



Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse

En studie av sykepleieres læringserfaringer

Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)

**Psykologisk fakultet
Universitetet i Bergen**

Randi Skår

**Høgskulen i Sogn og Fjordane
Avdeling for Helsefag**

2010

FORORD

Arbeidet med avhandlingen startet høsten 2005 da jeg ble tatt opp på doktorgradsprogrammet ved Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet. På det tidspunktet hadde jeg også fått stipendmidler fra Høgskulen i Sogn og Fjordane der jeg har hatt min arbeidsplass ved Avdeling for Helsefag gjennom hele doktorgradsperioden. Fra første dag har jeg fått god oppfølging fra min arbeidsgiver i form av finansiering og praktiske tilrettelegginger. Jeg er stor takk skyldig for at jeg har fått denne anledningen til å lære, fordype meg og få ny innsikt!

Som ledd i doktorgradsarbeidet har jeg deltatt på forskeropplæringen i regi av Psykologisk Fakultet og Vestnorsk Nettverk. I tillegg har jeg deltatt på konferanser og forskerkurs på andre Universiteter og Høgskoler i inn- og utland. Takk til alle de som gjennom disse møtepunktene har gitt meg innspill og inspirasjon til videre arbeid!

God veiledning er helt avgjørende for at doktorgradsarbeidet skal være meningsfylt. Jeg har hatt to svært dyktige veiledere; Førsteamanuensis Herdis Alvsvåg som hovedveileder og Professor Berit Karseth som biveileder. De er begge kunnskapsrike på sine områder, og de er gode og kritiske lesere. Våre veiledningsmøter har vært preget av stort engasjement og nyttige diskusjoner. Takk til begge for konstruktive og krevende innspill samt støtte og oppmuntring underveis! Jeg vil også rette en stor takk til Bodil Tveit og Solveig Hauge for lesing av utkast og kritiske tilbakemeldinger i sluttfasen av avhandlingsarbeidet.

Jeg vil rette en spesiell takk til ledelse og kollegaer ved Avdeling for Helsefag som alle har vist interesse og engasjement i forhold til arbeidet mitt. Dette siste året da jeg kun har arbeidet med doktorgraden har det vært særlig viktig å føle på tilhørigheten i et godt arbeidsfellesskap. Takk til hver enkelt! Takk også til Sigrid og Ann på biblioteket og Bente og Siri på it! Gode faglige og administrative støttetjenester er svært viktig for forskningsarbeidet.

En stor og varm takk går til de sykepleierne som deltok i undersøkelsen og som delte sine tanker og erfaringer med meg og med hverandre! Stor takk også til de to medhjelperne som stilte opp i fokusgruppeintervjuene!

En særlig takk går til familie og nære venner som har fulgt meg tett gjennom opp – og nedturer disse fire årene. Det å vite at noen tenker på en og bryr seg er den viktigste støtte!

Førde, september 2009

Randi Skår

SUMMARY

Professional practice is characterised by several demands connected to the concepts of alteration, renewal and improvement. To meet these demands, more knowledge is needed concerning how professionals continue learning throughout their working life. The overall aim of this thesis is to contribute to research-based knowledge about how nurses learn in relation to their work environments. Therefore, the meaning of learning processes in nurses' professional practice is investigated.

The project is based on two interview meetings with eleven nurses. First, the nurses participated in in-depth interviews; after three months, the same nurses participated in focus group interviews. A qualitative hermeneutic approach guided the research process and the analysis and interpretation of the transcribed interview-texts. The interviews explore how nurses in different workplaces experience their professional qualifications and challenges in daily work, and the findings are interpreted and discussed in three articles that constitute the core of this thesis. The findings show that nurses need to learn and stay abreast of new developments in nursing in order to manage their responsibilities related to patient care. For the nurses, being autonomous means being knowledgeable and confident in work situations where they are responsible (Article I), and using knowledge connects to their ability to get involved in and assess particular situations (Article II). The understanding of work as a learning environment is connected to how nurses elect to engage in their workplaces and how their workplaces regulate their participation in activities and interpersonal relations (Article III).

The theoretical framework of this thesis is inspired by the sociocultural perspective that people learn through their participation in social practices. Theories on professional learning highlight the connection between the individual and the sociocultural in learning

processes. Accordingly, it is of interest both how and why people learn and how and why situations affect learning. Theories within this framework emphasise that personal learning histories, dispositions and engagement influence on how people learn in relation to social and cultural practices. These theories correspond with Gadamer's hermeneutical philosophy, which emphasises that knowledge is constructed between people. According to Gadamer knowledge arises through being-in-the-world, of past and present, and is shaped by the tradition in which we live.

Through an overall interpretation of the findings in the three articles, this thesis discusses the coherent meaning of learning processes in nursing practice. The findings show that learning processes connect to how nurses participate in work situations and how changes in their knowledge and actions relate to the contexts in which they learn. An overall finding is connected to the meaning of personal involvement as part of learning. The nurses seem to create their own learning opportunities by engaging in and actively participating in work situations. Accordingly, the nurses learn how to use knowledge and decide what the right action in a particular situation is. In addition, the nurses learn through their involvement in complex and non-routine situations. This means, for instance, learning how to take responsibility in work situations or choosing how to act in particular situations. This thesis discusses how these findings have implications for practice and further research. These implications specifically connect to how to utilise learning situations in clinical studies in nursing education; how nurses' professional learning connects to the development of professional expertise; and how personal dimensions should be further discussed as part of professional learning in general.

OVERSIKT OVER ARTIKLER

Artikkel I:

Skår, R. (2009) "The meaning of autonomy in nursing practice"

Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Clinical Nursing*

(Published online in advance of print)

DOI: 10.1111/j.1365-2702.2009.02804.x

Artikkel II:

Skår, R. (2009) "Knowledge use in nursing practice: The importance of practical understanding and personal involvement"

Nurse Education Today

(Published online in advance of print)

DOI:10.1016/j.nedt.2009.06.012

Artikkel III:

Skår, R. (2009) "How nurses experience their work as a learning environment"

Vocations and Learning: Studies in vocational and professional education

(Published with open access at Springerlink.com)

DOI: 10.1007/s12186-009-9026-5

Innhold

FORORD	
SUMMARY	1
OVERSIKT OVER ARTIKLER	3
1.0 INTRODUKSJON	6
1.1 Profesjonell læring og sykepleie	6
1.1.1 Profesjonskvalifisering – kompetanse for å møte endringer	7
1.1.2 Profesjonsutøvelse – erfaring og ekspertise	10
1.2 Forskningsbakgrunn og forforståelse	14
1.3 Avhandlingens hensikt og problemstilling	15
1.4 Avhandlingens oppbygging	17
2.0 TEORETISK GRUNNLAG	18
2.1 Profesjonell læring – rådende diskurser	18
2.1.1 Læring gjennom interaksjon med sosiale omgivelser	23
2.1.2 Læring integrert i handling	25
2.1.3 Læringsprosesser og utvikling av ekspertise	28
2.2 Sammenfatning	29
3.0 METODOLOGI	31
3.1 Gadammers hermeneutiske filosofi	32
3.1.1 Virkningshistorisk bevissthet og åpenhet for mening	33
3.1.2 Relevans for forskningsprosessen	37
3.2 Design	38
3.3 Deltakere	39
3.4 Konstruksjon av data gjennom dialog	41
3.4.1 Gjennomføring av dybdeintervju	41
3.4.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	43
3.4.3 Transkribering av intervju	46
3.5 Analyseprosess og fortolkning av intervjuetekst	48
3.6 Ethiske overveielser	53
3.7 Metodologiske overveielser	54
3.7.1 Studiens troverdighet og gyldighet	57
4.0 PRESENTASJON AV ARTIKLER	61
4.1 Artikkel I	62
4.2 Artikkel II	64
4.3 Artikkel III	66
5.0 DISKUSJON	69
5.1 Diskusjon av funn	69
5.1.1 Å være kjent - Kontekstens betydning for læring	69
5.1.2 Å være forberedt – Læringserfaringers betydning for profesjonsutøvelsen	72
5.1.3 Å være delaktig – Læring gjennom trygghet, involvering og engasjement	76
5.1.4 Betydningen av læringsprosesser for sykepleieres profesjonsutøvelse	79
5.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning	83
5.3 Avsluttende kommentarer	86

Referanser..... 90

Artikler: I - III

- Appendix:
1. Intervjuguide dybdeintervju
 2. Utdrag fra intervju informant 10
 3. Intervjuguide fokusgruppeintervju
 4. Informasjon om og regler for fokusgruppesamtale
 5. Vurdering fra Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste
 6. Informasjonsskriv og skjema for informert samtykke

1.0 INTRODUKSJON

1.1 Profesjonell læring og sykepleie

Denne avhandlingen fokuserer på læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. Læring som en del av arbeidet har fått økende oppmerksomhet de siste tiårene. Det hevdes at læring og kompetanseutvikling kan oppfattes som en investering for å øke produktiviteten i profesjonelt arbeid (Garrick, 1999; Illeris, 2003). Andre vekter nødvendigheten av profesjonell utvikling for å kunne møte de unike behovene til den som trenger en profesjonell hånd (Benner, Tanner, & Chesla, 2009). I profesjoner står utdanning og arbeid i nær relasjon. Disse ulike utfordringene knyttet til læring i arbeidet utfordrer derfor også læring i utdanningen. Dette gjenspeiles i vektleggingen av læringsprosesser i nyere reformer innen høyere utdanning¹. Gjennom å tilrettelegge for læringsprosesser skal utdanningen sørge for at profesjonsutøveren tilegner seg ferdigheter i å videreutvikle sin kompetanse og til å kunne møte endringer i yrkessammenhenger.

Forskningsfeltet profesjonell læring innen sykepleie favner om spørsmål både knyttet til kvalifisering til og utøving av et yrke. En økt innsikt i hvordan sykepleiere lærer i sitt arbeid kan også gi grunnlag for videreutvikling av sykepleierutdanningen. Med utgangspunkt i sykepleieres læringserfaringer søker denne avhandlingen å kunne bidra til mer kunnskap på dette området. For å ramme inn og avgrense forskningsfeltet har jeg valgt å ta utgangspunkt i nyere forskning som omhandler forholdet mellom sykepleierutdanning og arbeid, samt forskning som på ulike måter belyser sykepleieres læring som ledd i profesjonell utvikling.

¹ I Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen i høyere utdanning (Stortingsmelding nr.27, 2000-2001) fremheves det at "det forventes at 'nye' undervisnings- og vurderingsformer vil bidra til at ferdige kandidater kommer ut i samfunnet som dyktige problemløser og nyskapere, med bedre forutsetninger for å løse samfunnets oppgaver" (s.2).

1.1.1 Profesjonskvalifisering – kompetanse for å møte endringer

Sykepleierutdanningens dilemma er at den står i en kryssild mellom helsevesenets sertifiseringskrav, fagorganisasjonens interesser og utdanningspolitiske føringer (Alvsvåg & Førland, 2007a; Christiansen, Heggen, & Karseth, 2004; Karseth & Nerland, 2007). Sykepleie er et yrke og en profesjon som utøves på svært ulike områder. Det gjør det samtidig vanskelig å entydig beskrive hva sykepleie er. I Norge har en prøvd å fange den generelle og grunnleggende sykepleie i en Rammeplan for sykepleierutdanning. Etter tusenårsskiftet er sykepleierutdanningen en tre-årig bachelorutdanning som kvalifiserer til arbeid som sykepleier i sykehus, sykehjem og hjemmesykepleie (Rammeplan for sykepleierutdanning, 2000, 2004 og 2008). Utdanningen forsøker å gi studentene kjennskap til det brede yrkesfeltet gjennom et utvalg av direkte pasientrettede praksisstudier. Gjennom de siste tiårene har antall uker praksis og utvalget av praksisplasser vært en stridens kjerne i utvikling av utdanningen. Spørsmål som stilles er også i hvilken grad denne praksisen forbereder til en arbeidshverdag som sykepleier. Utover tilbud om kvalifiseringsprogrammer som “klinisk stige” i sykehus, med vektlegging av praktiske ferdigheter (Bjørk, et al., 2007; Bjørk & Kirkevold, 2000), så er det grunnutdanningen som skal gi den generelle kompetansen som kreves på stadig mer spesialiserte arbeidsområder. Sykepleierutdanningen har forsøkt å imøtekomme dette behovet for videre kvalifisering og spesialisering etter endt grunnutdanning. Gjennom introduksjonen av begrepene ”handlingskompetanse” og ”handlingsberedskap”² fremheves henholdsvis de områdene en kan forvente at en er kompetent på etter endt utdanning og de områder en skal ha

² Begrepene handlingskompetanse og handlingsberedskap ble først introdusert i Rammeplan 2000 som beskrivelser av sykepleieres kompetanse. Handlingskompetanse referer der til de funksjons- og ansvarsområder som sykepleiere skal kunne utøve faglig forsvarlig i henhold til Helsepersonellovgivningen. I Rammeplan 2004 og 2008 er disse begrepene blitt videreutviklet til målsettinger for utdanningen: Utdanningen har ansvar for å bidra til at yrkesutøveren skal kunne fungere selvstendig innen områdene helsefremming og forebygging, pleie, omsorg og behandling, undervisning og veiledning, yrkesetisk holdning og handling, fagutvikling, kvalitetsutvikling og forskning, organisasjon, ledelse, politikk og lovverk. Handlingsberedskap knyttes til de områder der utdanningen bidrar til at nyutdannede har kunnskaper om feltet, men mangler nødvendig erfaring og mer spesialisert opplæring til å kunne handle selvstendig. For eksempel innen området pleie, omsorg og behandling skal studentene ha handlingsberedskap til å ta del i arbeidsstedets særegne og spesialiserte behandlingsoppgaver, prosedyrer og bruk av medisinsk utstyr (Rammeplan for sykepleierutdanning 2008, s.5-8).

beredskap til å lære videre innenfor som ferdig utdannet sykepleier. Dette betyr at videre læring i daglig utøvelse av arbeidet er forventet når nyutdannede sykepleiere entrer yrket.

