språksjanger som gir dem et språklig register de kan bruke i utøvelsen av sin yrkesfunksjon. Samtidig er det viktig å påpeke at også sjangerene er i konstant utvikling etter hvert som faget og deltagerne i dialogen utvikler seg (Ongstad, 2004). I dette kapitlet belyses hvordan studenten opplever endring av egen språksjanger, og hvordan de bevisst tilnærmer seg språksjangeren i utdanningen.

4.4.1 ”Kanskje en blir litt mer kontrollert”

Det er tydelig at sykepleierutdanningen påvirker studentene. Ikke bare utvikler de seg faglig, men det at sykepleiefunksjonen er så tett knyttet til etikk og moral, skaper en refleksjon som også påvirker språket til studentene. Sjangersosialisering foregår både ubevisst og bevisst i all kommunikasjon. Hver gang det ytres noe, endres vårt sjangersystem, og dermed har sjangerne en sterk påvirkning på hvordan vi oppfatter oss selv og virkeligheten rundt oss (Ongstad, 2004). Gjennom dialogen får studentene muligheter til å speile egne holdninger og verdier, mot normene på utdanningen. Dette er med og former studentenes egne holdninger og normer (Christiansen, 2006). En av respondentene sier dette godt:

”Før var jeg nok sånn at jeg pratet mye før jeg tenkte. Nå har jeg blitt mer reflektert, og er vel blitt flinkere til å holde igjen litte granne, og reflektere litt mer over tankene mine før jeg sier noe. Så det synes jeg er bedre. Det tror jeg trengtes” (223).

Dette aspektet med språksjangeren og hvordan den påvirker dem, er det flere som trekker inn. ”.. men så blir en kanskje litt mer sånn at en prøver å ikke kaste ut ting heilt i det blå. Kanskje en blir litt mer kontrollert” (42). Christensen (2006) beskriver dette som kultivering av personlige særpreg. Hun hevder at studentene gjennomgår en form for institusjonalisering i

utdanningen. Denne er nødvendig og kan forstås som en måte studentene trenes til å møte pasientene på en profesjonell måte. Sykepleieryrket krever en kompetanse som berører studentene som mennesker. De kan ikke ureflektert kommunisere, men må trene seg i å kommunisere på en slik måte som passer føringene som ligger i yrkesrollen. Respondentene beskriver nettopp en slik endring i situatene ovenfor. De har endret seg til å bli mer kontrollerte, reflekterte og gjennomtenkte i sin måte å kommunisere med omgivelsene på. De framhever dette som en positiv sideeffekt av å tilegne seg språksjangeren i utdanningen. ”.. vi kan jo kanskje si at det har påvirket meg i forhold til å være bevisst på hva du sier i hvilke situasjoner” (517). Det er tydelig at studentene opplever en utvikling av dem som mennesker, og at dette også påvirker språket. Selv om de samtidig understreker at måten de ytrer seg på ikke har endret seg i private settinger, har sjangeren tydelig endret seg også i andre dialoger enn på utdanningen. De trekker inn normer og etikk, og dette gir seg utslag i språket. Kanskje ikke så mye i hva de uttrykker, men de opplever å bli mer gjennomtenkte, og bevisste i sin språkbruk også i andre kontekster enn på skolen.

”Jeg har merket at jeg har utviklet meg språklig. Det er ikke det at jeg setter meg noe høyere enn andre i det hele tatt, men jeg merker veldig stor forskjell på å samtale når vi sitter og har møter vi venninnene da. Så merker jeg egentlig forskjell på måten jeg har begynt å uttrykke meg på, for jeg føler at jeg har kommet på et litt annet nivå enn det jeg var. Kanskje måten å tenke på og” (216).

I følge Tanggard er studentenes møte med språket noe mer enn en språklig sosialisering inn i en kultur. Det kan være vanskelig å avgjøre hva som skiller læring og sosialisering, men i læring er langt mer enn en passiv tilpasning til miljøets språklige krav. Det dreier seg om deltagelse i profesjonens språk (Tanggard & Nielsen, 2006). Samtidig sier flertallet av respondentene samtidig at de ikke har forandret språket sitt når de snakker i andre kontekster enn inne på skolen. Her sier respondentene både at de er mer kontrollerte og gjennomtenkte og har utviklet seg, men samtidig at de ikke snakker annerledes. Dette kan komme av at respondentene ikke er bevisste på at utvikling av etiske verdier og holdninger er en del av det som former sjangeren, og at de ikke ser sammenheng mellom det å være mer gjennomtenkt og kontrollert med hvordan de ytrer seg.

4.4.2 ”Det er deres jobb å skjønne hva jeg mener”

Flere av respondentene var opptatt av den språksjangeren de brukte i kommunikasjonen med lærerne. Når studentene starter utdanningen vil de ikke ha samme kunnskap, status og faginsikt som lærerne. Dette vil gi en asymmetrisk dialog, og studentene er i en maktposisjon som virker ujevn i forhold til lærerne (Blakar, 2006; Dysthe, 2001). Dersom både lærer og studentene har tillit til lærerens kunnskap, vil dette maktforholdet i hovedsak dreie seg om en naturlig asymmetri i kommunikasjonen (Thorsén, 2008). Det framkom tydelig i intervjuene at respondentene har stor grad av tillit til lærerne, og deres faglige kompetanse. Denne tiltroen påvirker kommunikasjonen, da den muliggjør en dialog mellom student og lærer. Hvis det er manglende tiltro til lærerens kompetanse, vil de komme i et maktforhold som vanskeliggjør dialogen, og i stedet ser man en situasjon hvor studentene enten forkaster lærerens innspill, eller underkaster seg lærerens utsagn (Thorsén, 2008). Respondentene i undersøkelsen ga aldri uttrykk for en slik mistillit til lærerne. Tvert imot viser sitatene nedenfor at de bevisste gikk i dialog med lærerne med ønske om læring.

Måten respondentene sier at de kommuniserte med lærerne på, skilte seg fra det muntlige språket de brukte når studentene snakket seg i mellom. Flere nevnte at de bevisst valgte et enkelt språklig uttrykk i dialogen med lærerne, for at lærerne skulle skjønne at de hadde behov for grundige forklaringer.

”Når jeg snakker med lærere så tenker jeg bare at deres jobb er å skjønne hva jeg mener så da snakker jeg bare helt vanlig tror jeg. Bruker bare helt vanlige ord og prøver å skjønne det på ikke sånn veldig kompliserte måte. For jeg er nødt til å skjønne det enkleste først” (625).

Hun utdyper videre at i dialogen med lærerne er læringen det viktige for studenten, ikke å gjøre et godt inntrykk på læreren. En annen respondent understøtter dette som vi ser av sitatet nedenfor.

”Jeg tror både de andre og meg selv er redd for å bruke fagspråket når de snakker med lærere for å virke som om de vet mer enn de kan. Fordi at vi ønsker jo at læreren skal gå gjennom ting veldig grundig, og hvis vi snakker med faguttrykk til læreren så kan vi gi uttrykk for at vi har kommet veldig langt, mens vi ønsker at læreren skal helst gi ting grundig og heller en gang for mye enn en gang for lite.” (727).

Respondentene påpeker at de er redd for å gå glipp av læring ved at læreren overvurderer deres kunnskap dersom de bruker mye faguttrykk i kommunikasjonen med læreren. Samtidig som to av respondentene bevisst tonet ned fagspråket var det flere andre respondenter som beskrev at de bevisst gjorde det motsatte valget, og brukte mye faguttrykk i dialogen med lærerne for å trene seg i språksjangeren. ”Når jeg skal snakke med en lærer så vil jeg trene i de begrepene som vi skal kunne som sykepleierstudent. Jeg legger litt mer press på meg selv når jeg skal snakke med en lærer” (328).

Det er spennende hvordan respondentene begrunner hvordan de bruker språket i kommunikasjonen med lærerne. Både de som toner ned språket, og de som bevisst bruker faguttrykkene, begrunner dette med ønske om størst mulig grad av læring. Nedtoning av faguttrykkene fører til at læreren forklarer noe grundig, og det å bruke faguttrykkene bevisst i dialogen med lærerne, gir studentene trening på bruke fagspråket og muligheter for tilbakemelding og korreksjon ved feil. Det er spennende at selv om studentene har to helt ulike tilnærminger til den språklige dialogen med lærerne kan begge valgene ved hjelp av sosiokulturelt læringssyn forklares med at studentene har en dialog med lærerne og befinner seg i det Vygotskij (2001) kaller den nærmeste utviklingssonen. Altså i skjæringspunktet mellom kunnskap respondentene selv innehar og kunnskap som de kan oppnå i samhandling med andre og mer kunnskapsrike personer, her læreren.

Et annet poeng i respondentenes sitater ovenfor, er at de ikke synes å se noe behov for å tilpasse språket for å tekkes lærerne. Deres begrunnelse for valg av form på ytringene er begrunnet i læring, og ikke i å imponere læreren, eller snakke på en måte som er forventet av dem. På oppfølgingsspørsmål om de ikke var opptatt av hva læreren måtte mene om hvordan de snakket avviste de dette. Dette eksemplifiseres av sitatet nedenfor.

”Jeg tenker at jeg går ikke på videregående lenger, og lærerens inntrykk av meg har egentlig ingen ting å si for meg og min utdanning. Så det viktigste for meg er egentlig bare at jeg har skjønnet det viktigste med en ting, sånn at det enklere å lese meg til det” (626).

Wadel (1999) sier at etter hvert som de kommunikative relasjonene utvikler seg skjer det en utvikling av gjensidig aktelse og tillit som står sentralt i etableringen av sosiale relasjoner. Det er tydelig at relasjonen mellom lærerne og respondentene preges av en tillit som gir

studentene frihet til å velge ytringsform i sjangeren ut fra sitt eget læringsbehov. Samtidig sier tre av respondentene at det ligger en forventning fra lærerne om at når et begrep er introdusert så forventes det at studentene også bruker faguttrykket. ”når lærerne vet at en kanskje har lært det, så bruker de det. Da er det det ordet som blir brukt, og da er det forventet at en har lært uttrykket og da bruker vi det” (63). Dette sitatet er hentet fra en sammenheng der temaet var om fagspråket hadde en funksjon, og ikke var et maktmiddel eller et uttrykk for å heve seg over andre. ”Det forventes at vi skal bruke faguttrykkene også. Det har vel ikke blitt stilt noe konkret krav om det, men jeg vil jo tro at vi hadde hørt de hvis vi ikke brukte dem” (427).

Det ligger altså en stillestående forventning om at de skal trene på bruk av faguttrykk i dialogen med lærerne. Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom hva studentene opplever at lærerne forventer og studentenes bakgrunn, eller hvor langt de har kommet i studiet.

4.4.3 ”Når vi diskuterer i basisgruppen er det naturlig å bruke faguttrykkene”

Studentene skal i løpet av studiet bevege seg over fra å være lekmenn til å bli fagpersoner. Det forventes at studentene utvikler sin fagkompetanse, og studentene må bevege seg fra å ha en hverdagslig forståelse av begreper og funksjon til å tilegne seg sykepleierens forståelse og språkbruk. Malmbjer (2007) forklarer utdanning som møter mellom samfunnets språk og forståelse og yrkesspesialisert språkbruk og forståelse. Det er nettopp disse møtene studentene ovenfor beskriver. Respondentene gir uttrykk for at det er viktig for dem å trene seg i å bruke språksjangeren de møter på utdanningen.

Det er tydelig at basisgruppen er en viktig arena for respondentene. De fleste av dem henviser spontant til basisgruppen når de beskriver hvordan de kommuniserer med sine medstudenter. Vygotskij (2001) hevder at det sosiale samspillet mellom mennesker er det primære i læringen. Dette skjer i skjæringspunktet mellom det de allerede kan som individer og det de har mulighet til å lære i dialogen med andre som har et annet kunnskapsstøttested enn dem selv. Respondentenes beskrivelse av diskusjonene i basisgruppene tyder på at de befinner seg i denne nærmeste utviklingssonen i dialogen med sine medstudenter. Det er blant annet i studentenes samspill med hverandre at de lærer.

I følge Postholm (2008) er gruppearbeid en arbeidsform som legger forholdene godt til rette for det hun kaller meningsdanning igjennom språklig mediering. Dette avhenger av hvordan gruppen fungerer, men en gruppe som fungerer godt, er en læringsarena som bidrar til læring gjennom dialog.

Flere av respondentene sier at det er svært ulikt innad i basisgruppene hvordan de ulike deltagerne i gruppene mestrer språksjangeren i utdanningen. Dette eksemplifiseres i sitatet nedenfor der en respondent beskriver hvordan to i gruppen er svært faglig sterke og bruker fagsjangeren i stor grad. Dette gjorde det vanskelig for respondenten å følge med i de faglige diskusjonene. Hun opplevde ikke at medstudentene forsøkte å ekskludere henne, men hadde en opplevelse av at her måtte hun stå på, fordi hun også ønsket å mestre sjangeren.

”Spesielt når vi hadde samlinger før anatomieksamen, og nå sist sykdomslæreeksamen, så hadde de veldig mye faguttrykk inne. Og de pratet litt seg imellom, og jeg bare satt der og gapa, og skjønnte egentlig veldig lite. Det syntes jeg var veldig frustrerende, at jeg ikke skjønnte hva de pratet om. For jeg ville jo gjerne forstå” (236).

Problemer i kommunikasjonen mellom deltakerne, kan i et semiotisk perspektiv forklares som kulturelle skiller mellom deltakerne i kommunikasjonen (Fuglestad, 1997). Respondenten beskriver her et kulturelt ståsted der hun ikke behersket sjangeren de to andre gruppe medlemmene brukte. Samtidig beskriver hun at andre i basisgruppen heller ikke mestret sjangeren slik som de to ovenfor nevnte studentene.

”..nei de hadde heller ikke det. To av dem har jobbet som assistent på et sykehjem. De er helt andre typer enn oss. De er veldig stille og sier veldig lite. De må bli dratt med i diskusjonen når en skal prate med dem. De sa at de to andre var som levende leksikon. De to guttene kan jo sitt, det er noe alle prater om” (244).

Her ser vi at selv om de to studentene i gruppen som var stille faktisk hadde helserelaterte jobber i tillegg til studiene, opplevde ikke respondenten at de var en ressurs i gruppa. De hadde tilsynelatende en kulturell bakgrunn som skulle gi dem en økt evne til dialog i gruppa, men deres praksiserfaring var ikke nok til at de mestret språksjangeren. Når vi ser på diskusjonen om språksjangeren i praksis, ser vi at respondentene beskriver praksisspråket som annerledes enn fagspråket inne på skolen. Det at studentene hadde praksiserfaring beskrives

av respondentene som noe som burde gi dem en økt forståelse. Samtidig som respondentene senere sier at det ikke er slik.

Som respondentene påpeker er det ulikheter i studentgruppen så vel som blant lærerne. Dette belyser både Malmbjer (2007) og Postheim (2008) når de sier at heterogeniteten i gruppene kan stå i veien for læring gjennom at de utvikler seg konflikter og frustrasjoner når studenter med ulik bakgrunn og referanseramme skal møtes i et læringsfellesskap. Dette kommer tydelig fram i utsagnene fra respondentene.

Det at studenter i gruppene er stille og deltar lite i diskusjoner blir av flere vurdert som negativt. På spørsmål om de som er stille bare sier lite, eller om de også blir svakere enn de andre, svarer en av respondentene følgende: "Begge deler. Vi andre sleit med å forklare ting i starten, men de sliter fortsatt med akkurat det samme. Fordi de forklarer lite. De har ikke fått den treninga de skulle til det" (838). Denne respondenten forklarer at de bruker dialogen i gruppene til å diskutere faget, og trener seg i å formulere fagene gjennom sjangeren.

Respondentens sitat sammenfaller med hvordan de bruker gruppene som læringsarena, der de i dialogen med andre utvikler sin profesjonelle kompetanse.

I følge Wenger (2004) er man aktive deltagere i praksisfellesskaper gjennom å konstruere sin identitet i relasjon til disse fellesskapene. Det er både en måte å høre til på og en form for handling når man deltar i et læringsfellesskap (Wenger, 2004). Dette betyr at for respondentene handler læring om å bidra med engasjement i felles dialog og praksis. Slik beskriver respondentene kommunikasjonen i basisgruppene.

Malmbjer (2007) fant i sin doktoravhandling at studentene i stor grad bruker basisgruppene til å diskutere faguttrykkenes betydning og innhold. Respondentene i denne undersøkelsen brukte gruppene sine til diskusjon om begreper, og de var tydelige på at de brukte gruppene til å trene seg i å artikulere kunnskapen, og prøve den på hverandre og læreren.

".. du er ikke vant med å forklare ting på den måten du gjør på skolen. I ei basisgruppe. I starten er det uvant å sitte og forklare hvordan ei celle er, for du har aldri gjort det før. Og da snubla vi i ordene når vi skulle forklare enkle ting. Det var ikke bare jeg, det var alle på gruppa. For det var helt ukjent. Men nå i det siste, etter at vi har fått litt trening i å snakke,

forklare ting og, beskrive ting, som vi egentlig ikke hadde snøring på, så sitter det bedre” (831).

Her sier respondenten videre at de blir bedre og bedre på å kommunisere etter hvert. Spesielt i basisgruppene trener de i å bruke fagspråket i diskusjonene med hverandre. Vi mennesker er avhengige av å bruke en språklig dialog for egen vekst og utvikling. Språket fungerer som et verktøy som formidler virkeligheten i en sosial praksis (Säljö, 2001). Respondentene har forståelse for språkets betydning for sin læring og bruker det aktivt i gruppene. ”Når vi diskuterer i basisgruppene så diskuterer vi rundt skoletemaer og da er det naturlig å bruke faguttrykkene” (722).

Vi har sett ovenfor at en av respondentene framhever at det på en gruppe var to som var svært flinke, og at dette fikk henne til å ønske å være flink i bruken av fagspråket. Dette er det flere som nevner. ”Det er noen som er veldig flinke, som plukker opp ting veldig fort da, og hun bruker faguttrykk når vi sitter og leser. Det er kjempebra, for det får andre til å gjøre det også, og lære det” (330). Igjen er vi tilbake til hvordan normene i et miljø påvirker den enkelte student. Det var flere eksempler på at respondentene ble motivert til å mestre sjangeren gjennom dialog med medstudenter.

Etter hvert som studentene får mer trening påpeker en av respondentene at de får mer selvtillit i å bruke den medisinske språksjangeren. Respondenten påpeker også at de får stadig trening i å forklare noe som er vanskelig.

”Man har fått mer selvtillit i forhold til det medisinske så det er klart du har mer grunnlag når du skal forklare noe eller du skal se på en problemstilling uansett hva det er for noe. Du opererer mye mer med et medisinsk språk.... Språket har jo veldig mye med holdningen og hvordan du møter mennesker. Så du blir mer bevisst om vi skal forklare noe vanskelig til en som ikke har lest det” (928).

Det å trene seg på å bruke fagspråket i basisgruppene kan overføres til sykepleierens undervisende funksjon. De skal bevege seg mellom ulike språksjangere, og kunne forklare faget til pasienter, og samtidig også kunne diskutere faget med kollegaer.

4.4.4 ”Jeg liker å bruke språksjangeren”

Fem av respondentene sier at de liker å bruke språksjangeren, og at det er en fin opplevelse når de føler at de mestrer språksjangeren..”Jeg liker å kunne bruke fagspråksjangeren når jeg prater med de som er i samme bransje da” (42).

Det er flere måter å integrere språksjangeren, og trene seg i fagspråket. I tillegg til å diskutere i basisgruppene gir respondentene flere eksempler på at de bruker språksjangeren i privatlivet når ”anledningen byr seg”.

”jeg hadde besøk av kusine som er sykepleier. Det som var morsomt var at jeg skjønnte plutselig mye av det hun sa fordi jeg hadde tilegnet meg ord og uttrykk og måter å tenke på i løpet av den tiden jeg hadde gått her” (510).

Respondentene får gjennom dialog med annet helsepersonell trening i å bruke språksjangeren. Respondentene gir uttrykk for at det å mestre språksjangeren også utenfor skolen er en god opplevelse. En av respondentene beskriver at hun øver på språksjangeren når hun ser på TV, og trener seg i å forstå begreper. ”Jeg ser på sånne amerikanske sykehusserier og hører etter om dette var riktig. Jeg prøver å øve meg, bruker latinske ord og tenker, var det storbarken i hjernen. Det er litt artig” (338). Dette sitatet viser at studentene er i dialog også i andre kontekster enn i kommunikasjon med medstudenter og lærere. Dette kan ses som en opplevelse av å inkluderes i en sjanger (som sykehusmiljøet som presenteres i serien).

Det er to av respondentene som påpeker at man etter hvert i studiet kommuniserer mer med dem man går best sammen med, og at man utvikler språksjangeren mest sammen med denne gruppen. Det er tydelig at respondentene også skiller på språksjangeren de bruker når de snakker fag og når de er sosiale.

4.4.5 ”Man har fått utvidet humoren”

Tre av respondentene framhever at det å bli integrert i en ny språksjanger har åpnet for en ny bruk av humor. At de innad i studentmiljøet kan spøke om ting eller ord som er internt dem i mellom, Spesielt i basisgruppene. Respondentene ble ikke spurt direkte om humor i språksjangeren, men flere av dem nevnte det spontant. Sitatene nedenfor viser at studentene bruker faguttrykkene i språksjangeren og spøker med dem. ”.. det er klart vi integrerer vel

mye av de uttrykkene i den praten, og lager litt sånn spøk om det. Man har fått utvidet humoren” (432). Respondentene snakker om at man får en intern humor. Dette vil ha en inkluderende funksjon i miljøet og kan skape et fellesskap for deltagerne. I tillegg sier respondentene at det å bruke humor også bidrar til å bearbeide faget. Som en av respondentene sier, så ufarliggjør de det vanskelige med å bruke ordene humoristisk.

”Det er jo fortsatt sånn innimellom at det blir litt knising, eller at du lager til deg noen griller i hodet eller noen caser som bare blir helt komisk på en måte. Men jeg tenker at det er en måte å tilnærme seg det stoffet på. En måte å ufarliggjøre det litt da..det blir så mye fag og temaer som du ikke er vant til å snakke om, som avføring og urin og sånn, så blir det mye spøk. Det blir veldig morsomt språk. Du får litt intern humor. Som ikke slår an hjemme. Det er gøy og jeg tror det er og med på å skape mer forståelse når du på en måte tuller litt mer ord og stoff kanskje..” (628+675).