Forskning på den norske sykepleierutdanningen de senere årene fremhever imidlertid et misforhold mellom læring i utdanningen og utøving av yrket. Denne kritikken av utdanningen er mellom annet rettet mot at det er lite samsvar mellom teori og praksis, for eksempel ved at nyutdannede mangler konkrete kunnskaper og ferdigheter, og at det er vanskelig å kjenne igjen teoretiske kunnskaper i en erfaringsnær virkelighet (Alvsvåg & Førland, 2006; Smeby, 2008). Det vi kan kalle spenningsforholdet mellom ideell akademisk kompetanse og profesjonell situert utøvelse (While, 1994) har vært og er en stadig tilbakevendende problemstilling når kvalifisering av sykepleiere debatteres både i Norge og internasjonalt. Spørsmålet om høyere utdanning i det hele tatt er nødvendig for å kunne utøve sykepleie har vært stilt, og i den forbindelse fremheves det at sykepleiere trenger en akademisk utdanning fordi de må være i stand til å tilpasse seg til ukjente hendelser i ukjente kontekster (Watson, 2006). Derfor kreves ferdigheter som går utover det å kun inneha et visst kompetansenivå. Uklarheten knyttet til om kompetanse skal sidestilles med potensielle eller faktiske ferdigheter, har ført til et bredt spekter av definisjoner på kompetanse, samt en variasjon i operasjonalisering og vurdering av kompetanse (Eraut, 1994; Watson, et al., 2002). Mens kompetanse knyttet til utøvelse gjerne settes i sammenheng med evnen til å gjøre noe, kan det å møte endringer og å kunne gjøre noe annerledes kreve en annen kompetanse (Eraut, 1994). Raske endringer både i utdannings – og yrkesinstitusjoner flytter nettopp fokuset fra at kompetanse har sammenheng med hva en har mestret og erfart tidligere til hvilken evne en har til å mestre fremtidige utfordringer (Gardner, et al., 2008; Heggen, 2008).

En klar tendens i dagens nasjonale og internasjonale debatt er med dette at kvalifisering av sykepleiere bør vektlegge hvordan de som profesjonsutøvere bør lære å bruke, vurdere og utvikle ny kunnskap heller enn å lære å forvalte et gitt kunnskapsinnhold.

Dette gjenspeiles mellom annet i det internasjonale fokuset på kvalifikasjonsrammeverk for profesjonsutdanninger. I USA har et forskningsteam knyttet til Carnegie Foundation (Carnegie Foundation 2007) studert hvordan utdanningene forbereder til profesjonene innen jus, ingeniørfag, teologi, medisin og sykepleie. De har kommet frem til at studenter som skal utdannes til praktiske disipliner trenger en integrert læring innen følgende tre områder (egen oversettelse): Læring av den akademiske kunnskapsbasen og tenkningsgrunnlaget i profesjonen gjennom intellektuell trening; Læring av ferdigheter i praksis, inkludert klinisk bedømming/klinisk skjønn; Læring av profesjonens etiske standarder, verdier, sosiale roller og ansvar.

Patricia Benner, som er leder for den delen av forskningen som angår sykepleieprofesjonen fremhever at denne inndelingen i læringsområder refererer til den komplekse, situerte og kroppslige erfaringslæringen som kreves i praksisdisipliner (Benner & Sutphen, 2007). Videre fremheves det at undervisningen i utdanningen må integrere de tre læringsområdene. Det betyr at når studenter lærer den teoretiske kunnskapen i en disiplin skal de utfordres på å tenke som en sykepleier, samt gjøre betydningsfulle kliniske bedømminger mens de oppdager at enhver klinisk beslutning har en etisk komponent. Disse ferdighetene bør integreres både i klasserommet, i øvingsposten og i klinisk praksis (Benner & Sutphen, 2007; Tanner, 2007).

Som ledd i Bologna-prosessen er det i Europa utarbeidet et kvalifikasjonsrammeverk³ som beskriver det læringsutbyttet som det forventes at alle kandidater som har fullført utdanning på det aktuelle nivå skal ha ved endt utdanning. Et grunnleggende trekk i

³ I Norge ble Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning fastsatt og sendt ut til alle høyere utdanningsinstitusjoner i brev av 20.mars 2009. Institusjonene har fått frist til utgangen av 2012 med å implementere kvalifikasjonsrammeverket i alle studieprogrambeskrivelser. Kvalifikasjonsrammeverket er en del av Norges oppfølging av Bologna- prosessen og er tilpasset kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i Bologna-prosessen, samt at man også har forsøkt å tilpasse rammeverket til EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF).

kvalifikasjonsrammeverket er flyttingen av fokuset fra lærerstyrte målsettinger til hva studenten skal kunne prestere som resultat av sin læring. Læringsutbyttet beskrives i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. En sykepleier, som er utdannet på bachelornivå, skal for eksempel kunne oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet, og kunne anvende faglig kunnskap og resultater fra forskning på praktiske og teoretiske problemstillinger og på den måten kunne treffe begrunnede valg. Videre skal bachelorutdannede kunne utveksle synspunkter og erfaringer med andre innenfor samme fagområde og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis (Kunnskapsdepartementet 2009).

Spørsmål som kan knyttes til forsøket på å klargjøre sykepleieres kvalifikasjoner er hvordan det er mulig å lære hvordan man skal velge ut kunnskap og anvende den i en konkret pasientsituasjon, eller hvordan en kan lære å ta selvstendige beslutninger, basere disse på den best egnede kunnskap og samtidig sette pasienten i sentrum. Flere studier konkluderer med at erfaringer i møte med pasienten er viktig for både studenters og sykepleieres selvfølelse og identitet (Björkström, Athlin, & Johansson, 2008; Christiansen, 2008; Fagerberg, 2004; Fagerberg & Kihlgren, 2001; Hallin & Danielson, 2008; Tveit, 2008). Disse utfordringene krever mer forskning både om hvordan sykepleierstudenter og sykepleiere lærer nær pasienten. I tillegg til uavklarte spørsmål knyttet til kunnskapers og ferdigheters nytte og relevans, er det også usikkert hvordan den personlige dimensjonen som alltid vil være til stede i profesjonell samhandling skal vektlegges i læringsprosesser.

1.1.2 Profesjonsutøvelse – erfaring og ekspertise

I takt med endringer innen kvalifisering, og de stadige endringene i dagens helsevesen, endres også oppfatningen av hva som kjennetegner profesjonell ekspertise. Begrepet ekspertise har gjennomgått en utvikling fra forståelsen av det å ha evnen til generell problemløsning til

beskrivelser av mønster i den profesjonelle utvikling (Daley, 1999). Innenfor sykepleie er det særlig Patricia Benner's tolkning av Dreyfus-brødrenes femstegs-modell fra novise til ekspert⁴ som har hatt innvirkning på tenkningen rundt ekspertise (Benner, 1984; Benner, Tanner, & Chesla, 1992, 1996; Benner, et al., 2009; Jasper, 1994). Denne tenkningen fokuserer på at sykepleiere utvikler seg i sin karriere etter hvert som de tilegner seg erfaringer innenfor en arbeidskontekst. Bevegelsen fra novise til ekspert reflekterer for det første forandringen fra å stole på abstrakte prinsipper og regelbasert tenkning til å kunne bruke sine tidligere erfaringer i arbeidssituasjoner. For det andre skiftes fokuset fra å se deler av en klinisk situasjon til å oppleve den som en integrert helhet. For det tredje utvikles rollen fra å være uavhengig observatør til å bli involvert deltaker (Benner, Tanner, & Chesla, 1992; Christensen & Hewitt-Taylor, 2006; Daley, 1999). Ekspertsykepleieren har evne til å fornemme det unike i den enkelte kliniske situasjon, og har utviklet kroppslig know-how som gjør henne/han i stand til å tenke og handle i situasjonen. På denne måten har de muligheten til kunne vite hva de kan forvente i en situasjon og samtidig kunne takle det uventede (Benner, Tanner, & Chesla, 1996). Ekspertise kjennetegnes med dette som evnen til å utøve helhetlig sykepleie heller enn evnen til å kunne gjennomføre konkrete arbeidsoppgaver. Benner et al.(2009) fremhever at det kreves grunnleggende dyktighet utover det å være engasjert for å kunne involvere seg i unike pasientsituasjoner. Et eksempel kan være evnen til å fornemme hvor nær en kan gå inn på pasienten. Disse evnene blir lært over tid med erfaring, hevder hun. "Indeed, we will make the claim that the skill of involvement with patients and

⁴ Patricia Benner har gjennomført tre større studier som baserer seg på Dreyfus-modellen om tilegnelse av ferdigheter. Denne modellen baserer seg på situert utøvelse og erfaringslæring gjennom en utvikling i fem stadier fra novise til avansert begyner, kompetent og senere kyndig utover, til ekspert. Modellen baserer seg på en beskrivelse av faktisk utøvelse i konkrete situasjoner, og hvordan forandringer i utøvelsen i disse situasjonene kan sammenlignes over tid. Benner har brukt denne modellen i sine studier av sykepleiere som jobber i det som på amerikansk benevnes som "critical care". Det henvises gjerne til Benner's bok "From Novice to Expert" (1984) for hennes tolkning av Dreyfus-modellen, men Benner fremhever at det er studien som boken "Expertise in Nursing Practice" (1996) bygger på som gir den mest utdypende beskrivelsen av klinisk ekspertise i sykepleie. Dette skriver hun i introduksjonen til nyttingen av boken (2009). Benner (2009) fremhever både hvilke endringer som har skjedd i sykepleieres hverdag siden 1984, og i tillegg kritiserer hun i dag Dreyfus-modellen for ikke å fokusere på å identifisere særlige karaktertrekk eller personlige talenter hos den dyktige utøver.

families seem to be central in gaining nursing expertise” (Benner, et al., 2009, s.xix). Med dette fremheves kroppslig kunnskap og følelser som vesentlig for klok bedømming og evnen til å involvere seg i og forstå pasientens og pårørendes erfaringer (Benner, et al., 1996).

Det stilles i dag ulike spørsmål ved sammenhengen mellom opparbeiding av erfaringer og utvikling av ekspertise (Arbon, 2004; Christensen & Hewitt-Taylor, 2006). For eksempel kan noen profesjonelle utvikle ekspertise mens andre med tilsvarende erfaring fortsetter å utføre sitt arbeid rutinemessig og regelbasert. I denne forbindelse fremheves evnen til kritisk tenkning og refleksjon som viktige forskjeller mellom rituell praksis og ekspertise. Kritisk tenkning og refleksjon kan forklares som effektive strategier knyttet til å forstå og lære av spesifikke situasjoner i arbeidet, samtidig som en underliggende faktor er knyttet til å stadig forbedre profesjonsutøvelsen. Med utgangspunkt i Benner’s novise-ekspert modell undersøker Fero et al. (2009) sykepleieres kritiske tenkning knyttet til vanlige kliniske problemstillinger i medisinske og kirurgiske avdelinger. De finner at erfaring har innvirkning på hvordan sykepleiere identifiserer, prioriterer og implementerer riktige handlinger knyttet til de aktuelle problemstillingene. Samtidig antyder de at sykepleiere utdannet på bachelornivå er bedre forberedt til å tenke kritisk enn sykepleiere utdannet på diplomnivå (amerikansk utdanningssystem). Andre undersøkelser knytter kritisk tenkning og refleksjon til sykepleieres evne til å bevege seg mellom ulike kunnskapsformer⁵, til å velge kunnskap relatert til den spesielle situasjonen de står i, og til å produsere kunnskap (Mantzoukas & Jasper, 2008; Mantzoukas & Watkinson, 2008; Teekman, 2000). Sykepleiere trenger kompetanse i å utvikle seg når både kunnskaper, ferdigheter og arbeidskontekster skifter i stadig stigende tempo (Jensen, 2007). Det hevdes at denne kompetanse kan knyttes til evnen til å oppdatere seg selv

⁵ Aristoteles sin inndeling i *episteme* som kontekstuaavhengig vitenskaplig viten, *techné* som praktisk kunnskap og *fronesis* som knyttes til evnen til å bedømme er fremtredende i tekster som omhandler profesjonskunnskap generelt (Grimen 2008) og sykepleiekunnskap spesielt (Alvsvåg & Førland, 2007b). Innen sykepleie har Barbara Carpers (1978) inndeling i fire fundamentale kunnskapsområder: empirisk kunnskap, estetisk kunnskap, personlig kunnskap og etisk kunnskap blitt brukt både i forskning og utdanning. Diskusjonen om kunnskapsformer tar utgangspunkt i ulike syn på forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og hvorvidt kunnskapsformene bør integreres som et hele eller sees som adskilte. Se for eksempel Mantzoukas & Jasper (2008). Se også kap.2.1.3 i denne avhandlingen.

(Lahn & Jensen, 2008) gjennom trening i å rekontekstualisere abstrakt kunnskap (Smeby & Vågan, 2008). Det å styrke kunnskapen i basisfag eller domenekunnskap kan dermed øke den profesjonelles trygghet i pressede arbeidssituasjoner.

Felles for disse ulike undersøkelsene er vektleggingen av at samtidig som kritisk tenkning og refleksjon krever aktiv involvering av sykepleieren og et ønske om å lære, så er arbeidsmiljø og en støttende arbeidskultur av vesentlig betydning for sykepleieres læring og utvikling (Fero, et al., 2009; Jensen, 2007; Mantzoukas & Jasper, 2008; Teekman, 2000).

I tillegg til sykepleieres utøvelse av handlinger i spesifikke situasjoner eller kontekster, rettes oppmerksomheten også mot personlige karakteristikk av sykepleiere når utvikling av ekspertise diskuteres. Sykepleiere er unike praksisutøvere som på ulike måter er utstyrt til å fungere som eksperter i ulike situasjoner og kontekster innen sitt praksisfelt. Dette betyr at sykepleiere kan være mer eller mindre i stand til å håndtere en spesifikk pasientsituasjon og oppnå kvalitativ god omsorg. Det hevdes derfor at ekspertise oppnås ved at sykepleiere erfarer samhandling med pasienter i ulike omgivelser og sammenhenger. Gjennom opparbeiding av denne erfaringen utvikles en personlig væremåte, selvforståelse eller kapasitet som stadig kan utvikles i møte med nye situasjoner og kontekster (Arbon, 2004; Christensen & Hewitt-Taylor, 2006; Rischel, Larsen, & Jackson, 2008). Ut fra denne tenkningen knyttes ekspertise også til en personlig utvikling. Dette betyr at selv om ekspertise knyttes til en form for spesialisering, så skal en ikke utelate viktige personlige dimensjoner i profesjonsutøvelsen.