Her ser vi at temaene man snakker om på utdanningen er annerledes enn temaer man snakker om i andre settinger. Nettopp det å hjelpe andre til å ivareta sine grunnleggende behov er jo kjerneaktiviteten i faget. Dette gjør at sykepleiere må kunne berøre temaer som vanligvis er tabubelagte, eller som vi ikke snakker noe særlig om. Det ser ut som om studentene bruker humor til å tilnærme seg dette, og trene seg i bruk av uvante faguttrykk.

”..ja humoren synes jeg er felles. I alle fall på gruppa mi. Jeg er veldig glad i å bruke humor. Men jeg har funnet ut at humor er felles byggesteinen for hele gruppa” (844). Det ser ut som om bruk av humor i stor grad foregår i de små gruppene, og at det er mellom studentene. Et par respondenter nevnte også at enkelte lærere brukte humor i undervisningen, men dette ble nevnt som unntak fra et ellers relativt formelt språk. Studentene vurderte bruken av humor som noe positivt, som løser opp stemningen i klassen. ”Det var en foreleser som fortalte en historie som hele klassa lo. Det ble løsere stemning av det. Jeg husker ikke akkurat hva slags ord hun brukte. Det brøt litt på normene” (347).

4.4.6 ”Dialekt er tøft det”

Det fokuseres ikke på dialekter i intervjuene, men det er flere av respondentene som uoppfordret tar opp dialektenes betydning for dialogen på skolen. Jeg nevner det derfor her i diskusjonen. Det fremheves spesielt at bruk av ulike dialekter kan ha en forløsende effekt. At det trekker inn humor og ufarliggjør språksjangeren.

”Jeg tror kanskje det har virket litt forløsende. I hvert fall til å begynne med når vi ikke kjente hverandre så godt. Det hender de har noen uttrykk som det ikke er godt å skjønne når du kommer litt lengre sør fra. Det rett og slett løsner på ting at det kommer litt forskjellig” (456).

Blakar (2006) sier at hvordan dialekter oppleves, avhenger av hvor dialekten lanseres. Dialekter brukes ofte i et maktperspektiv, og selv om utsagnet om dialekten er positiv, hender det ofte at det ligger en annen mening bak. For eksempel et utsagn som at: dialekten din er så morsom. Dette er et utsagn som er positivt dersom humor er tema, men kan virke helt annerledes dersom temaet er politikk. Det er interessant å merke seg at flere av respondentene bemerker at dialektene er med på å løse opp stemningen i dialogen på utdanningen. En av respondentene sier at han har lagt bort dialekten, og begrunner dette med at han erfarer at andre ikke forstår ham. Han sier også at det hender han bruker dialekt når han skal tulle litt, og at det som regel slår godt an. Samtidig sier han at dialekt er tøft, som vi ser av sitatet nedenfor. ”Dialekt er tøft det. Jeg skulle egentlig ha prata dialekt hele tida, hvis jeg hadde kunnet det. Men det er ikke alltid folk forstår meg i auditoriene og klasserommene når jeg setter inn støtet” (828). Det kan virke som om studentene bruker dialekt humoristisk, men at de toner ned dialektene sine i fagsjangeren, av frykt for å ikke bli forstått.

Flere av respondentene sier at etter hvert som de har blitt bedre kjent i basisgruppene, kommer dialekten mer tilbake i språket, og integreres etter hvert i fagspråket. En av respondentene som selv snakker riksmål, bemerker de andres dialekter, og sier at man blir vant til det etter hvert, og at man fanger opp andres dialektord og tar dem delvis i bruk.

4.4.7 ”Jeg prøver å tone det litt ned”

Språket vil alltid ha et aspekt av makt i seg. Dette ligger i språkets natur, vi påvirker alltid hverandre gjennom den språklige dialogen (Blakar, 2006). Flere av respondentene snakket om at de bevisste la om fagspråket når de omgikk andre privat. Det er naturlig for oss å tilpasse våre ytringer til den sjangeren vi er i. Flere av respondentene sa at dette ble gjort helt bevisst, for ikke å virke viktige og nedlatende ovenfor andre. ”Jeg er kanskje litt forsiktig og prøver å gå litt stille i dørene. Jeg har hørt andre som har blitt snakket om. At nå er hun sjukepleier liksom, hvis du prøver å komme med noe så ... jeg prøver heller å tone det ned litt” (430). Respondentene bruker ikke ordet makt, men de viser en tydelig bevissthet på språkets betydning i det å skape en virkelighet, og at det ligger en maktfaktor i dette. Det respondenten sier om å velge bevisst hvordan han bruker språksjangeren i ulike miljøer, handler ikke bare om hvordan de bruker sjangeren utenfor skolen. Også innad på skolen er det flere som nevner at man ikke skal bruke en for faglig språksjanger. Man ønsker ikke å brife, og man må ikke snakke for mye, for det oppleves negativt. I følge Blakar er vår språkbruk et integrert aspekt i sosiale systemer der vi strukturer og regulerer ytringene (Blakar, 2006). Dette skjer delvis ubevisst, men kontrollerer allikevel virkeligheten som skapes i dialogen.

”Jeg føler at innimellom så kan det virke litt ubekvent på en måte. Hvis jeg føler at jeg prater med noen som er på samme nivå og som bruke de samme orda, så er det greit. Men hvis jeg prater med noen som er helt ferske, som ikke har fått med seg alle disse ordene, så vil det jo bare virke dumt. Ikke noe kult for dem på en måte. Nå tenker jeg med medstudenter” (622).

Det er tydelig at det er en dualitet i respondentenes holdninger. Det handler om at man ikke skal brife slik at man fremstår som overlegen, for det er det ingen som liker. Samtidig beskriver respondentene også et omsorgsperspektiv. Hvis man bruker et språk andre ikke forstår, kan det være leit for de man kommuniserer med og det ønsker man ikke.

Her kommer sjangerens kompleksitet til uttrykk. Ytringen er sjangerens uttrykk, mens sjangeren alltid også består av yterens forhold til seg selv, samfunnet og verden sett gjennom fenomener. Hvordan vi snakker, eller ikke snakker i ulike kontekster vurderer vi hele tiden i forhold til hvordan vi ønsker å fremstå i dialogen (Ongstad, 2004). Dette regulerer vi ofte ubevisst. Samtidig ser vi at respondentene kan begrunne noen av disse valgene, når det settes fokus på dem. Av sitatene i avsnittet ser vi at respondentene varierer uttrykkets form, og

begrunner dette med forventet respons fra den de er i dialog med. ”.. hvis jeg prater med noen som er veldig flinke, så prøver jeg å bruke de ordene jeg kan, for å kanskje høres litt smartere ut. Ja det blir jo litt sånn da” (624). Når de snakker med flinke medstudenter vil de gjerne vise at de også kan språket, og bruker da faguttrykkene bevisst. Dette er det flere av respondentene som sier noe om.

4.4.8 ”Du kan holde kjeft nå”

Respondentene er altså bevisste på å tilpasse sjangeren etter hvordan den de diskuterer med mestrer språket. Det er tydelige normer i miljøet på hvordan man skal bruke språket, og ikke minst hvor aktiv man som student skal være i dialogen. Selv om respondentene synes det er viktig å være deltagende i dialogen på utdanningen, er det helt tydelig at man ikke skal snakke for mye. Sjangeren opprettholder og konserverer ytringene, samtidig som en sjanger alltid er i utvikling (Ongstad, 2004) ”Når vi snakker i store forsamlinger så ønsker du jo ikke å framstå som en bedreviter, og kanskje heve deg over andre med å bruke vanskelige ord. Så det tror jeg og har en innvirkning på hvordan vi snakker” (728). Tre av respondentene tar opp dette med å snakke for mye og prøve å imponere andre med sjangeren. Alle disse respondentene er gutter.

”Det er en del som er veldig flinke til å prate mye, og da merker jeg på meg selv, at jeg tenker at nå begynner det å bli nok. Det er greit å fortelle ting, men hvis du må ta hele den lange omvegen da, og det har vi pratet om” (445).

Dette handler delvis om at det ikke er populært om noen snakker for mye, men også om hvordan den enkelte former sine ytringer i ulike kontekster.

”Vi har noen i klassa som er veldig glad i å svare på alt. Veldig glad i å vite at de kan alt eller vise at de kan alt. Og veldig glad i å vite det selv også tror jeg, å vite at de kan vise at de kan alt hvis du skjønner. Og da tenker alle de andre at, greit du kan mye, men du kan holde kjeft nå. Det er greit. Og de blir også ekskludert..” (843).

Ser man dette i et maktperspektiv kan man si at når studentene som behersker sjangeren, og bruker denne i en kontekst med andre studenter som kanskje ikke har samme mestring, og som kanskje heller ikke har uforbeholden tillit til medstudenten, kommer man i en maktsituasjon. Ytreren når ikke fram med det han/henne prøver å formidle, og han/hun vil ha

liten mulighet til å skape en virkelighet fordi mottakerne i stor grad vil forkaste ytringen (Blakar, 2006) Mottakeren vil ta kritisk stilling til det han/hun hører, og som vi ser i sitatene ovenfor avvises ytringene ofte. Samtidig er det, som det ble drøftet tidligere i kapitlet, forventet at alle er aktive for eksempel i basisgruppene. De som ikke deltar aktivt blir også ekskludert fra gruppa. Dette viser kompleksiteten i dialogen studentene til en hver tid befinner seg i. Man skal være aktiv, men ikke for aktiv. Man skal ikke være for stille. Man skal bruke fagspråket, men ikke for mye.

4.4.9 ”De har følt seg litt ekskludert”

Når man er i en dialog utløser ytringene minst tre ulike prosesser eller opplevelser i den som mottar en ytring. Hva vi forstår at ytringen representerer, hvilke assosiasjoner ytringen gir oss og til slutt den følelsesmessige komponenten (Blakar, 2006). Følelsen av tilhørighet og inkludering eller ekskludering er slike komponenter. Alle respondentene sier at de har følt seg inkludert gjennom språket på utdanningen. Respondentene opplever ikke at lærerne bevisst bruker språksjangeren for å utøve makt over studentene. To av respondentene sier at de følte seg ekskludert i starten fordi de hadde problemer med å skjønne ordene, men de understreker begge at dette var fordi de selv ikke skjønte, det var ingen som prøvde å ekskludere dem.

”Jeg kan nok innimellom føle meg litt sånn utafør fordi at det er veldig mange som er med og så prater vi om ting som vi skal lære som jeg føler at jeg ikke kan fra før av. Og da er det vanskelig å formulere seg på en måte som du høres ut som om du er trygg på det du prater om” (645).