Disse ulike forståelsene av ekspertise synliggjør et behov for mer kunnskap om læringsprosesser som ledd i sykepleieres profesjonelle utvikling. Det er ikke uvesentlig hvordan man tilrettelegger for sykepleieres læring og videre utvikling på sine arbeidsplasser. For eksempel kan læring av tekniske ferdigheter være gjenstand for systematisk opplæring på arbeidsplassen, mens grunnleggende ferdigheter som etiske overveielser og selvstendighet i

faglige beslutninger kan være overlatt til mer tilfeldig læring gjennom daglig utøvelse av yrket i et arbeidsfellesskap. Dette kan samtidig være uttrykk for en oppfatning av hva som er fokus for sykepleien i den aktuelle konteksten. Gjennom å studere hvordan sykepleiere erfarer læring i ulike arbeidssituasjoner og i ulike kontekster vil denne avhandlingen bidra til å utvide denne kunnskapen.

1.2 *Forskningsbakgrunn og forforståelse*

Min forskningsbakgrunn er knyttet til en bred erfaring innen sykepleierutdanningen. Gjennom ulike utviklingsarbeid og forskningsarbeid har jeg rettet fokuset både mot lærerrollen (Skår, 1997, 1998, 2003) og studenters læring i kliniske studier i sykepleierutdanningen (Skår, 2007). Deltakelse i et samarbeidsprosjekt mellom ulike høyskoler (Høie, et al., 2005) munnet ut i forskningsarbeid som omhandler overgangen mellom sykepleierutdanning og yrkesliv (Kloster, Høie, & Skår, 2007; Skår, Høie, & Kloster, 2008).

Sentrale perspektiv i disse forskningsarbeidene er knyttet til ulike dimensjoner av forholdet mellom teori og praksis. Min hovedfagsoppgave som har tittelen ”Sjuepleieutdanninga i ei brytningstid mellom tradisjon og reform” (Skår, 1997) har preget mitt videre forskningsarbeid. Som sykepleierstudent på slutten av 1980-tallet, gjennom de siste årene før sykepleierutdanningene ble statlige høyskoler, og senere som sykepleielærer på 1990-tallet før og etter høyskolereformen, frem mot kvalitetsreform og internasjonale tilpasninger, har jeg deltatt i den såkalte akademiseringen av sykepleierutdanningen. Det interessante og unike med sykepleierutdanningen er at den gjennom alle disse endringene har beholdt halvparten av utdanningen som praksisnære studier. Studentene deltar i et arbeidsfellesskap som ledd i sine studier, og sykepleierutdanningen strever med å integrere denne læringsarenaen med de øvrige arenaene i høyskole og på øvingspost. Samtidig spriker forholdet mellom utdanning og arbeid. En søken etter helhet preger min forforståelse knyttet

til læringsperspektivet i denne avhandlingen. Sentralt i denne forforståelsen er forholdet mellom individuell og sosial læring.

Som tidligere sykepleier på sykehjem og i medisinsk og kirurgisk avdeling på sykehus, og som lærer i sykepleierstudentenes direkte pasientrettede praksis, har jeg fått forståelse for ulikheten i sykepleieres arbeidshverdag. Sykepleiere møter ulike utfordringer avhengig av den arbeidsplassen de tilhører. Dette påvirker også hva de lærer og hvordan. Min forforståelse er dermed at konteksten har betydning for læring, men samtidig at der ligger personlige forutsetninger til grunn for denne læringen.

Denne samlede bakgrunnen har utviklet min interesse for å undersøke sykepleieres erfaringer knyttet til læringsprosesser i utdanning og yrkesutøvelse.

1.3 Avhandlingens hensikt og problemstilling

Som det fremgår av kapitlene ovenfor så er endring, fornyelse og forbedring sentrale begreper både når det gjelder sykepleieres profesjonskvalifisering og profesjonsutøvelse. Utvikling av kvalitativt god og faglig forsvarlig sykepleie krever at sykepleiere deltar som lærende aktører i ulike yrkeskontekster. Den overordnede hensikten med denne avhandlingen er å gi et bidrag til forskningsbasert kunnskap om hvordan sykepleiere lærer i relasjon til sine omgivelser. Herunder sykepleieres læringserfaringer som ledd i kvalifisering til sykepleieprofesjonen i utdanning og arbeid. Gjennom å intervju sykepleiere som arbeider på ulike sykehusavdelinger, i sykehjem og i hjemmesykepleie har jeg undersøkt hvordan sykepleiere erfarer læring og bruk av kunnskap i ulike arbeidssituasjoner og på ulike arbeidssteder. Studien fanger på denne måten en breidd i sykepleieres profesjonsutøvelse. Samtidig avgrenses studien til sykepleieres beskrivelser av deres selvstendighet og faglige trygghet i arbeidssituasjoner i disse ulike yrkeskontekstene. Selvstendighet og faglig trygghet kan oppfattes som ytre krav til profesjonell utvikling samtidig som de inviterer til en utdypning av

den personlige dimensjonen i profesjonsutøvelsen. For eksempel kan det å ha et faglig ansvar i kraft av sin profesjon ikke nødvendigvis bety at profesjonsutøveren erfarer faglig trygghet. Som det fremgår i kapitlene ovenfor etterlyses kunnskap om denne type erfaringer i debatten om utvikling av ekspertise i sykepleie, noe denne avhandlingen har til hensikt å belyse.

For å belyse læring som aktiv, kontinuerlig og utviklende, brukes begrepet læringsprosesser i denne studien. Dette betyr for det første at læring knyttes til sykepleieres handlinger i arbeidssituasjoner i deres daglige arbeid. Her er spørsmålet både hvordan sykepleiere lærer og hva de gjør for å lære i arbeidssituasjoner som krever selvstendighet og faglig trygghet. For det andre fokuserer studien også på sykepleieres tilbakeblikk på læringserfaringer i utdanningen, hvordan de erfarte læring som nyutdannet, og gjennom deres to til tre første år som sykepleiere. På denne måten stilles spørsmål om betydningen av kontinuerlige læringserfaringer for sykepleieres profesjonsutøvelse. Et tredje spørsmål er hvordan sykepleiere erfarer de sammenhenger der læring skjer, og hvilke muligheter de har til profesjonell utvikling på sine arbeidsplasser.

Ut fra dette er følgende problemstilling for avhandlingen formulert:

Hvilken betydning har læringsprosesser for sykepleieres profesjonsutøvelse?

Problemstillingen blir belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver sykepleiere læring og bruk av kunnskap i yrkesmessige sammenhenger?
- Hvordan beskriver sykepleiere læringserfaringer i utdanning og arbeid relatert til arbeidssituasjoner der de har utviklet selvstendighet og faglig trygghet?

Forskningsspørsmålene blir diskutert i lys av teoretisk grunnlag og resultatene i de tre empirisk baserte artiklene.

1.4 Avhandlingens oppbygging

Jeg vil her presentere avhandlingens oppbygging slik den fortsetter etter de innledende kapitler.

Kapittel 2 gir en oversikt over det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen. Kapittelet gir en innføring i de rådende diskurser om profesjonell læring og i den forbindelse vektlegges hvordan profesjonelle lærer gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle praksiser. Videre presenteres ulike teorier som i hovedsak vektlegger læring i arbeidet. Felles for disse teoriene er at de vektlegger hvordan personlige læringshistorier og læringserfaringer har betydning for hvordan profesjonelle lærer i et gjensidig avhengig og dialektisk forhold til sine omgivelser.

Kapittel 3 omhandler det metodologiske grunnlaget for avhandlingen som bygger på Gadammers hermeneutiske filosofi. Hensikten med kapittelet er også å gi en grundigere redegjørelse av selve forskningsprosessen enn det som ble fremstilt i de tre artiklene. Her vektlegges særlig hvordan data ble konstruert gjennom dialog i dybdeintervju og fokusgruppeintervju. De sentrale begrepene virkningshistorisk bevissthet og åpenhet for mening i Gadammers filosofi danner grunnlag for prinsipp i analyse av intervju og fortolkning av intervjutekst, og det redegjøres for prosessen frem mot den helhetlige fortolkningen som er grunnlaget for diskusjonen i denne avhandlingen. Kapittelet inneholder videre en refleksjon rundt ivaretagelse av forskningsetiske retningslinjer samt metodologiske styrker og begrensninger i denne avhandlingen.

Kapittel 4 inneholder et sammendrag av de tre artiklene i avhandlingen. Samtidig synliggjøres hvordan den enkelte artikkel er ledd i en fortolkningsprosess.

I kapittel 5 presenteres en helhetlig fortolkning av den forståelse av læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse som fremkommer i de tre artiklene som avhandlingen bygger på. I kapittelet fremstilles en sammenfatningen av funnene i de tre artiklene samt empiriske

utsagn som uttrykker betydningen i sykepleiernes erfaringer. Den samlede fremstillingen av funn diskuteres i lys av det teoretiske grunnlaget og den tidligere forskningen som er gjort rede for i denne avhandlingen. Kapittelet inneholder videre en refleksjon rundt mulige implikasjoner forståelsen av læringsprosesser kan ha for fremtidig praksis og videre forskning. I avsluttende kommentarer sammenfattes hvordan avhandlingen bidrar til ny forskningsbasert kunnskap om profesjonell læring.

2.0 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapittelet vil jeg gi en innføring i det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Det teoretisk grunnlaget har fremkommet som ledd i fortolkning av intervjueteksten som denne avhandlingen bygger på. Dette betyr at det er dialogen med intervjueteksten har inspirert til fordypning i teori og forskning før jeg igjen har gått tilbake til intervjueteksten for videre fortolkning (se kapittel 3 for mer utdypet redegjørelse av fortolkningsprosessen). Denne vekselvirkningen mellom fordypning i teori og videre lesing av intervjueteksten har ført til en utvidet forståelse både av den teorien jeg har fordypet meg i og av betydningen i sykepleiernes læringserfaringer.

2.1 Profesjonell læring – rådende diskurser

Profesjonell læring er knyttet til den profesjonelles utøvelse og utvikling i yrkesmessige sammenhenger. Arbeidsplassens organisering, struktur og arbeidsoppgaver, samt sosiale relasjoner og kulturer er eksempel på faktorer som kan utfordre læringsprosesser. Videre kjennetegnes arbeidssituasjoner i profesjonelt arbeid av å være komplekse og usikre, noe som gjør det vanskelig å planlegge handlinger og å kunne forutsi utfallet av handlinger (Eraut, 1985). Derfor hevdes det at profesjonelle lærer gjennom å reflektere i situasjonen og over

situasjonen (Schön, 1991). Men samtidig kan mennesker på grunn av sine ulike forutsetninger og disposisjoner erfare situasjoner ulikt og lære ulikt (Eraut, 2000; Hodkinson, Biesta, & James, 2008). I tillegg kreves personlig og profesjonell dyktighet i å bedømme situasjonen en står overfor og forstå hvilke handlinger som er riktige å utføre og hvordan (Benner, 2000; Benner & Sutphen, 2007; Hager & Smith, 2004). Disse ulike utfordringene fremkaller behov for å få økt forståelse både for de sammenhenger der profesjonelle lærer, hvordan de lærer av sine erfaringer i disse kontekstene, og hvilken innvirkning personlige lærings erfaringer har på fremtidig læring i nye kontekster.

Ulike perspektiver på sosiokulturelle læringsteorier har preget debatten og forskningen rundt profesjonell læring. Sentralt i sosiokulturelle læringsteorier er vektleggingen av den kollektive læringen. Dette betyr at det finnes kunnskaper og ferdigheter i ulike fellesskaper, og mennesker utvikler forståelse og mening når de kommuniserer og samarbeider i ulike konkrete sammenhenger. Tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger blir forstått som situerte kontekster (Säljö, 2001, 2002), og læring kan ut fra sosiokulturell tenkning forandre menneskers muligheter til å delta i sosial praksis. Lave og Wenger (1991) hevder at læring involverer en gradvis utvikling mot full deltakelse i yrkesfellesskapet etter hvert som kjennskapen til den spesielle sosiale praksisen øker. De karakteriserer slike situerte læringsprosesser i yrkesfellesskap som *legitim perifer deltakelse*. Ved å få denne tilgangen til arbeidsfellesskapet, vil personer ha mulighet til å lære aktivitetene i det fellesskapet og utvikle sin profesjonelle identitet (Lave, 1992; Wenger, 1998). Med vekten på mesterlæring (Kvale & Nielsen, 1999) har denne tenkningen hatt stor innvirkning både på prinsipper for praksislæring i profesjonsutdanninger og for videre læring i arbeidet.

En grunnleggende debatt innenfor læringsforskningen har tatt utgangspunkt i kritikken av situert læring. Anderson et al.(1997), med sin vekt på kognitiv læringsteori, kritiserer flere av den situerte læringsteoriens grunnleggende elementer: At handling er grunnfestet i den

konkrete situasjonen der den oppstår; At kunnskap ikke kan overføres mellom handlinger; At abstrakt trening har liten nytte; At instruksjoner bør utføres i komplekse sosiale omgivelser. Greeno (1997) svarer på dette utspillet med å sette søkelyset på at de spørsmål en stiller har sammenheng med det perspektivet en har på læring. Med dette fremheves at det kognitive perspektivet reflekterer en antakelse om at den som lærer er autonom i forhold til sine omgivelser. Omgivelsene representerer muligheter, og mennesker velger hvordan de skal lære av disse mulighetene. Resultatet av læringen er kunnskap som personen konstruerer i samhandling med omgivelsene, og som gjør ham/henne i stand til å møte nye situasjoner (Fenwick, 2000). Det situerte perspektivet derimot forutsetter at læring er et aspekt ved all aktivitet som den lærende deltar i, og at det først og fremst ikke er hva en lærer men hva en gjør for å lære som er av interesse. Ut fra dette perspektivet er den autentiske aktiviteten der kunnskap blir utviklet ikke adskilt fra eller underordnet læring og kognisjon (Lave, 1992; Lave & Wenger, 1991), og det er derfor aktuelt å analysere aktiviteter i det sosiale systemet.

Denne dualismen mellom kognitiv og situert læring knytter Sfard (1998) til metaforene tilegnelse og deltakelse⁶.

While the acquisition metaphor stresses the individual mind and what goes "into it", the participation metaphor shifts the focus to the evolving bonds between the individual and others (Sfard 1998, s.6).