Respondentene uttrykker både at de er inkludert, og at de av og til opplever en følelse av ekskludering når de ikke selv strekker til språklig. Alle respondentene gir uttrykk for at det er et godt miljø på utdanningen, og at de trives. ”Alle er veldig sammensveisa og har akseptert at vi er veldig forskjellige og prater på forskjellige måter og formulerer oss på forskjellige måter. Folk legger liksom godviljen til for å prøve å skjønne hva vi mener om en kløner litt” (653). Som respondenten sier fører dette til at de opplever å være i et trygt miljø der de kan trene på sjangeren. Respondentene beskriver her det Bergem (1998) forklarer som en felles plattform, som gir mulig følelse av fellesskap og samhörighet i kulturen. Dette står i kontrast til diskusjonen i forrige kapittel der respondentene synliggjør en relativt streng justis på

hvordan ytringene reguleres i miljøet. Det er også slik at når de ikke skjønner det som sies ser det ut til at respondentene forklarer dette med sin egen inkompetanse i fagspråket, og ikke som et uttrykk for andres maktbruk. Dette samsvarer godt med at de mener at sjangeren på utdanningen har en klar funksjon og er nyttig, og dermed noe de må integreres i.

”Det er heller sånn at hvis de forklarer et eller annet som jeg ikke skjønner, så føler jeg at det går på meg, at jeg ikke skjønner hva han sier, enn at han ikke vil at jeg skal skjønne det. Jeg tenker at han kanskje tror jeg kan det, også kan jeg det ikke så blir det en annen følelse”(661).

Samtidig er det flere av respondentene som forteller om andre studenter, som de opplever at ekskluderes fra fellesskapet. Når studentene ikke opplever å mestre språksjangeren som brukes kan de få en opplevelse av å ekskluderes fra kulturen (Blakar, 2006). Det er vanskelig å isolere språksjangeren og studentenes mestring som eneste faktor som fører til ekskludering i et miljø, men respondentene trekker fram to konkrete eksempler der de opplever at studenters manglende mestring, eller trening i språksjangeren, har ført til ekskludering i miljøet. Det ene eksemplet var at to medlemmer i en basisgruppe følte seg ekskludert. Dette var fremmedspråklige studenter som slet med det norske språket.

”De har følt seg litt ekskludert. For de var på en måte nye da, men vi har jo sagt til dem at de må jo bare komme. Men vi kan jo ikke begynne å leke barnepike. De har deltatt en gang tror jeg, og da hadde vi egentlig et obligatorisk møte sammen med læreren” (242). I følge Blakar vil utestenging gjennom språklige barrierer kunne være situasjoner som gir studentene opplevelse av avmakt (Blakar, 2006). Respondenten sier i intervjuet at studentene i eksemplet ikke snakket så godt norsk. Språkproblemer vil sannsynligvis forsterke utfordringene i å forstå sjangeren i dialogen. Det andre eksemplet var også i basisgruppen. Her handler det om at de stille studentene ikke får nok trening i å bruke språksjangeren. Dette ble også drøftet under dialogen i basisgruppene.

”Vi er ti stykker på basisgruppa vår. Vi er åtte personer som er glad i å snakke, men vi har to personer på gruppa som ikke er så glad i å snakke. I starten så var jo alt fryd og gammen. Vi satt jo alle sammen og var ukjente og satt litt og følte litt på hverandre. Nå tre til fire måneder etterpå så er det veldig tydelig at de to som ikke så glad i å snakke, de har blitt, ikke fryst ut, det er litt sterkt å si, men de har blitt glemt på en måte. Fordi de ikke er så glad i å prate og da,

da blir de ekskludert altså. Uten at noen tenker over det så blir de på en måte ekskludert fra gruppa. Vi andre sleit med å forklare ting i starten, men de sliter fortsatt...” (837).

Respondenten sier at dersom man ikke deltar aktivt i dialogen, vil det hindre dem i deres læring. Når noen har makt til å kontrollere og mestre språket, vil det være andre som opplever avmakt gjennom nettopp å mangle denne kontrollen (Blakar, 2006). Det at de heller ikke bidrar i dialogen oppleves av medstudentene som et normativt brudd på den impliserte avtalen om at alle skal bidra i læringsfellesskapet. Konsekvensen er at de stille studentene i dette tilfellet ekskluderes (hovedsakelig ubevisst antagelig) og dermed vanskeliggjøres antagelig deres læringssituasjon.

4.4.10 ”Jeg er ganske god til å tilpasse språket etter hvem jeg prater med”

Siden tilfanget av respondenter ble så lite at alle som meldte seg ble intervjuet, kan man kanskje anta at respondentene er noe mer kompetente i å møte ulike språksjangere enn gjennomsnittet. Sju av respondentene sa noe om dette. ”Jeg er ganske god til å tilpasse både mitt språk og mine ører til hvem jeg prater med fra før. I forhold til unger og sånn. Jeg synes i hvert fall jeg merker at jeg har lett for å prate med ulike folk” (416-418). Respondentene vurderer at de selv har et ”godt språkkøre”, og at de har hatt gode evner til å tilpasse seg ulike sjangere allerede før de startet utdanningen. Det å kunne bevege seg mellom sjangere står sentralt i sykepleien. Dette handler om å gå i ekte dialog med den andre, og møte denne der den er (Martinsen, 2005). Respondentene var opptatt av at sykepleiere måtte være dyktige på kommunikasjonen med ulike mennesker, og kunne bevege seg mellom ulike sjangere.

”Når du skal i en eller annen praksis så veit du at du må ha kontakt med både kollegaer, pasienter, pårørende, leger, altså andre faggrupper. Du må på en måte bevege deg mellom språksjangere. For du prater på forskjellige måter til de forskjellige gruppene” (555).

Dette handler om det Martinsen (2005) beskriver som at man i fagsamtalen må vise engasjement i det å forstå den andre. Samtidig som respondentene sier at dette er viktig, sier de også at de ikke har vært bevisste på dette med å bevege seg mellom ulike sjangere, og at dette har kommet etter hvert. ”Det er nytt for meg. Jeg er egentlig veldig rund i kantene, så

jeg kan jo adoptere meg til forskjellige miljøtyper da, føler jeg. Men måten å prate på for at andre skal skjønne hva jeg mener har ikke vært bevisst. Så det er interessant” (221).

4.4.11 ”Det å studere her gjør en forskjell på språket”

Selv om flere av respondentene, uttrykker at de har interesse for språk, og at de er språklig bevisste fra før, sier de også at de har utviklet sin evne til å bevege seg mellom ulike sjangere. Respondentene virker svært bevisste på det å bevege seg mellom ulike språksjangere, når de deltar i ulike subkulturer. ”når jeg skal forklare far hva vi har gjort på skolen så gjør jeg det på en mer hverdagslig måte. I stedet for å si oralt så sier jeg munn. Jeg legger om språket” (328).

På spørsmål om de har endret sin måte å snakke på i andre subkulturer sier respondentene at de ikke har forandret noe særlig på språket sitt når de er i miljøer/subkulturer som ikke er relatert til sykepleie. Faktisk virker det som respondentene er bevisste på at de ikke skal bruke språksjangeren i andre kontekster. ”Følte jeg at jeg måtte legge om språket hvis jeg skulle forklare noe jeg gjorde eller lærte på skolen. Jeg prøvde å gjøre det enklere. Jeg turte faktisk ikke å være helt akademisk” (7). Det er flere av respondentene som har lignende utsagn. Samtidig har vi sett tidligere i drøftingen at respondentene har endret måten de snakker på i forhold til å være mer gjennomtenkte enn tidligere.

Det er ganske vanlig at sykepleierstudenter jobber i helsevesenet som assistenter ved siden av skolen. Tre av respondentene mente at de hadde endret språket i arbeidssituasjonen sin, etter at de begynte å studere. De mente at dette ikke hadde vært bevisst, begrunnet det med at de nå har lært mer, og kan faget bedre. De har lært seg å snakke slik de andre gjør i praksis. En respondent sier at det at man dokumenterer så mye i helsevesenet, skaper en bevissthet på hvordan man bruker språket, også muntlig. Det påvirker dialogen med pasienten og kollegaene. Denne bevisstgjøringen og det å få økt kunnskap opplever respondentene naturlig nok som en positiv erfaring. ”Det er veldig gøy å komme tilbake på jobben og merke at dette har jeg faktisk skjønt. Og da er det mer spennende å drive på med det” (618).

Jeg ser ingen sammenheng mellom respondentenes holdninger til endring av språksjanger i andre kontekster og hvor lenge de har studert eller hvilke bakgrunn de har.

4.4.12 ”Det blir fokusert for lite på det å tilpasse seg relasjonen”

Det var tydelig i alle intervjuene, at respondentene syntes at det å bevege seg mellom ulike språksjangere, var en viktig del av yrkessosialiseringen og læringen på utdanningen.

Respondentene ble spurt om de mente at skolen hadde fokus på dette. Om de ble bevisstgjort dette aspektet ved yrket i utdanningen. Her var det ulike erfaringer blant respondentene. Tre av de som hadde studert en stund, syntes at skolen hadde hatt en del fokus på dette og forberedt dem på kompleksiteten i kommunikasjonen i ulike kontekster.

”..ja det synes jeg faktisk. Nå når vi skulle skrive sykepleiereksamen, så fikk vi jo prøvd det. Da skulle vi lage sykepleierdiagnoser, mål og tiltak. Og der måtte vi jo være veldig bevisste på at det skulle være veldig folkelig, fordi alle pasienter skal skjønne hva som menes. Da skulle vi bruke et folkelig språk. Og så skulle vi drøfte med et fagspråk. Og det synes jeg at lærerne har vist oss hvordan det er på en måte. De har vært helt konkrete på det (58)”.

To av respondentene mente at skolen fokuserte for lite på dette. ”Jeg synes det blir fokusert for lite på det med å tilpasse seg den relasjonen du er i. Det er i hvert fall ikke noe vi hører så mye om, men jeg synes i hvert fall det er en veldig viktig ting” (442).

Det er respondentene som har studert lengst som har sterkest meninger om skolens fokus på språksjangere, og det å bevege seg mellom ulike sjangere. Bevissthet rundt skolens fokus og meninger om det, er mer aktuelt jo lengre i studiet respondenten har kommet, fordi de i økende grad integreres i sykepleieidentiteten. De fire respondentene som bare hadde gått 3 mnd på skolen mente alle at dette var nevnt, og at de hadde vært så vidt innom det. Disse har jo også kun kort erfaring med utdanningen, og som en av dem påpekte, så kom det nok mer av dette etter hvert.

4.4.13 Oppsummering av hvordan sjangeren erobres

Respondentene opplever at de har utviklet språket sitt under tiden de har deltatt i utdanningen. Christiansen (2006) beskriver dette som kultivering av personlig særpreg. De fleste respondentene mener at de ikke har forandret sitt språklige uttrykk i andre kontekster enn på utdanningen, men at de har blitt mer gjennomtenkte og kontrollerte når de er i dialog med andre.

I dialogen med lærerne velger respondentene to ulike tilnærminger helt bevisst. Noen av respondentene velger å forenkle språket sitt, med det strategiske mål at lærerne skal forklare ting grundig. Andre velger å bruke mye faguttrykk i dialogen med lærerne, for å trene seg i dialogen, og dermed få mulighet til respons på sin språkforståelse. Begge gruppene begrunner sine valg i ønske om størst mulig læring. Respondentene er lite opptatt av hva lærerne måtte mene om deres mestring av språksjangeren, men sier samtidig at det ligger en forventning om at de skal bruke faguttrykk når disse er lansert og forklart i undervisningssammenheng.