Med henvisning til Sfard (1998) fremlegger Beckett & Hager (2000, 2002) to hovedforståelser av læring: "Standard paradig of learning" og "Emerging paradigm of

⁶ I følge Bråten (2002, s.17) assosieres deltakelsesmetaforen med at læring er situert og foregår ved deltakelse i et bestemt fellesskap. Med tilegnelsesmetaforen forstås læring som at individet tilegner seg noe, for eksempel kunnskaper eller begreper, som deretter blir individets egen eiendom. Denne eiendommen kan individet senere anvende, overføre til en annen kontekst og eventuelt dele med andre. Denne tilegnelsesmetaforen rommer egentlig svært forskjellige teorier om læring, som strekker seg fra ulike former for konstruktivisme til sosiokulturelle læringsteorier. Slik Bråten tolker Sfard, så går skillet mellom tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen dypere enn skillet mellom et kognitivt og situert perspektiv på læring. Det er dermed bare de tilnærmingene som forstår læring som deltakelse i sosial praksis og dermed opphever skillet mellom individ og situasjon, som er kvalifisert til deltakermetaforen. Så lenge læring forstås som at individet tilegner seg noe, hører disse tilnærmingene innunder tilegnelsesmetaforen, uansett om sosial interaksjon betraktes som en viktig påvirkningskilde i denne tilegnelsesprosessen.

learning”. Det som kjennetegner standardparadigmet er forståelsen av at læring skjer i personen, at det som er lært er stabilt over tid og at alle lærer på samme måte (Hager, 2004b). Læring i arbeidet utfordrer imidlertid disse antakelsene fordi læring kan være et produkt av ulike aktiviteter og handlinger i arbeidet, og ikke nødvendigvis den primære hensikten. En sentral problemstilling i profesjoner er om læring i utdanningen kan karakteriseres som kognitiv og formell mens læring i arbeidet er situert og uformell. Spørsmålet er da i hvilken grad det er mulig å overføre læring mellom de to ulike kontekstene. For å gripe denne kompleksiteten innen profesjonslæring foreslås å bygge et teoretisk rammeverk som konsentrerer seg om hvordan personer lærer i et sosialt fellesskap (Hodkinson, et al., 2008). Dette må imidlertid ikke forstås som et forsøk på å løse opp spenningene mellom kognitiv og situert læring. Det vil alltid være behov for å forstå læring både som personlig og situert. En trenger å identifisere måter å forstå og teoretisere om læring i arbeidet som ikke avviser den ene eller den andre tilnærmingen. Dette betyr at det er av interesse både å få innsikt i hvorfor og hvordan situasjoner påvirker læring og hvorfor og hvordan mennesker lærer (Ibid).

Det som kjennetegner nyere teorier om profesjonell læring er dermed at de problematiserer polariseringen mellom formell og uformell læring og forsøker å kombinere ulike læringsteorier både fra det situerte og kognitive perspektivet. Selv om det situerte læringsperspektivet kan sies å ha vært fremtredende i forskning på profesjonell læring, kritiserer flere at denne tenkningen legger for liten vekt på kognitive disposisjoner, personlige læringserfaringer og identiteter (Billett, 2009; Eraut, 2000; Hager, 2008; Hodkinson, 2005). I følge Hager (2004a) trenger Sfard (1998) sine to metaforer en utvidelse til en tredje metafor for å gi læring i arbeidet og livslang læring den rette oppmerksomheten. Dette knyttes til karakteristikker ved ”the emerging paradigm” som fremhever at kunnskaper tilhører både personer, fellesskap og organisasjoner, og at det å forstå kunnskap ikke bare er knyttet til hvordan den direkte kan anvendes, men inkluderer personens kognitive, viljemessige og

følelsesmessige kapasiteter så vel som lærte kapasiteter som kroppslig 'know how' og ulike ferdigheter (Hager, 2004b).

Forholdet mellom profesjonsutøveren og dens sosiokulturelle omgivelser er med dette et viktig utgangspunkt for analyse av profesjonell læring. Nyere forskning om læring i arbeidet belyser på ulike måter personers intensjoner og forutsetninger for læring som medlem av en arbeidskultur og/eller i interaksjon med omgivelsene (Fenwick, 2008). På denne måten blir personlig læring belyst fra et generelt situert eller sosiokulturelt perspektiv (Billett, 2001; Eraut, et al., 2000; Hodkinson, et al., 2008; Hodkinson & Hodkinson, 2004). Å være medlem av en arbeidskultur betyr at måten profesjonelle tenker eller handler på i situasjoner vil være påvirket av denne kulturforankringen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Å være i interaksjon med omgivelsene betyr at profesjonelle gjennom sosialisering og sosial samhandling kan tilegne seg intellektuelle redskaper (Vygotskij & Cole, 1978; Wertsch, 1998). Disse ulike betydningene av begrepet sosial fremheves av læringsforskere (Dysthe, 2001; Fossøy, 2006), og en finner de også igjen i forsøkene på å klargjøre ulike forståelser av kontekstens betydning for profesjonell læring og utvikling. I forskning som omhandler læring i arbeidet blir kontekst enten forstått som et sosialt nettverk som profesjonsutøveren er en integrert del av, eller som en container av sosiale, materielle og kulturelle muligheter som profesjonsutøveren beveger seg i (Fenwick, 2008). Tilknytning til profesjonen og det profesjonelle fellesskapet, arbeidets natur og utfordringer, variasjoner i organisasjon, kulturer og diskurser, samt nivå av selvstendighet i arbeidet, er alle eksempler på karakteristikk av vilkår for læring og bruk av kunnskap i profesjonell praksis (Daley, 2002; Eraut, 2006).

De konklusjoner som kan trekkes ut fra dagens diskurs om profesjonell læring er at en beveger seg mot en forståelse av at der er en gjensidig avhengighet mellom den lærende person og dens sosiokulturelle omgivelser. Omgivelsene kan påvirke både innholdet i de profesjonelles erfaringer og måten de responderer på og bearbeider disse erfaringene.

Samtidig gjennomgår profesjonelle en personlig utvikling etter hvert som de lærer å håndtere nye situasjoner i sin praksis (Daley, 2001b; Fenwick, 2000). Denne forståelsen av læringsprosesser kan også sees i sammenheng med utvikling av profesjonell ekspertise (Pillay & McCrindle, 2005). I det videre vil disse ulike aspektene ved profesjonell læring bli nærmere belyst.

2.1.1 Læring gjennom interaksjon med sosiale omgivelser

En forståelse av profesjonell læring er at mennesker tilegner seg unike erfaringer i møte med ulike sosiale kontekster. Læringsprosesser assosieres i denne sammenhengen med forandringer i personers kunnskaper og handlinger relatert til den konteksten de lærer i. Eksempler på hvordan sosiale omgivelser kan stimulere til profesjonell læring er om tid og rom til å kunne samhandle i et profesjonelt fellesskap blir vektlagt, og om deltakerne opplever gjensidig tillit, trygghet og støtte i kollegasamarbeidet. Videre er utfordringer i arbeidet og tilgang til kunnskaper gjennom deltakelse i problemløsnings- og beslutningsprosesser fremhevet som viktige vilkår for læring (Billett, 2001; Daley, 2001a, 2001b; Eraut, 2006; Eraut, et al., 2000).

Når mulighetene arbeidet gir, blir styrende for den læring som skjer, vil det påvirke i hvilken grad læringsaktiviteter kan planlegges. Læring kan på denne måten oppfattes som et biprodukt ved gjennomføring av arbeidsoppgaver. Ulike konstruktivistiske perspektiver på læring (Rogoff, 1990; Vygotskij & Cole, 1978) fremhever derimot at personlig engasjement i målrettede aktiviteter og samhandling innebærer utnyttning av kognitive ressurser som igjen fører til en kognitiv forandring. Sagt på en annen måte kan mennesker selv velge hvordan de engasjerer seg i de læringsmulighetene omgivelsene tilbyr. Læring er dermed knyttet til forandring av egen kunnskap gjennom en bevisst prosess som dreier seg om å engasjere seg i aktiviteter og samhandling som sikrer ny kunnskap. Denne aktive rollen i å konstruere mening

i sine erfaringer, antyder at deltakelsen i arbeidet og fokuset på læring for å møte forandringer bør ta hensyn til profesjonelles selvforståelse og identitet, som igjen både er formet av og blir formet av deres handlemåter og intensjoner (Billett & Somerville, 2004). Kulturelle forandringer som oppstår på arbeidsplasser og de vilkår som arbeidet gir for læring kan dermed oppfattes som et produkt av gjensidig påvirkning og interaksjon mellom sosialt avledede aktiviteter og de som setter aktivitetene i verk (Billett, 2001; Rogoff, 1990). Billett (2009) skriver følgende:

The constant process of remaking occupational activity occurs by applying and adapting historically and culturally derived knowledge to particular workplace circumstances and tasks, and at a particular moment in time in response to the changing requirements of that work, which itself arises as a cultural imperative. In this way, the contributions of the personal and social are interdependent because alone neither is sufficient to bring about either change to cultural practices or change in individuals cognition (Billett, 2009, s.38.)

Profesjonsutøvere har dermed muligheter til å omforme og skape de praksiskulturer de er en del av, og derfor er deres handlekraft, engasjement og intensjoner vel så viktig som de muligheter omgivelsene gir (Billett & Pavlova, 2005; Billett & Somerville, 2004). Samtidig må man ikke overse det faktum at profesjonelles responser på utfordringer er påvirket av deres status på arbeidsplassen (Billett, 2001). Innenfor et arbeidsfellesskap kan ulike personer ha ulik tilgang til kunnskap og læring på grunn av ulikheten i maktposisjoner. For eksempel betyr det å tilegne seg erfaringer fra arbeidsplasser som ledd i utdanningen ikke nødvendigvis at en får tilgang til den kollektive kunnskapen på den aktuelle arbeidsplassen (Billett, 2009). Samtidig som tilrettelegginger er viktige for å skape vilkår for læring i arbeidet, kan man også rette oppmerksomheten mot hvilke muligheter profesjonelle faktisk har til å omforme og konstruere sin kunnskap gjennom samhandling i fellesskapet.

I denne tenkningen rundt læring basert på personlige intensjoner og handlekraft blir den lærende oppfattet som selvstendig i forhold til de omgivelser han/hun lærer i. Læring kan dermed oppfattes som en målrettet og formell aktivitet knyttet til ulike former for

problemløsnings – og beslutningsprosesser. Imidlertid preges profesjonelt arbeid av at nye og fremtidige utfordringer må møtes, og i denne forbindelse fremheves behovet for å lære *gjennom* en sosial praksis (Hodkinson, et al., 2008; Hodkinson & Hodkinson, 2004). Dette leder over på neste kapittel som vektlegger læring som personlig endring gjennom handling.

2.1.2 Læring integrert i handling

Den personlige dyktighet som danner grunnlag for all profesjonell utøvelse blir gjerne betegnet som nøkkelkompetanse. Eksempel på denne kompetansen er ferdigheter knyttet til å kunne ta ansvar og være uavhengig, kunne løse nye problemer, planlegge, samarbeide og å kommunisere (Hager & Smith, 2004; Illeris, 2003). Det er problematisk dersom denne personlige kompetansen blir oppfattet som noe en kan lære og senere bruke på samme måte som tekniske ferdigheter. Det er også problematisk hvordan en skal måle prestasjoner og oppnåelse av denne kompetansen i arbeidet da den ikke er direkte observerbar på samme måte som utøvelse av handlinger og arbeidsoppgaver. Derfor kreves kontinuerlig læring gjennom deltakelse i autentiske aktiviteter i unike og stadig endrede situasjoner (Hager & Smith, 2004; Hodkinson & Hodkinson, 2004). Konsekvensen er at også de som er fullt ut medlemmer av arbeidsfellesskapet (Lave & Wenger, 1991), og er eksperter i gjennomføring av arbeidsoppgaver (Benner, 1984), fortsetter å lære. Denne type læringsprosesser kan betegnes som helhetlige da den som lærer betraktes som uløselig knyttet til sine omgivelser. Dette betyr at læring involverer både det mentale, det følelsesmessige, det fysiske og det praktiske (Hager, 2008; Hodkinson, et al., 2008).

Evnen til praktisk bedømming fremheves som resultat av holistiske læringsprosesser. Praktisk bedømming kan karakteriseres som en egenskap som innehar både Ryle sin

definisjon av ”knowing how” og Aristoteles sin utlegning av ”fronesis”⁷ (Hager, 2000).

Benner (2000) henviser til fronesis når hun forklarer klinisk bedømming som et etisk resonnement knyttet til hva som er en god handling i partikulære situasjoner. Denne evnen til å bedømme kan sykepleiere lære gjennom for eksempel å hjelpe pasienter i sårbare situasjoner. Utvikling av evnen til å bedømme vil derfor ha sammenheng med kompleksiteten i de situasjoner den profesjonelle tar del i. Benner (1984) bruker begrepet ”paradigm cases” om den type erfaringer som sykepleiere tilegner seg i situasjoner, og som danner et viktig grunnlag for deres forståelse i tilsvarende situasjoner. Grunnleggende hendelser preget av utfordringer, suksess, feilvurderinger eller følelser i utøvelsen av yrket, tvinger sykepleiere til å reflektere over hva de vet, hvordan de handler, hva de tenker om seg selv og hvordan de samhandler med mennesker (Daley, 2001b). Sagt på en annen måte så kan arbeid som ikke er rutinepreget presse profesjonelle til en form for refleksiv tenkning som forandrer meninger, verdier og antagelser (Hager & Smith, 2004). Dette er også viktige argumenter for at studenter i profesjonelle utdanninger bør ha kliniske studier og møte partikulære situasjoner som ledd i utdanningen (Benner & Sutphen, 2007; Hager & Smith, 2004).