Respondentene beskriver basisgruppene sine som en viktig læringsarena der de trenes i språksjangerens ytringer. Deltagelsen i basisgruppene bidrar til at studentene føler seg inkludert i språksjangeren, og de diskuterer fagene der. Respondentene opplever at de får økt kunnskap og mestring av språksjangeren, gjennom deltagelse i basisgrupper. Samtidig er det tydelig at studentene i basisgruppene ofte er på svært ulikt nivå, og at dette skaper utfordringer i dialogen.

Selv om det ikke ble vektlagt under intervjuene var det flere av respondentene som spontant nevnte at de fikk en egen intern humor knyttet til språksjangeren på utdanningen. De mente at de brukte humor til å bearbeide språket og ufarliggjøre temaer som ellers kunne være vanskelige.

Flere av respondentene snakket dialekt. Dette ble heller ikke fokus under intervjuene, men flere nevnte at dialektuttrykk bidro til å løse opp i dialogen. Dialekt ble brukt humoristisk i dialogen, og samtidig var det to av respondentene som sa at de bevisst tonet ned sin dialekt i fagdiskusjoner fordi de hadde erfaringer med å ikke bli forstått. Det var ingen som ga uttrykk for at det ikke var greit å bruke dialekt.

Flere av respondentene sier at de liker å bruke sjangeren også utenfor skolen, men understreker at det må passe seg. De er bevisste på å legge om til en annen språkform når de er på andre arenaer enn skolen, men det er flere som har eksempler på at de bruker sjangeren når de kommer i dialog med andre sykepleiere, for eksempel.

Det er tydelig at det er ganske sterke normer i miljøet som styrer bruken av fagspråket. Det å være aktiv vurderes av respondentene som helt nødvendig for å lære seg faget, men det synes å være en ganske fin balansegang mellom nødvendig aktivitet og deltagelse i dialogen, og det å være for aktiv. Når studentene er for aktive vurderes det av flere av respondentene som negativt. De som er for aktive, og spesielt hvis de både snakker mye og bruker faguttrykk, blir ofte ekskludert i miljøet. Samtidig er respondentene tydelige på at de som er for stille, mister mye av læringen, og blir svakere studenter. Disse står også i fare for å bli ekskludert fra miljøet. Samtidig sier nesten alle respondentene at utdanningen har et svært inkluderende og sammenspleisende miljø, der man bryr seg om hverandre og inkluderer hverandre.

Respondentene er svært bevisste på at man må bevege seg mellom ulike sjangere i møte med ulike mennesker og i varierte kontekster. Samtidig er de delte i om skolen setter nok fokus på denne delen av sykepleiefunksjonen. Respondentene som har kommet lengst i studiet mener mest om dette. Noen av dem synes skolen fokuserer mye på dette, mens andre mener at det er lite fokusert. Selv om noen av respondentene mener det er fokusert for lite på temaet, sier alle respondentene at de har fått en økt bevissthet på dette.

5.0 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg søkt å få svar på hvordan studenter ved sykepleierutdanningen opplever språksjangeren de møter i studiet. Målet med studien har vært å få en større forståelse og innsikt i hvordan studentene opplever og beskriver utdanningens språksjanger, og hvor bevisste de er på denne sjangeren og sjangerens betydning for dem som studenter i deres dialog med lærere og medstudenter.

Det å delta i en utdanning betyr at man lærer seg en ny språksjanger. Man integreres i et miljø, og en del av denne integreringen handler om å mestre språket. Ingen av respondentene i undersøkelsen stiller seg kritiske til fagspråket de møter i utdanningen, og alle vurderer behovet for et fagspråk som en legitim og integrert del av yrkesfunksjonen. Respondentene relaterer språket på utdanningen i stor grad til språket de skal bruke i sin yrkesutøvelse som ferdig utdannede sykepleiere.

Selv om respondentene mener at det å lære seg sjangeren på utdanningen er en del av det å bli sykepleier, er de delte i sine erfaringer om hvordan møtet med språket har vært. Disse erfaringene forklarer de i stor grad i sin bakgrunn, alder, erfaring, tidligere utdanning osv. Selv om nesten alle respondentene vurderer seg selv som språklig interesserte og kompetente, er det flere av dem som synes møtet med språket på utdanningen har vært tøft. Dette gir grunn til å tro at gjennomsnittsstudenten i ennå større grad sliter med språket på utdanningen enn denne gruppen gjør.

Språksjangerene som finnes på sykepleierutdanningene er ikke typiske maktspråk på tross av det asymmetriske forholdet mellom student og lærer. Dette kommer av at læreren er avhengig av den ekte dialogen med studentene for å lykkes i sitt arbeid (Blakar, 2006). Respondentene gir uttrykk for at lærerne har ulike tilnærming til dem i dialogen, og at de i ulik grad lykkes i sin lærergjerning. Samtidig opplever alle at lærerne har gode intensjoner, og at de gjør sine språklige valg for å fremme studentenes læring.

Ulike fag har ulike uttrykk. Det er tydelig at det er de naturvitenskaplige fagområdene som er mest preget av medisinske uttrykk og latin, som er mest fremmed for studentene. De opplever at språksjangeren som brukes i sykepleiefagene er mer likt den språksjangeren de er vant til i

andre settinger i livet. Samtidig er det stor individuell forskjell på lærerne. Praktiske sykepleieeksempler framhever respondentene som spesielt verdifullt i lærernes dialog. Det gjør faget levende for studentene, og bidrar til læring og forståelse. Det ser ut som om lærere som ikke har sykepleiererfaring, vil ha nytte av å tilegne seg eksempler fra praksisfeltet i undervisningen, da dette ser ut til å være en faktor som øker studentenes motivering og tillitt til læreren. Tillitt til lærerens kompetanse er sentralt for at lærerens dialog skal ha betydning for studentenes læring (Blakar, 2006).

Studentene opplever at sjangeren som brukes i praksisfeltet i hovedsak er mer hverdagslig enn den som brukes inne på skolen. Dette er interessant fordi respondentene samtidig begrunner at sjangeren på skolen er nyttig fordi den forbereder dem til å møte sjangeren i praksisfeltet.

Det som kjennetegner ytringene i sjangeren på utdanningen er triadisk slik Ongstad (2004) beskriver det utvidede sjangerbegrep. Ytringenes innhold preges av de latinske og medisinske uttrykkene, samt at man snakker om tema som man ikke berører i andre kontekster. Ytringens form og bruk preges av at det er et formelt, direkte språk, som snakker ”snilt” om ulike tema. Det ligger klare etiske og moralske verdier og normer, som preger sjangeren. Respondentene beskriver en sjanger der de kan snakke om det aller meste, men hvor man må snakke på en høflig og ordentlig måte, og hvor man ikke kan mene hva som helst. Ytringene preges av gode etiske verdier. Sjangeren har samtidig et tydelig omsorgsaspekt, og respondentene opplever en nærhet i dialogen, både med medstudenter og lærere. Dette relaterer respondentene til en omsorgsfunksjon i praksis, slik også Martinsen (2005) beskriver denne.

Denne undersøkelsen har to hovedfokus. For det første ønsket jeg å se på hvordan respondentene opplever sjangeren på utdanningen slik den er beskrevet ovenfor. For det andre ønsket jeg å belyse hvordan respondentene erfarer at de selv tilegner seg denne språksjangeren.

Det er mange forhold som er med på å regulere hvordan studentene bruker språksjangeren i utdanningen. På den ene siden sier de at de liker å bruke språksjangeren, og at de øver bevisst på å bruke den. Denne øvingen foregår i hovedsak inne på skolen, der basisgruppen er en viktig læringsarena for respondentene. Malmbjer (2007) fant i sin studie at lærerstudentene brukte begrepene i sjangeren til å snakke om begrepene, men benyttet dem lite i faglige

diskusjoner. Respondentene i denne undersøkelsen sier her på den ene siden de at de må lære seg begreper, og de gir mange eksempler på at de diskuterer begrepene. Men de sier også at de bruker begrepene når de diskuterer fag i basisgruppene, og til dels i dialog med lærerne. Dette samsvarer dårlig med det Malmbjer erfarte.

I dialogen med lærerne bruker respondentene bevisst den språksjangeren de mener gir størst læring. Samtidig opplever de at det ligger en forventning fra lærerne om å bruke sjangerens uttrykk.

Alle respondentene gir uttrykk for at de inkluderes i miljøet gjennom språksjangeren, men har også eksempler på at studenter som ikke mestrer språksjangeren ekskluderes. Det er flere respondenter som gir eksempler på ganske streng justis når det gjelder hvordan sjangeren skal brukes, og hvor mye eller lite man kan snakke innenfor dialogen i de ulike kontekstene.

Det er en naturlig del av livet å bevege seg ut og inn av ulike språksjangere. Dette har studentene et meget bevisst forhold til. Også de som akkurat har startet på utdanningen gir uttrykk for at de endrer språksjangeren når de snakker med pasienter i forhold til hvordan man snakker med kollegaer og lærere. Det å utdanne seg i en profesjonsutdanning påvirker hele personen. Språklig sier respondentene at de ikke har endret privatspråket sitt, men samtidig sier de at de har blitt mer gjennomtenkte og reflektert i sin språkbruk. Respondentene er uenige om hvor vidt utdanningen forbereder dem på det å bevege seg mellom ulike språksjangere i møte med pasienter, pårørende og fagpersonell, men de mener alle at de har fått en økt bevissthet på dette.

I innledningen beskriver jeg at selv om undersøkelsen setter fokus på sykepleierutdanningen og språksjangeren studentene møter der vil undersøkelsen antagelig kunne ha verdi også for andre helsefagutdanninger. Sjangerene i ulike helsefag har en god del fellestrekk, og sjangerene på høyere helsefagutdanninger alltid vil preges av å være påvirket både av en akademisk språksjanger så vel som en helsefaglig språksjanger. Lærere på helsefagutdanninger bør ha en bevissthet på studentenes holdninger til språksjangeren, nettopp fordi deres evne til å tilpasse sine ytringer til studentenes nivå vil være avgjørende for studentenes læring. Dette fordi studentene i dialogen med lærerne må møte noe nytt som kan bidra til læring, men samtidig ikke bør utsettes for en språksjanger de ikke har mulighet til å

delta i. Det at studentene ikke mestrer sjangeren i dialog med lærere og medstudenter vil føre til avmakt og at studentene ikke får optimalt læringsutbytte.

Denne studien har forsøkt å gi en bred oversikt over hvordan studentene opplever og erobrer det muntlige språket på sykepleierutdanningen. Det er forsket mye på skriftspråkets betydning i læringsarbeidet, men det er behov for mer forskning på det muntlige språkets betydning. Hvordan studentene både inkluderes og ekskluderes gjennom sjangeren, og hvordan dette påvirker deres læring er viktige aspekter som bør belyses nærmere. Det samme er hvordan studentene bevisst bruker basisgruppene som læringsarena når de trener seg i å bruke sjangeren. Hvordan vi kan gå i dialog med studentene i denne læringsarenaen på en måte som til rettelegger for læring vil være viktig kunnskap. Spesielt med samfunnets økte krav til kommunikativ kompetanse, samtidig om økte krav til studentgjennomstrømning i høyere utdanning og effektivisering av helsevesenet, der sykepleieren må evne å møte pasienten i dialog i stadig kortere møter.