Gjennom å kombinere deltakermetaforen (Sfard, 1998) med læring som kroppslig konstruksjon, fremhever Hager (2008) at når den som lærer konstruerer eller rekonstruerer kunnskap og ferdigheter, rekonstruerer de samtidig seg selv⁸. Dette betyr at ferdigheter, kunnskaper og forståelse blir integrert som en del av personen, og disposisjoner og identiteter

⁷ ”Knowing how” kan karakteriseres som et av flere begreper som brukes for å beskrive praktisk kunnskap. Ryle kontrasterte ”knowing how” – å kunne gjøre noe – med ”knowing that” – å vite at noe er (Grimen 2008, s.76). Hager (2000) definerer know-how som ”a type of knowing what to do in practice that is evident from peoples’ various intentional actions” (s.281). Aristoteles betraktet evnen til å leve et høyverdig moralsk liv som forskjellig fra evnen til å lage ting. Fronesis er klokskap som gir innsikt i hvordan man gjennom handlinger kan sikre målene for et godt liv. En person med fronesis kan tenke over de ting som fører til det gode liv allment sett. Fronesis er en evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i situasjoner. Fronesis inkluderer tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner. Ferdighetene trenger ikke bygge på teori. Kunnskap om det partikulære og individuelle blir tilegnet gjennom erfaring (Grimen 2008 s. 78, Alvsvåg 2007 s.213).

⁸ Hager (2008, s.684), Hodkinson et al. (2008, s.40) og Hager & Hodkinson (2009, s.633) bruker metaforen ”becoming” om denne forståelsen av kontinuerlige og helhetlige læringsprosesser.

konstrueres og utvikles som ledd i den sosiale samhandlingen. På denne måten blir læring sett på som en relasjonell kunnskapsproduksjon heller enn en mental tilegnelse (Hager, 2004b).

Når læring både er kroppslig og sosial, medfører det at personlige endringer med hensyn til verdier, følelser og forestillinger relateres til endringer i konteksten (Hager, 2008; Hodkinson, et al., 2008). En konsekvens av denne tenkningen er at den type situasjoner profesjonelle møter (jfr. ”paradigm cases”), og hvordan de lærer å håndtere de situasjonene, er viktig for deres helhetlige læringsprosesser. Den enkeltes læringshistorie vil være unik på grunn av det partikulære i deres forskjellige erfaringer. Det gir derfor ikke mening å se etter muligheter for kopiering av læring mellom individer (Hager, 2004b), eller å se på det som er lært som overførbart til en hvilken som helst ny situasjon. Læring er uunngåelig kontekstuell som ledd i produktive og utviklende arbeidsprosesser (Hager, 2000).

De ulike forståelsene av hvordan individet lærer i sosiale omgivelser kan og bør sees i sammenheng med utvikling av profesjonell ekspertise. Med dette menes at gjennom personlige læringsprosesser kan profesjonell praksis utvikles. Samtidig som omgivelsene gir muligheter for læring, så er det av interesse hvilken evne og vilje den profesjonelle har til å gripe disse mulighetene og lære av de. I tillegg er de situasjoner og krav til handlinger profesjonelle møter viktig for deres læring av ferdigheter og personlige kapasiteter som kreves i profesjonell praksis. Spørsmålet er om ekspertise i sykepleiepraksis kan utvikles uten å samtidig se på utviklingen av ekspertise i å lære, eller forståelsen av egen læring (Daley, 1999). Det er en forskjell mellom å mestre utøving i ulike situasjoner og å lære noe og formulere nye forståelser. Det hevdes at de profesjonelles læringsprosesser og subjektive håndtering av faglig identitet, vil spille en stor rolle for profesjonenes fremtid (Fibæk Laursen, et al., 2005). For å kunne belyse disse sammenhengene er det nødvendig å utdype ulike forståelser av ekspertise.

2.1.3 Læringsprosesser og utvikling av ekspertise

Gjennom å delta i arbeidsfellesskapet og i utfordrende situasjoner kan profesjonelle tilegne seg ekspertise ved at andre deler sine kunnskaper og ferdigheter. Denne kollektive betydningen av ekspertise (Hakkarainen, 2004) tilsier at ekspertise kan være ulik i ulike arbeidsfellesskap, noe som fører til at en vanskelig kan overføre sin ekspertise i nye og ukjente kontekster. Det fremheves imidlertid som viktig at en i en profesjonell sammenheng har muligheten til å utvikle sin ekspertise også på et personlig nivå (Eraut, 2005).

En klassisk oppfatning av ekspertise er at profesjonelle gjennom å tilegne seg tilstrekkelig med kunnskaper og erfaringer stadig øker sin ekspertise i å håndtere nye og komplekse situasjoner (Eraut, 2005). I denne betydningen kan ekspertise settes i sammenheng med det å oppnå et passende læringsutbytte ved at profesjonelle lærer et repertoar av veldefinerte problemstillinger og dertil hørende velkjente løsninger. Videre vil den profesjonelle gjennom å tilegne seg erfaring, også utvikle tenkning og handling som kreves for å løse mer udefinerte problematiske situasjoner (Eraut, 2005). Dette kan innebære for eksempel å opparbeide evnen til å tolke og identifisere situasjonen og å utvikle kyndig respons knyttet til hva som bør gjøres og hvordan (Benner, et al., 2009). I tillegg kan en gjennom opparbeidet erfaring utvikle evnen til å kategorisere problemstillinger ut fra måten de kan løses på, eller evnen til å anvende kunnskap i lignende eller helt forskjellige situasjoner (Garrick, 1999).

Forståelsen av at ekspertise opparbeides gjennom erfaring og tilegnelse av kunnskap innebærer også et behov for avklaring av den profesjonelle sitt forhold til kunnskap, og hvilken rolle ulike kunnskapsformer har i profesjonell utvikling. Skillet mellom såkalt kodifisert kunnskap ("knowing what") og praktisk kunnskap ("knowing how") er fremhevet både i teorier om kompetanseutvikling (Benner, 1984; Benner, et al., 2009) og om læring i yrkessammenhenger (Lave & Wenger, 1991). Denne tenkningen kritiseres for ikke å se noen

klar sammenheng mellom den kunnskapen vi har og hvordan vi bruker den kunnskapen, med andre ord det at de ulike kunnskapsformene står i en dialektisk forbindelse (Guile, 2006).

Spørsmålet er om det kreves en egen form for profesjonell kyndighet for å kunne koble teoretisk kunnskap og erfaringer i daglig arbeid. En slik profesjonell kyndighet kan for eksempel forstås som evnen til å overveie eller fortolke situasjoner der kodifisert kunnskap blir kombinert med situasjonsforståelse og profesjonell bedømming (Eraut, 2000).

Profesjonell kyndighet kan også handle om å integrere kunnskap med ulike typer ansvarsoppgaver eller utfordringer som den profesjonelle møter. Kunnskap kan dermed sees som en kapasitet når den er integrert i beslutninger knyttet til hvordan en skal handle i situasjoner. Det å anvende tidligere tilegnet kunnskap i nye sammenhenger kan resultere i betydningsfull ny kunnskap (Beckett & Hager, 2002; Benner & Sutphen, 2007; Hager, 2004b; Hager & Smith, 2004). Hager og Hodkinson (2009) uttrykker seg slik:

What we do claim is that whatever the types of knowledge or skill with which we are concerned, they become changed and reconstituted within the person who has gone through and is going through a learning process (Hager & Hodkinson, 2009, s.632).

På denne måten handler det i profesjonelle sammenhenger om å stadig utvikle sin kunnskap, heller enn å utøve det en allerede vet. Personlig ekspertise kan med dette settes i sammenheng med hvordan personen endrer eller utvikler sine eksisterende kunnskaper og ferdigheter gjennom aktiv deltakelse i meningsskapende fellesskaper og arbeidsprosesser. Ekspertise kan knyttes til den profesjonelles personlige læringserfaringer (Billett, 2009; Daley, 1999; Hager, 2008; Hodkinson, et al., 2008; Rønnestad, 2008).

2.2 Sammenfatning

Det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen tar utgangspunkt i at profesjonelle lærer gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle praksiser. Det som kjennetegner læring gjennom

deltakelse er at handling er vesentlig for at læring skal skje, og at handling er knyttet til bestemte kontekster som både former og omformer den profesjonelle. I tillegg er læring knyttet til interaksjon med sosiale, materielle og fysiske omgivelser. Fellestrekk i de rådende diskurser er imidlertid knyttet til spørsmålet om hvordan personlig læring skapes og utvikles som ledd i at profesjonelle lærer gjennom relasjoner til sine omgivelser. Dette betyr at det ikke er tilstrekkelig å kun forstå læringserfaring på den ene siden som noe personlig konstruert, eller på den andre siden som noe personen tilegner seg. Denne tenkningen skaper utfordringer både for læring i profesjonsutdanningen og videre læring og utvikling av ekspertise i profesjonsutøvelsen.

Yrkeskontekster ansporer til læring gjennom sine krav til deltakerne om å kunne handle riktig, løse problemer og ta beslutninger. Læring kan i denne forbindelse assosieres med at profesjonelle beveger seg i en kontekst som gir ulike muligheter for å lære. Den profesjonelle kan for eksempel ha tilgang til kunnskap og støtte fra sine kollegaer, og arbeidsplassen kan tilpasse arbeidsbelastning og kompleksitet i arbeidsoppgaver etter profesjonsutøveren sin arbeidserfaring. Samtidig kan arbeidsplassen på ulike måter hindre deltakelse og tilgang til kunnskap. Uansett er det av betydning også hvordan profesjonelle engasjerer seg i å lære og hvordan de velger å lære. Læringserfaringer er dermed en forhandling mellom hva omgivelsene krever og gir av muligheter og den profesjonelle sin fortolkning og konstruksjon av disse erfaringene som igjen er formet av deres sosiale og personlige historier, følelser og modning.

Krav til riktig handling skaper behov for å lære hvordan en skal handle i profesjonelle sammenhenger. Teorier og modeller kan forklare hva som skal gjøres, men i noen sammenhenger kan kunnskap kun forstås gjennom at den anvendes i unike eller autentiske situasjoner. Læring blir integrert i handlingen, og bruk av kunnskap kan ikke adskilles fra forståelsen av den kunnskapen. Derfor vil vi alltid forstå situasjoner forskjellig. Hva som er

riktig å gjøre i situasjonen blir dermed ikke bare bestemt av den situasjonen som krever en riktig handling men også av hvilken tilnærming en har til situasjonen. Deltakelse i partikulære og komplekse situasjoner kan gi profesjonsutøvere muligheter til å utvikle sine ferdigheter knyttet til å vite hvordan de skal handle. Det å trene på å bedømme situasjoner gjennom å integrere sine kunnskaper, erfaringer, følelser og vilje vil samtidig medføre en personlig endring.

Ut fra disse fremstillingene kan det oppsummeres at personlige læringshistorier og læringserfaringer preger hvordan profesjonelle lærer gjennom et gjensidig avhengig og dialektisk forhold til sine omgivelser. Denne for forståelsen gjør profesjonelle i stand til å engasjere seg, fortolke erfaringer og konstruere kunnskap i stadig nye situasjoner, samt til å utvikle ferdigheter i å kunne fornemme det partikulære i situasjoner og bedømme hvordan de skal handle i disse situasjonene. Disse forståelsene av læring er alle sentrale sider i et hermeneutisk tenkningsgrunnlag.

I det videre vil denne tenkningen bli ytterligere utdypet gjennom redegjørelsen av det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne avhandlingen.

3.0 METODOLOGI

Dette kapittelet gir en innføring i det vitenskapsteoretiske perspektivet i denne avhandlingen. Videre gir jeg en utdypet redegjørelse av de ulike delene av forskningsprosessen som bare i korte trekk blir beskrevet i de tre artiklene. Kapittelet avsluttes med metodologiske overveielser og refleksjon rundt styrker og svakheter i prosjektet.

3.1 Gadamers hermeneutiske filosofi

Denne avhandlingen bygger på et metodologisk perspektiv inspirert av Hans Georg Gadamer (1900-2002) hermeneutiske filosofi. Innføringen i sentrale begreper i Gadamer tenkning bygger på hans verk 'Wahrheit und Methode' fra 1960, hvorav oversettingene til engelsk: 'Truth and Method' (Gadamer, 1989) og til dansk: 'Sandhed og Methode' (Gadamer, 2007) er benyttet som referanser i denne avhandlingen. Gadamer tekst vil også bli utlagt av flere fortolkere av hans filosofi.

I følge Gilje og Grimen (1993), regnes Schleiermacher (1768-1834) og Dilthey (1833-1911) som grunnleggere av den moderne hermeneutikken, og Gadamer, Ricoeur (1913- 2005) og Taylor (1930-) som sentrale nyere hermeneutiske teoretikere. Moderne hermeneutikk beskjeftiger seg med spørsmålene om hvordan meningsfulle fenomener fortolkes, og hvilke vilkår som er tilstede for at forståelse av mening skal være mulig. Gadamer bygger sin argumentasjon rundt disse spørsmålene på en kritisk analyse av tidligere hermeneutisk tenkning omkring språkets betydning, historisk bevissthet og estetikk. Gadamer viktigste inspirasjonskilde var Heidegger (1888-1976) og hans analyse av den menneskelige væremåte, menneskets 'væren i verden'. Opplevelser og erfaringer er som følge av dette ikke en passiv mottakelse av noe utenfor mennesket, men noe aktivt og skapende med intensjoner og meninger. Opplevelsen er helhetlig, noe som betyr at mennesket alltid står i en sammenheng og kan ikke løftes ut av en sammenheng (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Gadamer, 1986).

For Gadamer var spenningsforholdet mellom sannhet og metode utgangspunkt for hans forsøk på å formidle mellom filosofi og vitenskap (Gadamer 1989, 2007). Felles for all forståelse er i følge Gadamer at den er en historisk, dialektisk og lingvistisk hendelse (Palmer, 1969). Den hermeneutiske refleksjon er med dette ikke en teknikk som krever regler og anvendelse. Nøkkelen til forståelse er "not manipulation and control, but participation and openness, not knowledge but experience, not methodology but dialectic" (Palmer 1969, s.215).

Jeg vil videre gjøre rede for hovedbegrepene *Virkningshistorie* [Wirkungsgeschichte] og *Åpenhet for mening* [Bildung] fra Gadamer's filosofi og hvordan disse begrepene blir tolket av ulike forfattere.

3.1.1 Virkningshistorisk bevissthet og åpenhet for mening

I følge Gadamer (2007, s.287ff) betyr det å være historisk at en aldri har fullstendig viten om seg selv. Enhver viten om seg selv trer frem på bakgrunn av noe historisk forutgitt.

Virkningshistorisk bevissthet er først og fremst bevissthet om den hermeneutiske situasjon.

Man står i en situasjon, man befinner seg alltid allerede i en situasjon, og det vil aldri lykkes å få den fullstendig belyst. En situasjon er altså definert ved at den utgjør et ståsted som begrenser synsmulighetene. Derfor hører begrepet horisont vesensmessig også til begrepet situasjon. En horisont er det synsfelt som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra ett bestemt punkt. Gadamer fremhever at forståelse betyr å kunne gjenvinne en historisk fortids begreper på en slik måte at de samtidig rommer vår egen måte å tenke på, og han benevner dette som horisontsammensmelting (Ibid). På denne måten er forforståelse eller fordommer et resultat av virkningshistorien, da tradisjon og fordommer kommer til syne i forståelsen av nye hendelser (Dahlberg, Drew, & Nyström, 2001). Gadamer ville derfor hevde at forståelse aldri er en subjektiv relasjon til et gitt "objekt", men en relasjon til dets virkningshistorie (Steinsholt, 1997; Turner, 2003). Forståelse er en sannhetshendelse (Gadamer 2007, s.ix), og "understanding belongs to the being of that which is understood" (Gadamer 1989, s.xxxi).

Mens hermeneutisk fortolkning opprinnelig var konsentrert om bibelske tekster ble den senere omfattet av språklig uttrykk og handling (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009b). Felles for de fenomener som blir fortolket er at de er meningsfulle på den måten at de uttrykker mening eller har en betydning. Fenomenene må fortolkes for å forstås. Mening brukes dermed både om menneskelige aktiviteter og resultatet av menneskelige

aktiviteter (Gilje & Grimen, 1993). Gadamer's hermeneutiske filosofi er et møte med eksistensen, formidlet gjennom språk (Ödman, 1979). Med denne vekten på eksistensiell hermeneutikk var Gadamer kritisk til tradisjonen fra Schleiermacher som vektla hermeneutikk som en vitenskap om teksttolkning med vekt på at all tolkning starter med identifisering av forfatterens opprinnelige mening, og til Dilthey som til tross for vektleggingen av hermeneutikk som en humanvitenskaplig metodologi reflekterte positivistiske idealer i sin søken etter valid kunnskap (Geanellos, 1998; Palmer, 1969; Ödman, 1979).

I menneskets streben etter å forstå verden søker det mening. Sentralt i denne søken etter mening er, i følge Gadamer (2007), språkets dialogiske karakter. Gadamer understreker at all sosial praksis er utenkelig uten retorikk, og med kritisk blick på den rasjonelle samtale, fremhever han samtalen som den språklige forståelsens struktur og karakteriserer den som en dialektikk mellom spørsmål og svar. Den dialektiske forståelsesprosessen er en kontinuerlig prosess der en også må utsette seg selv og risikere seg selv. ”Fortolkning betyr nettopp at bringe ens egne begreper i spill, således at tekstens mening virkelig kan komme til at tale til os” (Gadamer 2007, s. 375). Det er samspillet med teksten som skaper forståelse, og dette samspillet kan bygges ut gjennom å stille spørsmål og lytte til teksten for å få lagt fram de forståelsesmulighetene teksten gir grobunn for (Steinsholt, 1997). Med begrepet *åpenhet for mening* uttrykker Gadamer at fortolkeren skal være bevisst på sin egen forutinntatthet og at forforståelse og fordommer fremheves og tilegnes. På denne måten kan teksten vise seg i sin annerledeshet, den får betydning for fortolkeren. Gadamer uttrykker seg slik:

Understanding is not, in fact, understanding better, either in the sense of superior knowledge of the subject because of clearer ideas or in the sense of fundamental superiority of conscious over unconscious production. It is enough to say that we understand in a *different way, if we understand at all* (Gadamer 1989, s.296-297).

En konsekvens av virkningshistorisk bevissthet og åpenhet for mening er dermed at fortolkningen må dreie seg om å forstå betydningen av en tekst i seg selv, og ikke det den

eller de som skapte teksten hadde til hensikt å uttrykke. ”The text must be allowed to speak, the reader being open to it as a subject in its own right rather than as an object” (Palmer 1969, s.197). Forforståelse er en forutsetning for å kunne fortolke, og tolkningen blir relativ fordi den forutsetter historisk formidlede forforståelser. Hver tolkning er dermed preget av tidsaspektene fortid – nåtid – fremtid (Alvesson & Sköldberg, 2008). I tillegg må enhver fortolkning tilpasses den hermeneutiske situasjon som den tilhører. Dette betyr at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den sammenhengen eller konteksten de forekommer i. Det er sammenhengen som gir dem en bestemt mening og fremskaffer nøkler man må ha for å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993). Samtidig er konteksten bygd opp av deler som gir den mening. Helheten gir mening til delene og delene gir mening til helheten, og dermed er forståelsen sirkulær. Denne *hermeneutisk sirkel* symboliserer forståelsens helhet og fortolkningens uendelige prosess (Palmer, 1969).

Gilje og Grimen (1993) fremhever at ved å peke på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i, sier den hermeneutiske sirkel noe om hvordan fortolkninger av fenomener kan og må begrunnes.

Gadamers versjon av den hermeneutiske sirkel er at all forståelse er selvforståelse. I fortolkningsprosessen blir den intenderte sammenheng som helhet forståelig gjennom stadig økende forståelse av den uttrykte mening (Gadamer, 1986, 2007). ”Her er det en helhet som bygges opp i ord, og den blir kun til noe i kraft av ord” (Gadamer 2007, s.495).

Forståelse av helhetens mening inngår i en historie og en kontekst, og fortolkeren kan ikke tilpasse en helhetsoppfattelse til sine egne forutinntatte meninger. På denne måten kan forståelsen gjelde både delene og helheten, og forforståelsen kan også gjelde så vel del som helhet. Sagt på en annen måte kan forforståelsen være forventninger om helheten som blir revidert etter hvert som flere deler av helheten kommer til syne. En utvikling mot stadig dypere forståelse av mening, indikerer at helhetstenkningen symboliserer mer en spiral enn en

sirkel. Dette handler ikke om et forsøk på å komme bort fra sirkulariteten i redegjørelsen av mening. Utfordringen er å komme inn i sirkelen på den gyldige måten, fordi det ikke finnes et fastsatt startpunkt for forståelse, forståelse er alltid allerede der i situasjonen, og forståelse er å være åpen for det uventede (Alvesson & Sköldberg, 2008; Dahlberg, et al., 2001; Kvale & Brinkmann, 2009b; Turner, 2003).

Hermeneutikken kan sies å være dobbelt relevant for intervjuforskningen. For det første fordi den belyser den dialog som produserer de intervjutekster som skal fortolkes, og dernest fordi den avklarer den etterfølgende fortolkning av de produserte intervjutekster, som igjen kan oppfattes som en dialog eller samtale med teksten (Fleming, Gaidys, & Robb, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009b). Fortolkning av tekst innebærer også å kunne gå bak teksten og finne hva teksten ikke sier eller kan si noe om. I følge Palmer (1969) kan kvalitative forskere ved hjelp av hermeneutikken lære å analysere sine intervju som tekst ved å gå utover her og nå situasjonen i intervjuet og henvende oppmerksomheten på den kontekstuelle fortolkningshorisonten dannet av historie og tradisjon.

I følge Giddens (1976) er hermeneutikk med sin vekt på mening og forståelse i en kontekst, en filosofi som redefinerer samfunnsvitenskapenes omfang og natur. Han henter sin inspirasjon fra Charles Taylors teori om selvfortolkning (Fossland & Grimen, 2001), og fremhever at en i samfunnsvitenskapene på den ene siden aldri kan se bort fra de sosiale aktørenes tolkning av sin egen subjektive og intersubjektive virkelighet, og på den andre siden at en i forskningen engasjerer seg i og forsøker å forstå og utforske denne virkeligheten. Samfunnsvitere skal rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskaplig språk og ved hjelp av teoretiske begreper (Draper, 1996; Gilje & Grimen, 1993; Kvale & Brinkmann, 2009b). Gilje og Grimen (1993) fremhever at når vi fortolker en tekst lager vi en annen tekst som forsøker å uttrykke den første tekstens mening på en forhåpentligvis klarere måte. Gadamer uttrykker at etableringen av en

fortolkningshoriont er ensbetydende med en horisontsammensmelting. ”Teksten skal tale gjennom fortolkningen, men ingen tekst kan tale dersom den ikke taler det språk som kan nå en anden” (Gadamer 2007, s.375f).

3.1.2 Relevans for forskningsprosessen

Med bakgrunn i forståelsen av at intervjueteksten blir skapt i samhandlingen mellom intervjuer og den som blir intervjuet, vil jeg sammenfatte noen av de hovedprinsipper i Gadamers filosofi som har relevans for forskningsprosessen og tolkningen av intervjuetekst i denne avhandlingen.

I følge Gadamer kan ikke erfaring bli studert fra en posisjon som nøytral observatør, løsgjort og fjernet fra den umiddelbare erfaring. Et prinsipp er dermed knyttet til at åpenhet for menneskelig erfaring alltid er en forutsetning for å forstå. Åpenheten er påvirket av tradisjonen og dens makt i forhold til menneskelig forståelse. Dette betyr at tradisjonen er det overgripende historiske miljøet som vi forstår gjennom. Tradisjoner ligger under ideer, vurderinger, fordommer og tolkninger. Hvert individ er i utgangspunktet preget av sitt meningsfelt eller perspektiv, intensjonelt i tid og rom, og denne forforståelsen er det som gjør fortolkningen mulig. Derfor er bevisstheten om og betydningen av personlig historie et viktig prinsipp i all fortolkning.

Det er mange måter å se en tekst på, og hver måte vil reflektere fortolkerens perspektiv eller horisont av mening. En spesifikk tenkning eller et teoretisk perspektiv vil dermed utgjøre fortolkerens horisont, og et prinsipp er å forebygge at forforståelsen kontrollerer fortolkningsprosessen. Derfor er det viktig å søke etter forståelse av fenomener som ikke er gitt av ens egen forforståelse, og dette prinsippet er å søke etter forskjellighet. Målet er altså ikke å forstå bedre, men å forstå forskjellig. Å se noe nytt, eller se forskjelligheten i noe,

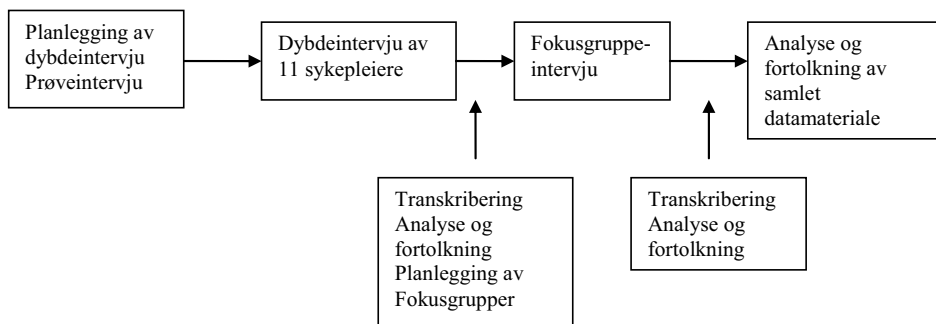
krever et åpent sinn. Det viktige er ikke å sette seg inn i en annens opprinnelige mening, men å søke forståelse i fellesskap med den som uttrykker meningene. Fortolkerens egen mening vil alltid inngå i forståelsen, derav begrepet horisontsammensmelting. Fortolkning er alltid knyttet til midlertidige sannheter og forandring over tid. Det er viktig for forskeren å være bevisst på hvordan forståelse av en tekst eller fenomen kan være forskjellig til ulike tider eller at andre forskere kan forstå en tekst forskjellig fra en selv. Selv om en forskningsprosess avsluttes, skal det dermed være mulig for en leser av for eksempel denne avhandlingen å kunne gå inn og fortsette med sin fortolkning (Alvesson & Sköldbeg, 2008; Dahlberg, et al., 2001; Draper, 1996; Gadamer, 1989; Geanellos, 1998; Madison, 1988; Palmer, 1969; Steinsholt, 1997; Turner, 2003).

3.2 Design

Designet i denne avhandlingen er basert på to intervjumetoder henvendt til det samme utvalget av sykepleiere. Dybdeintervju og fokusgruppeintervju bidrog på ulike måter til den intervjueteksten som ble gjenstand for fortolkning. Hensikten med dybdeintervjuene var å forsøke å forstå verden fra deltagerens synsvinkel, å fremstille betydningen i deres erfaringer og å avdekke deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009b). I fokusgruppeintervju var målet å skape en fokusert diskusjon som tillot at deltakerne kunne utforske ulike temaer (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 2001). Interaksjonen mellom deltakerne, og mellom deltakerne og intervjuer, gir fokusgruppe-data en unik karakter (Hatch, 2002; Webb & Kevern, 2001). Innen kvalitativ forskning reflekteres bruken av multiple metoder til et forsøk på å sikre en dypere forståelse av fenomenet som blir undersøkt (Denzin & Lincoln, 2005). Dette er også hensikten i denne avhandlingen. Selv om det hevdes at bruken av fokusgrupper i kombinasjon med dybdeintervju gir rikere data i kvalitative studier (Fontana & Frey, 2005; Hatch, 2002), er det ut fra en hermeneutisk tenkning ikke de metodiske prinsipper i seg selv som er utslagsgivende

for den forståelse som fremkommer. Designet forsøker å ivareta bevisstheten om og betydningen av personlig historie ved at studien er basert på flere møter med utvalget av sykepleiere over tid. Med personlig historie menes både intervjuers teoretiske og erfaringsmessige forforståelse (jfr.kap 1.2 i denne avhandlingen) og intervjupersonenes forforståelse i kraft av deres læringshistorier og yrkeserfaringer. Figur 1 viser en oversikt over design og forløpet i forskningsprosessen.

Figur 1 Design og forskningsprosess



3.3 Deltakere

Deltakerne i denne studien består av sykepleiere fra ulike arbeidsplasser i to kommuner i ulike landsdeler i Norge. Kriteriene for utvelgelse av informanter var at de skulle arbeide på sykehus, sykehjem eller i hjemmesykepleien. De skulle være utdannet etter at Rammeplan for sykepleierutdanning fra 2000 trådte i kraft, det vil si uteksaminering i 2003 eller 2004, og de skulle ha arbeidet på samme arbeidssted siden de var nyutdannet. Siden datasamlingen ble gjennomført våren 2006, hadde sykepleierne på det tidspunktet to til tre års arbeidserfaring.