6.0 LITTERATUR

- Bakhtin, M., & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Blakar, R. M. (2006). *Språk er makt* (7. rev. og utv. utg.). Oslo: Pax.
- Christiansen, B. (2006). Den gode, profesjonelle samtalen - hvordan lærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(1), 17-28.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken : kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(6), 456-469
- Freedman, A., & Medway, P. (red.). (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Fugelli, P., Stang, G., & Wilmar, B. (2003). *Makt og medisin*. Oslo: Makt- og demokratiutredningen 1998-2003.
- Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar : empiri - teori - metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Granum, V. (2001). *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hatlevik, I. K. R., & Norgård, J. D. (2001). *Myter og fakta om språk: pensumlitteratur på grunnnivå i høyere utdanning*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277.
- Illeris, K. (2000). *Læring : aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. utg.). Frederiksberg, Oslo: Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk.

- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johnsen, K., Ågotnes, K., Slaattelid, R., & Universitetet i Bergen (2006). *Språk og argumentasjon i humaniora*. Bergen: Fagbokforl.
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former : det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Rammeplan for sykepleierutdanning: fastsatt 25. januar 2008 av Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra <http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/126188809-10-200602190-52.pdf>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (red.). (1999). *Mesterlære : læring som social praksis*. [København]: Hans Reitzel.
- Lillejord, S. I., & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice - a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education & Work*, 21(1), 75-89.
- Malmbjær, A. (2007). *Skilda världar: En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings-och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Uppsala University. Department of Scandinavian Languages.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Akribe.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling* (2. omarb. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2006). Læring, individualisering og social praksis - svar og nye spørsmål i diskussionen om læring. *Nordisk Pedagogik*, 2, 154 - 165.
- Nortvedt, P. (2001). Klinisk sykepleie - realiteter og utfordringer. I H. Almås (red.), *Klinisk sykepleie* (3. utg., Vol. 1, s. 1-12). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforl.
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning : kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforl.
- Ongstad, S. (red.). (1994). *På sporet av fag- og undervisningssjangere? : lærerstudenters praksisrefleksjoner : en artikkelsamling*. Oslo: Bislet høyskolesenter.

- Ongstad, S., & Landslaget for norskundervisning (red.). (1996). *Hva gjør vi med sjangerene og de med oss? : om plansjangerer og sjangerplaner*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl. : Landslaget for norskundervisning.
- Pasientrettighetsloven (1999). Lov om Pasientrettigheter av 1999-07-02. Sist sett 2009-04-21, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19990702-063.html>
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver. *teori og praksis*(Årg. 92, nr. 3), 198-210.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd utg.). London: Sage.
- Stål, R. (red.). (2008). *Vårdkommunikasjon i teori och praktik*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling : innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) : Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tanggard, L., & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis - svar og nye spørsmål i diskussionen om læring. *Nordisk Pedagogik*, 2, 154 - 165.
- Thorsén, H. (2008). Makt og etik i vârdarbetet *Vårdkommunikasjon i teori och praktik* (s. 65-80). [Lund]: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (red.). (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadel, C. (1999). *Kommunikasjon : et mangfoldig samspill*. Flekkefjord: SEEK.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wittgenstein, L., & Åmås, K. O. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. [Oslo]: De norske bokklubbene.

VEDLEGG 1

Randi Stokke
Mårveien 24
2827 Hunndalen
Tlf. 61 13 53 42 (arbeid)
Tlf. 951 58 088 (mobil arbeid)

Gjøvik 13.mai 2008

Høgskolen i Gjøvik
avdeling for Helse, Omsorg og Sykepleie
Dekan Bodhild Hoff Sagli

Forespørsel om prosjektdeltagelse

Undertegnede er masterstudent i pedagogikk ved Institutt for Utdanning og Helse ved Universitetet i Bergen. Min veileder er Harald Thuen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og Høgskolen i Lillehammer.

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å se på Studentenes møte med det muntlige språket i høyere helsefagutdanning. Jeg ønsker å se på hvordan studenter opplever møtet med den muntlige språksjangeren i høyere helsefaglig utdanning, og ønsker å ta utgangspunkt i sykepleierutdanningen. Studentenes erfaringer og tillæring av språksjangeren de møter i høyere utdanning vil prege deres læring og utvikling til profesjonelle yrkesutøvere. En bevisstgjøring av språkets betydning for læring vil kunne være nyttig både for studenter og ikke minst lærere i en utdanningsinstitusjon.

Jeg ønsker å intervju 6 – 9 studenter fra ulike kull ved utdanningen. Deltagelse fra studentene vil være avgjort frivillig og vil bestå i å delta på ca. 1 times intervju. Studentene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen. Det vil ikke forekomme personifiserbare data i oppgaven og informasjonen som gis vil ikke kunne gjenkjennes av andre enn informanten selv. Alle data vil bli anonymisert. Forskningsetiske retningslinjer vil følges nøye. Prosjektet er godkjent ved Norsk samfunnsvitenskaplig datasentral.

Studentene vil informeres skriftlig ved brev i forkant og vil også informeres muntlig i forbindelse med intervjuene. Skriftlig informasjon og oppsett over muntlig informasjon ligger som vedlegg. Prosjektet er beregnet avsluttet våren 2009, og alle data vil da bli slettet.

På forhånd takk for hjelpen.
Med vennlig hilsen

Randi Stokke
Masterstudent i pedagogikk.

VEDLEGG 2

Hei Randi

Da er det i orden at du gjennomfører intervjuer på sykepleierstudenter.

LYKKE TIL!

Vennlig hilsen Bodhild

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Bodhild Hoff Sagli [<mailto:bodhild.sagli@hig.no>]

Sendt: 19. mai 2008 16:06

Til: randi.stokke@hig.no

Kopi: lise.jensen@hig.no

Emne: Fwd: SV: Forespørsel

VEDLEGG 3

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

Meldeskjema sendes per post,
e-post eller faks, i ett eksemplar, til:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29
5007 BERGEN
personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks: 55 58 96 50 /
Telefon: 55 58 21 17

1. PROSJEKTTITTEL		
Studentenes møte med det muntlige språket i høyere helsefagutdanning		
2. BEHANDLINGSANSVARLIG INSTITUSJON		
Institusjon: Universitetet i Bergen		
Adresse: Inst. for utdanning og helse Universitetet i Bergen Postboks 7800	Postnr. 5020	Poststed: Bergen
3. DAGLIG ANSVAR		
Navn (fornavn - etternavn): Harald Thuen		
Institusjon: Universitetet i Bergen		

Arbeidssted (avdeling/seksjon/institutt) Inst. for utdanning og helse			Akademisk grad/utdanning	Stilling Professor
Adresse – arbeidssted: Postboks 7800			Postnr.: 5020	Poststed: Bergen
Telefon:	Telefaks:	Mobil	E-postadresse: Harald.thuen@hil.no	
4. VED STUDENTPROSJEKT (studiested må alltid være samme som arbeidssted til daglig ansvarlig)				
Navn (fornavn - etternavn) på studenten: Randi Stokke				
Studiested (avdeling/seksjon/institutt): Universitetet i Bergen			Akademisk grad/utdanning: Masterstudent i Pedagogikk	
Adresse – privat: Mårveien 24			Postnr.: 2827	Poststed: Hunndalen
Telefon: 61135342/61179411	Telefaks: 61135290	Mobil: 95158088	E-postadresse: randi.stokke@hig.no	
5. FORMÅL MED PROSJEKTET				
Problemstillinger, forskningsspørsmål, eller lignende.	Hvordan opplever studenter ved helsefaglige utdanninger at språket og begrepsbruken de møter i utdanningen, skiller seg fra det språket og den begrepsbruk som brukes i samfunnet for øvrig?			
6. PROSJEKTOMFANG				

<input checked="" type="checkbox"/> Enkelt institusjon <input type="checkbox"/> Nasjonal multisenterstudie <input type="checkbox"/> Internasjonal multisenterstudie	
Angi øvrige institusjoner som skal delta:	
7. UTVALGSBESKRIVELSE	
Beskrivelse av utvalget Gi en kort beskrivelse av hvilke personer eller grupper av personer som inngår i prosjektet (f.eks. skolebarn, pasienter, soldater, personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse).	Jeg er interessert i studenters opplevelse av møtet med det muntlige språket i en helsefagutdanning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bachelorutdanning i sykepleie ved Høgskolen i Gjøvik. Jeg vil i utgangspunktet legge opp til å intervju 2 – 3 studenter fra hvert kull slik at det blir 6 – 9 intervjuer. Jeg vil åpne for å endre dette underveis når jeg ser hvilke dybde og bredde jeg får i datamaterialet. En slik trinnvis rekruttering av data gir fleksibilitet. Jeg henvender meg til hele populasjonen, informerer om studien og inviterer til deltagelse. Ut fra henvendelsene jeg får gjør jeg et enkelt kvoteutvalg. Samtidig er jeg bevisst på at utvalget vil ha preg av selvseleksjon som fører til spesielle skjevheter i materialet (Grønmo, 2004).
Rekruttering og trekking Oppgi hvordan utvalget rekrutteres og hvem som foretar rekrutteringen/ trekkingen.	Datautvalget må settes sammen på en slik måte at jeg har mulighet til å finne de data jeg søker svar på. Strategisk utvalg vil gi et godt utgangspunkt for å få belyst problemstillingen. Utvalgskriteriene er ikke tenkt å kunne gi et statistisk materiale, målet er å få mangfold i datamaterialet. Jeg henvender meg formelt til studentenes studiested og studentene selv med skriftlig og muntlig informasjon. Jeg henvender meg til samtlige studenter på utdanningen og søker etter interesserte respondenter. Blant de som melder seg gjør jeg et strategisk utvalg. Jeg valgte følgende kriterier: <ol style="list-style-type: none"> 1. informantene skal representere alle tre kullene som er inne i utdanningen. 2. det er ønskelig at begge kjønn og ulik alder er representert. 3. respondentene skal ha gitt informert samtykke og har satt seg inn i prosjektbeskrivelsen.
Førstegangskontakt	Randi Stokke

Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget.	
Oppgi alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)
Antall personer som inngår i utvalget.	6-9
8. INFORMASJON OG SAMTYKKE	
<p>Informasjon</p> <p>Oppgi hvordan informasjon til respondenten gis.</p> <p>NB. Se veiledning for krav til informasjon.</p>	<input type="checkbox"/> Det gis skriftlig informasjon (legg ved kopi av informasjonsskriv).
	<input type="checkbox"/> Det gis muntlig informasjon. <p>Studentene vil i forkant av intervjuene få muntlig informasjon i forbindelse med rekruttering av respondenter. Det vil også gis muntlig informasjon i forkant av intervjuet berørende fokus, hensikt og målsetning for studiet. Intervjuet vil starte med å vise respondentene noen videoeksempler på muntlig kommunikasjon innen helsefagutdanning. Disse vil danne utgangspunkt for intervjuet.</p> <p>Respondentene vil informeres om frivillig samtykke og behandling av data og konfidensialitet. De vil også informeres om at målet med oppgaven er å finne ut hvordan studenter møter det muntlige språket i høyere helsefaglig utdanning. Om studentene opplever at språksjangeren som brukes i utdanningen påvirker deres læring.</p>
	<input type="checkbox"/> Det gis ikke informasjon.