Jeg kontaktet ledelsen ved regionssykehusene i de to landsdelene, samt ledere i pleie- og omsorgstjenesten i kommunene for å få tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen og hjelp til å finne sykepleiere som oppfylte kriteriene. Lederne henviste meg videre til ulike

avdelingsledere, og sammen med disse kom jeg frem til aktuelle kandidater som jeg henvendte meg til med forespørsel om intervju.

Det å vektlegge at sykepleierne i utvalget skulle være tilknyttet ulike arbeidsplasser både når det gjaldt faglige utfordringer, institusjonstype og geografi, var et bevisst valg som hadde sammenheng med valget av design. Designet påvirket også antallet deltakere, da de samme informantene skulle delta i begge intervju og det anbefalte antall deltakere i en fokusgruppe er fem til seks personer (Krueger & Casey, 2000). Tilfeldighetene i sammensetningen av utvalget ble styrt av kriteriene for utvelgning. Antallet sykepleiere som kom innunder disse kriteriene varierte på de ulike arbeidstedene som ble forespurt, og dermed ble det en ulik sammensetning av sykepleiere fra ulike arbeidsplasser i de to fokusgruppene. Hensikten i denne studien har imidlertid ikke vært å generalisere sykepleieres erfaringer fra ulike arbeidsplasser. Derfor kunne jeg tillate at det ble flere sykepleiere fra kirurgisk avdeling og sykehjem, mens det bare var en sykepleier fra henholdsvis hjemmesykepleien, rehabiliteringsavdeling og medisinsk avdeling. I tillegg, i den grad der var mannlige sykepleiere ansatt på arbeidstedet, så var det ingen som tilfredstilte utvalgskriteriene. Utvalget utgjorde dermed til slutt 11 kvinnelige sykepleiere (se tabell 1). Det at utvalget kun består av kvinner kan problematiseres i forbindelse med drøftinger knyttet til selvstendighet i arbeidet og mestring av arbeidssituasjoner (se artikkel I). Med dette menes at menn og kvinner kan erfare selvstendighet ulikt, noe empirien i denne avhandlingen ikke kan fange opp. Avhandlingen fanger heller ikke opp eventuelle andre forskjeller i erfaringer som kan knyttes til kjønn.

Tabell 1 Presentasjon av informanter i dybdeintervju og organisering av fokusgrupper

	Informant identifisert ved nummer og arbeidssted
Fokusgruppe 1 - kommune X	1. Sykehjem 2. Sykehjem 3. Kirurgisk avdeling 4. Kirurgisk avdeling 5. Rehabiliteringsavdeling*
Fokusgruppe 2 - kommune Y	6. Hjemmesykepleie 7. Sykehjem 8. Sykehjem 9. Kirurgisk avdeling 10. Medisinsk avdeling 11. Kirurgisk avdeling**

*Informant 5 hadde misforstått tidspunktet for fokusgruppeintervju, og ble derfor ikke med på intervjuet. Hun møtte likevel til en gjennomgang av fokusgruppeintervjuet.

**Informant 11 ble spurt om å delta på intervju samme dag som intervjuet skulle gjennomføres. Dette fordi informanten som møtte til intervju var utdannet i 1995, noe som ikke var i tråd med kriteriene. Informant 11 gjennomførte intervjuet, men det bar preg av at informanten ikke var forberedt på samme måte som de andre informantene.

3.4 Konstruksjon av data gjennom dialog

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan intervjuteksten ble skapt gjennom to ulike intervjusituasjoner med de samme 11 sykepleierne. Jeg vil derfor gi en beskrivelse av forarbeid og gjennomføring av dybdeintervju og fokusgruppeintervju, samt hvordan jeg har gått frem i den kontinuerlige analyse – og fortolkningsprosessen.

3.4.1 Gjennomføring av dybdeintervju

Som ledd i forarbeidet til intervju-undersøkelsen gjennomførte jeg to prøveintervju. Den viktigste erfaringen fra prøveintervjuene var knyttet til graden av åpenhet i spørsmålene. Det vil si at konkrete spørsmål knyttet til læring og bruk av kunnskap ble vanskelig for sykepleierne å forstå og å gjøre rede for. Læring som begrep ble assosiert med erfaringer fra utdanningen heller enn noe som angikk deres arbeidssituasjon. En viktig endring i

intervjuguiden ble dermed å starte intervjuet med åpne spørsmål om hvordan sykepleierne erfarte sine generelle arbeidsoppgaver og mer spesifikt hvordan de erfarte arbeidssituasjoner som kunne karakteriseres som selvstendige eller vanskelige. Disse erfaringene knyttet til konkrete arbeidssituasjoner ble videre fulgt opp av mer tematisk fokuserte spørsmål som omhandlet læring og bruk av kunnskap. Spørsmålene ble relatert til sykepleierens arbeid der og da, deres tilbakeblikk på sykepleierutdanningen, og utviklingen fra de var nyutdannet og frem til det stadiet de var på ved gjennomføring av intervju-undersøkelsen.

En annen viktig erfaring i prøveintervjuene var at min bakgrunn som lærer i sykepleierutdanningen kunne påvirke hva sykepleierne vektla i sine svar. Med andre ord kunne intervjuet stå i fare for å oppleves som en undervisnings- eller veiledningssituasjon. Dette førte til at informasjon og avklaring av forventninger ble en viktig del av introduksjonen til dybdeintervjuene. Som intervjuer vektla jeg min rolle, med særlig fokus på min forståelse knyttet til erfaringsbakgrunn. Det ble også viktig å fremheve at det var sykepleieren og hennes erfaringer som var utgangspunktet for intervjusamtalen.

Etter prøveintervju, transkribering av disse og videre utarbeidelse av endelig intervjuguide (se appendix 1), ble dybdeintervjuene gjennomført i perioden 20.mars til 12.april 2006. Alle intervju fant sted på et egnet rom på arbeidssstedet til intervjupersonen. Det ble på forhånd avtalt med arbeidsgiver at intervjuene skulle kunne gjennomføres i arbeidstiden til sykepleieren. Gjennomsnittlig tidsbruk på intervjuene var ca.60 minutt. Jeg benyttet en MP3-spiller som opptaker, og programmet Express Scribe til å skrive av lydfilene. I tillegg til opptaket, noterte jeg kommentarer under intervjuet. Umiddelbart etter gjennomføring av intervjuet skrev jeg ned mine erfaringer knyttet til atmosfære og kommunikasjon i tillegg til noen hovedinntrykk av innholdet i intervjuet. Eksempel på dette var hvilke spørsmål som ble oppfattet som vanskelige og i hvilken grad jeg måtte bidra med tilleggsspørsmål.

Intervjuguiden, som var planlagt tematisk strukturert på den måten at alle intervjuene skulle dreie om de samme hovedtema (se appendix 1), fungerte som et godt arbeidsredskap. Spørsmålene ble stort sett stilt i kronologisk rekkefølge da de fulgte en logisk oppbygging. Erfaringen var at samtalene fungerte godt, men at intervjupersonene i ulik grad var engasjert i de spørsmålene som ble stilt. Det var også i flere sammenhenger behov for å utrede spørsmålene noe. Selv om intervjuguiden ble fulgt, så fikk alle intervju sitt individuelle preg gjennom den kommunikasjonen som oppstod med ulike personer, mine improviserte spørsmål, måten jeg stilte spørsmålene på, og de ulike svarene sykepleierne gav (se appendix 2 for et utdrag av dybdeintervju med informant 10).

Det ble viktig for meg som intervjuer å ha en interaksjonell bevissthet (jfr. Kvale & Brinkmann 2009b, s.63) i løpet av intervjuene. I denne forbindelse kan det nevnes at det ikke var noe personlig eller profesjonelt kjennskap mellom intervjuer og deltakere. Likevel, siden sykepleierne visste at jeg er lærer i en sykepleierutdanning, kunne dette føre til en forutinntatthet knyttet til mine hensikter med spørsmålene. Jeg erfarte fordelene ved å ha kunnskaper om de tema som ble tatt opp i intervjuet, og jeg opplevde noen tilfeller der intervjupersonene stilte motspørsmålet: ”var det dette du tenkte”? Dette gav grunn til å stoppe opp og klargjøre min rolle og tenke over hvordan jeg stilte spørsmålene. Intervju vil alltid være preget av et maktforhold mellom intervjuer og intervjupersoner, og en refleksjon rundt hvordan data skapes i en slik samtale er derfor viktig å innlemme i analysen av empirien (Kvale & Brinkmann 2009b). I ettertid ser jeg at det å møte informantene i to ulike intervjusituasjoner har vært en styrke nettopp for denne refleksjonen.

3.4.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Alle informantene sa seg villig til å delta også i fokusgruppeintervju etter en henvendelse på telefon i forkant av intervjuet (jfr. at de også i informert samtykke hadde sagt seg villig til

delta på begge intervju). I samarbeid med informantene ble det funnet mest hensiktsmessig å gjennomføre fokusgruppene før sommerferieavvikling, det vil si i juni 2006. Dette fordi noen planla å skifte jobb i løpet av sommeren. Dermed ble de to fokusgruppene gjennomført om lag tre måneder etter siste dybdeintervju. Det ble ikke gjennomført pilotundersøkelse av fokusgruppeintervjuene, og en viktig grunn til dette var at intervjuene baserte seg på en tidligere samtale med de samme intervjupersonene.

I tillegg til analysen av dybdeintervju (se kap. 3.5), var en viktig del av forarbeidet til fokusgruppene knyttet til å studere metodelitteratur om gjennomføring av fokusgruppeintervju (Fontana & Frey, 2005; Krueger & Casey, 2000), samt kritikk av denne intervjuformen (Morgan, 2001; Webb & Kevern, 2001). Fokusgruppene samlet sykepleiere fra ulike arbeidsplasser. Målet med diskusjonen var dermed å få frem eventuelle forskjeller i erfaringer knyttet til sykepleiefunksjon, samt mer generelle og felles erfaringer fra utdanning og yrke. En viktig del av utarbeidelse av intervjuguiden var å finne spørsmål som kunne vekke denne debatten. I tillegg til tematikken var kjennskapen til informantene fra dybdeintervjuene en viktig bakgrunn for hvordan intervjuguiden ble utformet. Innholdet i intervjuguiden (se appendix 3) og erfaringer fra dybdeintervjuene ble gjennomgått og diskutert med de medhjelperne som ble engasjert, en på hver av de to geografiske stedene der fokusgruppeintervjuene ble gjennomført. Disse to medhjelperne var begge lærere i sykepleierutdanningen i de respektive landsdeler. De kjente derfor noen av deltakerne i fokusgruppene enten som tidligere studenter eller som veiledere for studenter. Dette ble gjort kjent som ledd i informasjonen om fokusgruppe-intervjuene. I forkant av intervjuet fikk både medhjelpere og intervjupersoner tilsendt regler for fokusgruppesamtalen samt en redegjørelse for gjennomføringen (se appendix 4).

Ferdighetene som kreves for å gjennomføre gruppeintervju er ikke ulike de en trenger for å gjennomføre individuelle intervju (jfr. Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009a).

Intervjueren må være fleksibel, empatisk, troverdig og en god lytter. I tillegg må intervjueren sørge for at en eller flere personer ikke dominerer i gruppen og må skaffe seg respons fra hele gruppen for å sikre at tema blir best mulig belyst. Det trengs egenskaper til å kunne lede den dynamikken som skjer i gruppen som blir intervjuet. Intervjueren må ta hensyn til intervjuguiden og være bevisst på hvilke spørsmål som stilles og hvordan, og samtidig være følsom for utvikling av mønster i gruppeinteraksjonen (Fontana & Frey, 2005; Morgan, 2001). Hatch (2002) fremhever at det å bli intervjuet i gruppe gir en følelse av sikkerhet og komfort som igjen kan føre til at en får mer ærlige og reflekterte svar enn i individuelle intervju. Det å være i gruppe kan gjøre deltakerne mer villige til å uttale meninger som de antar ikke passer med det de tror forskeren forventer. Når intervjueren er følsom for å følge gruppen der den vil innenfor ulike tema, åpner dette for muligheten til å få rikere og mer meningsfulle data (Ibid). I følge Webb og Kevern (2001) er det interaksjonen i gruppen som er nøkkelfaktoren i denne metoden, og som fører til validitet på den måten at det deltagerne sier kan bli bekreftet, forsterket eller motsagt i gruppediskusjonen. Ved å stille spørsmål om de samme tema i to ulike intervjusituasjoner er det i denne studien også mulig å analysere om deltakerne uttaler seg likt eller ulikt om det samme tema i dybdeintervju og fokusgruppeintervju (Morgan, 2001).

Selv om jeg ikke hadde gjennomført fokusgruppeintervju tidligere, så opplevde jeg at jeg hadde nytte av min erfaring som lærer og med veiledning og undervisning i studentgrupper. For eksempel hadde jeg nytte av erfaringer knyttet til å kunne starte og holde en samtale i en gruppe innenfor en tidsramme. Jeg erfarte også at strukturen i intervjuguiden fungerte på den måten at jeg først gav en introduksjon der jeg sammenfattet min fortolkning av dybdeintervjuene, før jeg stilte mer konkrete spørsmål basert på sykepleiernes utsagn i dybdeintervjuene. Tilbakemeldingene både fra intervjupersonene selv og fra medhjelperne var at de opplevde en god stemning i fokusgruppeintervjuene. Under hvert tema ble det sørget for

at alle deltagerne fikk uttale seg, ved at det ble gjort en konkret henvendelse til dem som ikke automatisk tok ordet. Til tross for disse bestrebelsene med å sørge for at alle skulle delta, ble det imidlertid til at noen av intervjupersonene dominerte samtalen. Jeg erfarte det som en fordel at intervjupersonene kjente igjen tematikken fra dybdeintervjuene. Flere henviste til at de hadde reflektert over dybdeintervjuet og også diskutert med kollegaer i tiden mellom dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Alle tema i intervjuguiden ble gjennomgått i begge fokusgrupper, men diskusjonen fikk ulike tyngdepunkter i de to gruppene. Jeg tillegger denne ulikheten at gruppene hadde en ulik sammensetning hva angikk tilknytning til arbeidsplass.