	Forklar hvorfor det ikke gis informasjon.
Samtykke Innhentes samtykke fra den registrerte? NB. Se veiledning for krav til samtykke.	<input type="checkbox"/> Ja Oppgi hvordan samtykke innhentes (legg ved ev. kopi av samtykkeerklæring). <input type="checkbox"/> Nei Gi en redegjørelse for hvorfor det anses nødvendig å gjennomføre prosjektet uten samtykke fra respondenten.
9. METODE FOR INNSAMLING AV PERSONOPPLYSNINGER	
Gi en kort beskrivelse av alle datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes.	<p>Datainnsamlingen vil foregå ved individuelle intervjuer der fokus vil være på informantens opplevelser. Samtidig vil jeg påpeke en bevissthet på at analyse og tolkning allerede starter i datasamlingen. Jeg vil gjennomføre intervjuet ansikt – til ansikt, siden det er lettere å fange opp informantens meninger når man kan tolke nonverbale signaler. Det er viktig å vurdere hvordan omgivelsene påvirker intervjuet, og ha bevissthet på at det ikke finnes nøytrale omgivelser.</p> <p>Under et intervju framkommer enorme datamengder. For hjelp til å huske hva velger jeg å bruke minidisc. Dette avklares med informanten i forkant. Jeg legger opp til at hvert intervju varer ca. 1 time.</p>
10. DATAMATERIALETS INNHOLD	
Gjør kort rede for hvilke opplysninger som skal samles inn. Legg ved spørreskjema, intervjuguide, registrerings-skjema e. a., som foreligger ferdig	Min manglende erfaring som intervjuer gjør at jeg velger å formulere spørsmål som jeg kan lene meg på underveis og i den videre analysen, men åpner også for å fravike guiden underveis. Jeg utleverer guiden i forkant til informantene. Dermed har de mulighet til å reflektere over temaet i forkant. Jeg vil ha en spesiell bevissthet språket som brukes under intervjuet siden språket er fokus for intervjuet. Jeg vil i forkant videotape konstruerte eksempler på video

<p>utarbeidet eller som utkast.</p>	<p>som illustrerer studenters møte med språket i utdanningen, og bruke disse i innledningen til intervjuet. Intervjuguiden er fortsatt under bearbeiding og vil kunne endre seg noe etter hvert som arbeidet med teorien til oppgaven avsluttes.</p> <p>Forslag til intervjuguide:</p> <p>Jeg får stadig innspill om at det språklige møtet med utdanningen oppleves svært ulikt for studenter med ulik bakgrunn. Kan du fortelle kort om din bakgrunn som du mener kan ha påvirket den språksjangeren du er vant til å bruke? For eksempel utdanningsnivå, alder, kjønn og sosiokulturelle forhold.</p> <p>Du går på sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Gjøvik. Har du lært mange nye ord og uttrykk siden du startet på utdanningen? Kan du si litt om hvordan det har vært?</p> <p>Kan du fortelle om hvordan du har merket at språket som brukes på denne utdanningen er annerledes enn det språket du har møtt ellers i livet. Har du noen eksempler?</p> <p>Når du ser disse videoklippene jeg skal vise deg, kan du fortelle om hvordan de er i forhold til ditt møte med språket på utdanningen. Hvordan er det med det skriftlige språket?</p> <p>Kan du si noe om hva som er annerledes med det språket du møter i høyere utdanning i forhold til det språket du bruker og møter i hverdagen ellers?</p> <p>Kan du fortelle om hvordan dette har påvirket ditt eget språk? Hvordan oppfatter du ditt eget språk før utdanningen startet?</p> <p>Har du hatt utfordringer/problemer med språket du har møtt på høgskolen?</p> <p>Har det profesjonelle/akademiske språket noen begrensninger? Er det noe som ikke blir snakket om i utdanningen, noe som ikke hører hjemme i språket der?</p>
<p>Behandles det sensitive personopplysninger?</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, oppgi hvilke:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk,</p>

	<p>filosofisk eller religiøs oppfatning.</p> <p><input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling.</p> <p><input type="checkbox"/> Helseforhold.</p> <p><input type="checkbox"/> Seksuelle forhold.</p> <p><input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger.</p>
Behandles det opplysninger om tredjeperson?	<p><input type="checkbox"/> Ja Hvis ja, hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Nei</p> <p><input type="checkbox"/> Får skriftlig informasjon.</p> <p><input type="checkbox"/> Får muntlig informasjon.</p> <p><input type="checkbox"/> Blir ikke informert.</p>
11. INFORMASJONSSIKKERHET	
Merk av identifikasjonsopplysninger.	<p><input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Navn, adresse, fødselsdato</p> <p><input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer</p>
	<p><input type="checkbox"/> Indirekte personidentifiserende opplysninger Oppgi hvilke:</p>
Dersom datamaterialet behandles elektronisk, oppgi hvordan direkte person-identifiserbare opplysninger (navn, 11-sifret fødsels-nummer) registreres.	<p><input type="checkbox"/> Direkte personidentifiserende opplysninger (<i>spesifiser hvilke over</i>) erstattes med et referansenummer som viser til en manuell/elektronisk navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.</p> <p>Personopplysningene kobles mot et referansenummer som erstatter personidentifiserbare opplysninger i registreringen av datamaterialet. Oversikten over koblingen mellom navn og referansenummer oppbevares sammen med notater og bånd innelåst separat fra PC til oppgaven er ferdig og destrueres så. PC er brukernavn og passordbeskyttet, og oppbevares på innelåst kontor.</p>

	<input type="checkbox"/> Direkte personopplysninger lagres sammen med det øvrige materialet. Oppgi hvorfor det er nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet:
<p>Hvordan skal datamaterialet registreres og oppbevares?</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysninger registreres flere steder.</p>	<input type="checkbox"/> Annet Spesifiser:
<p>Sikring av konfidensialitet.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Fysisk isolert pc tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Pc i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Isolert privat pc <input type="checkbox"/> Privat pc tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi
<p>Vil prosjektet ha prosjekt-medarbeidere som skal ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/ student?</p>	<input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annet: Hvis annen lagring, beskriv nærmere: Intervjuene tas opp på MP3 – spiller. Det vil også bli gjort stikkordsmessige notater underveis. Intervjuet blir deretter transkribert anonymt kodet på PC tilhørende arbeidsstedet i nettverkssystem tilknyttet internett. Det vil ikke forekomme identifiserbare personopplysninger på denne.
	Datamaterialet er beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene ved at de er innelåst i låsbart skap på avlåst kontor. Det vil kun være jeg som har tilgang til dette materialet.
	<input type="checkbox"/> Ja Oppgi hvilke: <input checked="" type="checkbox"/> Nei

Innhentes personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv hvilke opplysninger og hvilken form de har.
Overføres personopplysninger over eksterne nettverk (som Internett)?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, beskriv i hvilken situasjon dette gjøres og hvilken form opplysningene har.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, til hvem?
12. VURDERING/GODKJENNING AV ANDRE INSTANSER		
Er prosjektet fremleggelses-pliktig for Regional komité for medisinsk forskningsetikk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Dersom det anvendes biologisk materiale, er det søkt Regional komité for medisinsk forskningsetikk om opprettelse av forskningsbiobank?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig å søke om dispensasjon fra taushetsplikt for å få tilgang til data?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Er det nødvendig med melding til Statens legemiddelverk?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Hvis ja, legg ved eller ettersend kopi av tilråding/tillatelse.
Andre	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei	Angi hvem.
13. PROSJEKTPERIODE		
Oppgi tidspunkt for når datainnsamlingen starter – <u>prosjektstart</u> samt	Prosjektstart (ddmmåååå):__01012008_____	

tidspunkt når behandlingen av personopplysninger opphører – <u>prosjektslutt.</u>	Prosjektslutt (ddmmåååå): <u>01012009</u>
Gjør rede for hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt.	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres. Gi en redegjørelse for hvordan datamaterialet anonymiseres. <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon Hvor skal datamaterialet oppbevares? Gi en redegjørelse for hvorfor datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon.
14. FINANSIERING	
Utgifter dekkes av Randi Stokke.	
15. TILLEGGSOPPLYSNINGER	
16. ANTALL VEDLEGG	
Oppgi hvor mange vedlegg som legges ved meldeskjemaet.	



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

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

Harald Thuen
Institutt for utdanning og helse
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5015 BERGEN

Vår dato: 12.09.2007

Vår ref :17392 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.08.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17392	<i>Studentenes møte med det muntlige språket i høyere fagutdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Harald Thuen</i>
Student	<i>Randi Stokke</i>

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

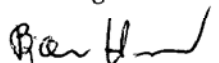
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemact, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Randi Stokke, Mårveien 24, 2827 HUNNDALEN

Avdelingskontorer / District Offices:

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

VEDLEGG 5

Randi Stokke <randi.stokke@hiq.no> skrev:

- >Hei. Denne mailen er bare aktuell for de av dere som er bachelorstudenter på sykepleie, heltid eller deltid.
- >Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Institutt for Utdanning og Helse ved Universitetet i Bergen, og arbeider for tiden på min masteroppgave der jeg valgt å se på Studentenes møte med det muntlige språket i høyere helsefagutdanning. (Jeg arbeider også som lærer på radiografutdanningen).
- >
- >Jeg ønsker å se på hvordan dere som sykepleierstudenter opplever møtet med den muntlige språksjangeren i høyere helsefaglig utdanning. Studentenes erfaringer og opplevelser med språket dere møter i høyere utdanning vil prege deres læring og utvikling til profesjonelle yrkesutøvere. Jeg ønsker å intervju 6 – 9 studenter fra ulike kull ved sykepleierutdanningen og håper du er villig til å stille til intervju med meg om din opplevelse av møtet med den muntlige språksjangeren som brukes på utdanningen.
- >
- >Deltagelse vil være avgjort frivillig og vil bestå i å delta på ca. 1 times personlig individuelt intervju. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen. Det vil ikke forekomme personifiserbare data i oppgaven og informasjonen som gis vil ikke kunne gjenkjennes av andre enn informanten selv. Alle data vil bli anonymisert.
- >Forskningsetiske retningslinjer vil følges nøye.
- >
- >I tillegg til denne mailen vil det også informeres muntlig i forbindelse med intervjuene.
- >
- >Prosjektet er beregnet avsluttet våren 2009, og alle data vil da bli slettet. Prosjektet vil resultere i en masteroppgave.
- >
- >Dersom du kunne tenke deg å avse en time der jeg kan intervju deg så send et svar på denne mailen så snart som mulig så vil jeg kontakte deg. Jeg håper å få gjennomført alle intervjuene før ferien. Jeg trenger 1-2 studenter fra hvert kull.
- >
- >For å få plukket ut et så variert materiale som mulig er det fint om du forteller litt om deg selv. Alder, kjønn, tidligere studier osv.
- >På forhånd takk for hjelpen.
- >
- >Hilsen Randi Stokke
- >
- >Randi Stokke
- >Studiumprogramansvarlig
- >Seksjon for radiografi og helseteknologi
- >Høgskolen i Gjøvik.
- >mail: randi.stokke@hiq.no
- >Tlf. 61135342
- >Adr.
- >Høgskolen i Gjøvik.
- >Postboks 191
- >2802 Gjøvik

VEDLEGG 6

Forespørsel om prosjektdeltagelse – muntlig presentasjon til deltagerne (ca. 5 minutter)

Undertegnede er masterstudent i pedagogikk ved Institutt for Utdanning og Helse ved Universitetet i Bergen. Min veileder er Harald Thuen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og Høgskolen i Lillehammer.

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å se på Studentenes møte med det muntlige språket i høyere helsefagutdanning. Jeg ønsker å se på hvordan studenter opplever møtet med den muntlige språksjangeren i høyere helsefaglig utdanning, og vil ta utgangspunkt i radiografutdanningen. Studentenes erfaringer og tillæring av språksjangeren de møter i høyere utdanning vil prege deres læring og utvikling til profesjonelle yrkesutøvere. En bevisstgjøring av språkets betydning for læring vil kunne være nyttig både for studenter og ikke minst lærere i en utdanningsinstitusjon.

Praktiske opplysninger:

- Jeg ønsker å intervju 6 – 9 studenter fra ulike kull ved radiografutdanningen
- Deltagelse vil være avgjort frivillig og vil bestå i ca. 1 times personlig individuelt intervju.
- Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.
- Intervjuene vil foregå på et grupperom på Høgskolen i Gjøvik
- Alle intervjuene vil bli tatt opp på en MP3 – spiller.
- Alle data vil bli anonymisert.
- Forskningsetiske retningslinjer vil følges nøye.
- Prosjektet er beregnet avsluttet våren 2009, og alle data vil da bli slettet.
- Det vil bli levert ut en intervjuguide i forkant med spørsmål og tema for intervjuet.
- Prosjektet ender i en masteroppgave.

VEDLEGG 7

Randi Stokke
Mårveien 24
2827 Hunndalen
Tlf. 61135342 (arbeid)
Tlf. 95158088 (mobil)

Gjøvik 3.juni 2008

Til NN

Informasjon om prosjektdeltagelse

Undertegnede er masterstudent i pedagogikk ved Institutt for Utdanning og Helse ved Universitetet i Bergen. Min veileder er Harald Thuen, professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og Høgskolen i Lillehammer.

Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å se på Studentenes møte med det muntlige språket i høyere helsefagutdanning. Jeg ønsker å se på hvordan studenter opplever møtet med den muntlige språksjangeren i høyere helsefaglig utdanning, og vil ta utgangspunkt i sykepleierutdanningen. Studentenes erfaringer og tillæring av språksjangeren de møter i høyere utdanning vil prege deres læring og utvikling til profesjonelle yrkesutøvere. En bevisstgjøring av språkets betydning for læring vil kunne være nyttig både for studenter og ikke minst lærere i en utdanningsinstitusjon.

Jeg ønsker å intervju 6 – 9 studenter fra ulike kull ved sykepleierutdanningen og takker for at du er villig til å stille til intervju med meg om din opplevelse av møtet med den muntlige språksjangeren som brukes på utdanningen.

Deltagelse vil være avgjort frivillig og vil bestå i å delta på ca. 1 times personlig individuelt intervju. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen. Det vil ikke forekomme personifiserbare data i oppgaven og informasjonen som gis vil ikke kunne gjenkjennes av andre enn informanten selv. Alle data vil bli anonymisert. Forskningsetiske retningslinjer vil følges nøye. Prosjektet er godkjent av Samfunnsvitenskaplig datasentral.

Prosjektet er beregnet avsluttet våren 2009, og alle data vil da bli slettet. Prosjektet vil resultere i en masteroppgave.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Randi Stokke
Masterstudent i pedagogikk.

Intervjuguide:

- *Jeg får stadig innspill om at det språklige møtet med utdanningen oppleves svært ulikt for studenter med ulik språkkulturell bakgrunn. Kan du fortelle kort om det er noe i din bakgrunn som du mener kan ha påvirket den språksjangeren du er vant til å bruke? For eksempel utdanningsnivå, alder, kjønn og sosiokulturelle forhold, sosial og økonomisk status. Vektlegg miljøet du er i per i dag.*
- *Kan du fortelle om hvordan du har merket at språket som brukes på denne utdanningen er annerledes enn det språket du har møtt ellers i livet. Har du noen eksempler?*
- *Har du lært mange nye ord og uttrykk siden du startet på utdanningen? Kan du si litt om hvordan det har vært?*
- *Kan du si noe om hva som er annerledes med det språket du møter i høyere utdanning i forhold til det språket du bruker og møter i hverdagen ellers?*
- *Kan du fortelle om hvordan dette har påvirket ditt eget språk? Hvordan oppfatter du ditt eget språk før utdanningen startet?*
- *Kan du si noe om du hatt utfordringer/problemer med språket du har møtt på høgskolen?*
- *Har det profesjonelle/akademiske språket noen begrensninger? Er det noe som ikke blir snakket om i utdanningen, noe som ikke hører hjemme i språket der?*
- *Dersom du har vært i praksis og møtt sykepleiere/radiografer i praksis. Kan du si noe om hvordan du har erfart ulikheter i måten å snakke på i praksis og på skolen (blant sykepleierne og lærerne)*
- *Opplever du at det er språkforskjeller lærerne imellom? Lærerne har ulik profesjonsbakgrunn. Merker dere det når de snakker? Har de ulike fagprofesjonene ulik språkdrakt?*
- *Hva tror du har hatt mest innflytelse på det språket du har i dag. Og hvordan har miljøet du vanker i påvirket din språkbruk.*

VEDLEGG 9

Forsknings spørsmål	Hovedkategorier
Hvordan opplever studentene møtet med det muntlige språket i utdanningen?	<p>Hvordan studentene opplever og vurderer språksjangeren på utdanningen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Møte med språket • Hva kjennetegner sjangeren • Språkets formalitet
Sammenhengen mellom møtet med den språklige kommunikasjonen på studiet og deres bakgrunn og tidligere erfaring med utdanninger?	<p>Bakgrunn, erfaring og sjangeropplevelse. Ulike faktorer som påvirker møtet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den private bakgrunnen. • Tidligere utdannings • Erfaring fra arbeid i helsesektoren. • Egen alder
Opplever studentene at skolen bevisstgjør studentene i det å bevege seg mellom ulike språksjangere i sitt fremtidige yrke?	<p>Det å bevege seg mellom språksjangere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • I privatlivet • I studiet. <p>Endring av egen språklig kommunikasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialektens betydning • Endring av privatspråket • Endring i innhold og holdning • Yrkesspråket • Innflytelse på eget språk
Skiller dette språket seg fra sykepleiersjangere de møter i praksis?	<p>Språksjanger i teoriundervisning og i praksis.</p>
Er språksjangerene i utdanningen nødvendig?	<p>Språksjanger som en del av utdanningen</p> <p>Studentens deltagelse i språksjangere på utdanningen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogen med lærerne • Dialogen i basisgruppene • Annet.

Er det språklige forskjeller mellom undervisningspersonale med sykepleierbakgrunn og annet undervisningspersonale?	Forskjell i lærernes språksjanger
	<ul style="list-style-type: none"> • Fagprofesjon og bakgrunn • Alder og kjønn • Individuelle variasjoner
	inkludering og ekskludering gjennom språk
	<ul style="list-style-type: none"> • Språket som inkluderende faktor • Språket som ekskluderende faktor
Hvordan oppleves språksjangeren inkluderende og ekskluderende?	Utfordringer og problemer i møtet med språket.
Har sjangeren noen begrensninger når det gjelder innhold og form?	Innholdsaspektet i språksjangeren.
	<ul style="list-style-type: none"> • Begrensninger i språksjangeren • Språksjangerens muligheter. • Bruk av humor i språksjangeren.

Forskjell i lærernes språksjanger.**Lærernes fag og fagbakgrunn**

23,24,27-30,

246,247-248,250-251,252-256,

320-321

421-422,438-440,450,

531-532,536,537

640

744, 748,

812,815-816,

Lærernes alder og kjønn – samt uspesifikke uttalelser om kjønn

213,261,

341

538,

641-644,

747,

821,

949,951,

Individuelle variasjoner

33-37

249,

319,339,342,

534,535,

615,637-639,

717,745,746,

VEDLEGG 11

Forskjell i lærernes språksjanger.

Hvordan lærernes ulike fag og fagbakgrunn påvirker språksjangeren i utdanningen

Respondent Ytring nr.	Kontekst	Vurdering	sitater
23,24,27-30,		Lærerne med sykepleierbakgrunn har et mer folkelig språk enn de med for eksempel nat. vit. bakgrunn. Men det er også store individuelle forskjeller blant nat-viterne. Lærererne har generelt et veldig korrekt språk, men det er individuelle forskjeller.	24+ ja, vi ser for eksempel læreren NN1 i naturvitenskap. Hun er ikke sykepleier. Hun har et veldig akademisk fagspråk språk følte jeg. <u>Hun bombarderer på med fagspråkuttrykk. Mens sykepleierne har et mer folkelig språk. Det tror jeg nok at jeg kan si.</u>
246,247-248,250-251,252-		Respondenten sier noe om ulike språksjanger hos flere av nat.viterne. Synes generelt at lærerne med sykepleierbakgrunn har en mer	246 <u>Jeg vil gjerne dra fram litt forskjell i måten å snakke på med hensyn til hvilken utdanningsbakgrunn dem har fordi at jeg merker veldig stor forskjell på hun som var utdannet i et annet fag da</u>

Respondent Ytring nr.	Kontekst	Vurdering	sitater
256,		direkte måte å snakke på enn de andre. Ellers er eksemplene som sykepleierlærerne har med seg fra praksis verdifulle. De gjør faget spennende. Det er jo store individuelle forskjeller. Det har med personlighet å gjøre.	<p>250+ <u>Nå kjenner jo ikke jeg så veldig mange sykepleiere her. Jeg prøver å tenke gjennom de lærerne jeg har hatt. Men ja, flesteparten kan nok hende prater veldig sånn rett fra levra.</u></p> <p>251+ <u>De har hatt en måte å prate på som har vært underholdende og interessant å sitte og høre på. Kanskje det er derfor de har havna her også, jeg vet ikke.</u></p> <p>255+ <u>De fleste sykepleierne har jobbet ute i mange år i fra før, og de har jo faguttrykkene inne. De har vært vant til å bruke dem, og viderefører jo det i læreryrket. Så jeg synes at sykepleierne bruker mer faguttrykk enn de andre lærerne. Det er naturlig for dem å gjøre det. Og på grunn av at de er så vant til å bruke faguttrykk, så er det kanskje litt verre for dem å finne det naturlig å forklare det. Tror jeg.</u></p>

VEDLEGG 12

Forskjell i lærernes språksjanger.
Bakgrunn og fagvariasjoner

Kategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Store individuelle variasjoner i lærernes språksjanger	x	x	x	x	x	x		x	x
Lærerne har et korrekt og akademisk språk. Det du sier får konsekvenser	x						x		
Det er stor forskjell på språksjangeren på sykepleierutdanningen og andre utdanninger	x	x							x
Sykepleierne har en direkte språksjanger		x							
Sykepleierlærerne bruker mer faguttrykk		x							
Sykepleierlærerne har et mer folkelig/enklere språk	x		x			x		x	
Sykepleierlærerne har praksiseksempler som er viktige. De er engasjerte	x	x	x		x				
Nat. Viterne har en språksjanger mer preget av latin og faguttrykk	x	x	x	x	x	x		x	
Samfunnsviternes egen språksjanger. Mer vitenskaplig/mer åpent for dialog			x	x					x
Kjenner ikke bakgrunnen til lærerne – trodde alle var sykepleiere						x	x	x	