Samme opptaksutstyr og prosedyre ble fulgt som ved gjennomføring av dybdeintervjuene. Medhjelperne fikk ansvar for praktiske sider ved opptak, samt at de ble invitert til å komme med spørsmål og innspill i diskusjonen. De fikk også i oppdrag å ha et kritisk blikk på gjennomføringen og å notere underveis. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført utenom sykepleiernes arbeidstid og det ble på forhånd avtalt med informantene at intervjuet skulle vare i to timer. Etter gjennomføring av hver fokusgruppe hadde jeg en samtale med medhjelperen der vi gikk gjennom både interaksjonen i gruppen, min rolle som intervjuer og innholdet i samtalen.

3.4.3 Transkribering av intervju

Det er ikke uvesentlig for analysen av intervju hvordan man som forsker har transformert tale til tekst (Olsen, 2002). Ved transkribering av intervju er det viktig å ta hensyn til at samtalen mellom mennesker som fysisk er tilstede, blir abstrahert og fiksert i skriftlig form. Ved å ta opp intervjuene på lydbånd mister man i første omgang de nonverbale uttrykkene i samtalen. Når man videre transkriberer samtalen til en skriftlig form mister man i tillegg stemmeleie og tonasjon (Kvale & Brinkmann, 2009a). Denne faren for å miste de umiddelbare inntrykk i intervjusamtalene ble forsøkt redusert ved at jeg som intervjuer noterte denne type inntrykk

ved gjennomføring av dybdeintervju og i samarbeid med medhjelperne i gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. Imidlertid må dette også sees som min fortolkning av den samtalen som utspant seg (Glasdam, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009a). Det vil si at jeg uansett stod i fare for å miste noe kontekstuell informasjon. Jeg ser det likevel som en fordel at jeg selv transkriberte alle intervju kort tid etter gjennomføring. Lydkvaliteten var god på alle opptak, og programmet Express scribe gjorde det mulig å nedtegne plasseringen av eksakte deler av intervjuet som eventuelt var utydelig eller der jeg var i tvil om uttale av enkelte ord. Dette betyr at jeg kunne gå tilbake til sekvenser i intervjusamtalen og studere de nærmere gjennom hele analyse – og fortolkningsprosessen.

Dybdeintervjuene ble skrevet av på den måten at alle spørsmål fra intervjuer ble uthevet og at all tekst som omhandlet informantens svar på spørsmålet ble samlet i påfølgende avsnitt. Avbrudd i samtalen ble markert i parantes, for eksempel (telefon ringer) eller (latter). Mindre tenkepauser ble markert med tre prikker slik: ... Ord ble skrevet slik de direkte ble uttrykt, det vil si at det ble tatt hensyn til ulike dialekter. Setningene ble også nedtegnet slik de ble uttalt, og i noen sammenhenger kunne dette bli noe oppstykket da noen av informantene var mer nølende og brukte mer gjentakende ”tilleggsord” enn andre. Eksempel på slik ord var: ”no”, ”jo”, ”altså”, ”sånn”, ”såanne”, ”ting”, ”egentlig”. Likevel valgte jeg å beholde den opprinnelige teksten uten noen form for omskriving. Noen få steder i opptakene var det uråd å forstå enkelte ord, og dette ble markert i den transkriberte teksten. Det samlede tekstmaterialet fra transkribering av dybdeintervju utgjør 147 sider med enkel linjeavstand.

Transkribering av fokusgruppeintervju foregikk på samme måte som ved dybdeintervjuene når det gjaldt nedtegnning fra utsagn til tekst. Men her var det noen særlige utfordringer knyttet til å skulle gjengi en samtale mellom flere personer. Reglene som deltakerne fikk utdelt i forkant av intervjuet var nyttige på den måten at de oppfordret til å la en og en ta ordet. Ved gjennomføring av fokusgruppene nedtegnet jeg plasseringen av de

ulike informantene (identifisert ved nummer) slik de satt rundt bordet og deres plassering i forhold til meg. Dette bildet av informantene var nyttig når jeg skulle gjengi dialogen i løpet av intervjuet. Jeg kunne med letthet gjenkjenne informantenes stemmer i opptakene og dermed transkribere tekst henvist til den enkelte informant. En viktig grunn til at jeg kunne gjøre dette var at jeg kjente stemmene deres godt fra gjennomføring og transkribering av dybdeintervjuene. Jeg markerte i tillegg de uttalelser og spørsmål som kom fra medhjelper. Det transkriberte materialet er med dette en direkte nedtegning av den enkelte sitt bidrag i diskusjonen. I tillegg er de refleksjoner rundt gruppeprosess, som ble nedskrevet og diskutert med medhjelper etter gjennomføringen, en viktig del av analysematerialet fra fokusgruppeintervju. Den transkriberte teksten fra fokusgruppeintervjuene utgjør 57 sider med enkel linjeavstand.

3.5 Analyseprosess og fortolkning av intervjuetekst

I tråd med Gadammers hermeneutiske filosofi er analyse og fortolkning vektlagt som en kontinuerlig prosess i denne avhandlingen. Derfor er det ikke bare den transkriberte intervjueteksten som inngår som analysemateriale, men også opptak fra intervjuene og notater fra gjennomføringen av forskningsprosessen (Fleming, et al., 2003; Hatch, 2002; Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009b). Det at jeg som forsker har gjennomført alle intervjuene medfører at min forforståelse har vært gjenstand for revidering gjennom de ulike samtalene med intervjupersonene. En viktig del av analyse – og fortolkningsprosessen har vært bevisstgjøringen rundt min rolle i konstruksjonen av intervjuetekst.

Analyse og fortolkning er gjennomført i flere faser i løpet av forskningsprosessen (se Figur 1, side 39). Jeg vil her konsentrere meg om en redegjørelse av prinsipp for fortolkning innenfor den hermeneutiske sirkel (jfr.kap 3.1.1 og 3.1.2), hvordan jeg gjennom fortolkning

av delene har revidert min forforståelse av helheten, og på denne måten over tid har utviklet den helhetlige forståelsen av tekstens betydning.

Analyse av dybdeintervju og fokusgruppeintervju

I den første analysen av dybdeintervjuene var konteksten for fortolkning knyttet til problemstillingen for studien og intervjusituasjonen. Hensikten var å prøve ut min forståelse av svar på problemstillingen. I tillegg var hensikten med denne analysen å planlegge intervjuguiden til fokusgruppeintervjuene. Analysen startet med en gjennomlesing av den samlede intervjuteksten fra dybdeintervjuene for å danne meg et helhets-inntrykk. Jeg noterte tematiske stikkord i margen etter hvert som jeg gikk gjennom intervjuteksten.

Spørsmålene i dybdeintervjuene tok utgangspunkt i at sykepleierne ble bedt om å fortelle om arbeidssituasjoner i sitt daglige arbeid. Det ble derfor naturlig å organisere intervjuteksten rundt de arbeidssituasjoner som i ulik grad på ulike arbeidsteder utfordret sykepleiernes læring og bruk av kunnskap. De arbeidssituasjonene som ble fremhevet gjennom dialogen i dybdeintervjuene ble derfor sammenfattet som følgende tema: Ansvarsoppgaver og lederfunksjoner; Beslutninger og selvstendige vurderinger knyttet til sykepleiehandlinger; Prosedyrer og rutiner; Kommunikasjon med pasienter og pårørende; Opplæring av pasienter, studenter og kollegaer; Faglig og tverrfaglig samhandling med kollegaer. Dette var arbeidssituasjoner alle sykepleierne hadde et forhold til, men variasjoner i erfaringer var både personlig relatert og knyttet til arbeidets karakter og utfordringer der sykepleierne var ansatt. For å få en dypere forståelse for den enkelte sykepleier sine uttrykte erfaringer, gjennomgikk jeg hvert intervju og noterte meg det som kjennetegnet deres fortellinger om sine arbeidssituasjoner.

I en ny gjennomlesing av intervjuteksten fra dybdeintervjuene kunne jeg begynne å organisere uttalelsene fra sykepleierne slik jeg forstod dem, og jeg kunne søke etter utsagn

som samsvarte med min tematisering knyttet til de ulike arbeidssituasjonene (Hatch 2002, Kvale 1996). Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuene ble deretter utformet ut fra de tema som representerte arbeidssituasjoner og med tilhørende autentiske anonymiserte utsagn fra dybdeintervjuene som jeg så som egnet som grunnlag for diskusjon i fokusgruppene. Det ble på bakgrunn av disse utsagnene utarbeidet spørsmål som skulle være gjenstand for debatt mellom sykepleiere fra ulike arbeidsssteder. Jeg var på dette stadiet i analysen opptatt av å få mer informasjon om mellom annet sykepleiernes oppfatning av og erfaring med ansvarlighet og selvstendighet i ulike arbeidssituasjoner, deres forhold til ulike kunnskapsformer og bruk av kunnskap i arbeidssituasjoner, deres lærings erfaringer i relasjoner til pasienter og pårørende, samt arbeidsfelleskapets betydning for deres læring. Fokusgruppene ble på denne måten lagt opp som en fortsettelse av dialogen med intervjuteksten, og dialogen med teksten ble samtidig en dialog mellom meg som intervjuer og informantene og en dialog mellom informantene.

Analysen av de to fokusgruppeintervjuene var konsentrert om å studere interaksjonen mellom deltakerne i fokusgruppene, det vil si hvordan diskusjonen om de ulike tema utartet seg og hvilke enigheter og eventuelle uenigheter som oppstod. Konteksten for fortolkning var dermed intervju spørsmålene og intervjusituasjonen. Det var ved flere anledninger mulig å spore uttalelser fra informantene tilbake til dybdeintervjuene, og jeg kunne studere hvordan disse ble bekreftet eller videre utdypet gjennom diskusjonen. Det viste seg at spørsmålene appellerte til diskusjoner som fremhevet ulikheter i sykepleiernes erfaringer både knyttet til arbeidsssted og utdanning. I det store og hele var innholdet i samtalene en styrking av empirien fra dybdeintervjuene. Diskusjonen gav en fortsettelse av og en utdypet forståelse av fortolkningen av dybdeintervjuene.

Fortolkning av intervjuetekst

Den samlede intervjueteksten fra dybdeintervju og fokusgruppeintervju utgjorde analysematerialet som ble gjenstand for videre fortolkning i tre artikler. Selv om tekstmaterialet på til sammen ca 200 sider var oversiktlig, så medførte ulikheten knyttet til dybdeintervju og fokusgruppeintervju noen utfordringer. Dette førte til behov for å prøve ut ulike måter å analysere og organisere den samlede intervjueteksten på. Jeg gikk flere runder med analyse av intervjueteksten som en helhet og som ulike deler av en helhet, for eksempel gjennom en sammenligning av ulike arbeidssted. I tillegg sammenlignet jeg den enkelte informants utsagn både i dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Disse ulike gjennomgangene av intervjueteksten førte til en stadig utvidet forståelse av de uttrykte erfaringer.

På dette stadiet i analysen hadde det utkrystallisert seg tre områder som jeg anså som aktuelle for videre fortolkning i tre artikler. Disse områdene var knyttet til selvstendighet i arbeidssituasjoner, kunnskapens rolle i arbeidet og arbeidsfellesskapets betydning for læring.

Fortolkningen startet med en gjennomlesing av den transkriberte intervjueteksten fra dybdeintervju og fokusgruppeintervju med den hensikt å på nytt undersøke om dette var et optimalt utgangspunkt for videre fortolkning av mening, om teksten kunne si meg noe mer eller annet og om det var noe jeg hadde oversett tidligere i analysen. Fortolkningsprosessen var en vekselvirkning mellom dialog med teksten og fordypning i litteratur og tidligere forskning på det området som ble fortolket. Jeg fulgte det samme mønster for fortolkning i de tre artiklene (jfr. Fleming et al. 2003, nærmere utdypning i kap.3.7. Se også Tabell 2 s.68). En viktig presisering er at det ved hver ny fortolkning var den opprinnelige transkriberte intervjueteksten fra begge intervju typene som var gjenstand for nye gjennomlesinger. I tråd med Gadamer's filosofi har fortolkningen vært styrt av en åpenhet for mening gjennom å søke å presentere erfaringer slik de er uttalt av den enkelte sykepleier i den konteksten som intervju samtalen utgjør. Gjennom å stille ulike spørsmål til den samlede intervjueteksten har

jeg utviklet en stadig dypere forståelse for betydningen i sykepleiernes læringserfaringer. Selv om jeg gjennom mine spørsmål lot intervjuteksten bli påvirket av min forforståelse av dens helhetlige betydning, så innebar fortolkningen en bevissthet om at det er intervjuteksten som orienterer spørsmålene og åpner opp for spørsmål (Steinsholt 1997).

Helhetlig fortolkning

I Gadamer's hermeneutiske filosofi blir det fremhevet at forståelse aldri vil være fullstendig. Likevel vil det være behov for å avslutte en fortolkningsprosess. I denne avhandlingen vil analysen avsluttes gjennom en helhetlig fortolkning. Utgangspunktet for den helhetlige fortolkningen er at min forforståelse er preget av diskusjonen av funnene i de tre artiklene, og fortolkningen innebærer at denne forforståelsen prøves ut i ny dialog med intervjuteksten og med aktuell teori og forskning på området. Fortolkningen fortsetter dermed innenfor den hermeneutiske sirkel med den hensikt at den helhetlige forståelsen knyttet til avhandlingens problemstilling bli utvidet. Den gjentatte dialogen med intervjuteksten over tid har gitt en utvidet forståelse av hvilken betydning læringsprosesser har i sykepleiers profesjonsutøvelse. Den helhetlige fortolkningen vil munne ut i en ny tekst som rommer både sykepleiernes erfaringer slik de ble uttrykt gjennom intervjuene og fortolkerens forståelse slik den er preget av fortolkningsprosessen over tid. På denne måten oppnåes en utvidet forståelse eller det Gadamer (1989, 2007) betegner som horisontsammensmelting.

Som tidligere fremhevet vil fortolkning i tråd med virkningshistorisk bevissthet være preget av tidsaspektene fortid – nåtid – fremtid (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I følge Madison (1988) vil en fortolkning kunne evalueres ved at den er fremtidsrettet på den måten at innsikter og kritiske diskusjoner er gjort kjent og muligheter avdekket som kan bli belyst i fremtidige sammenhenger. Forståelsen skal være tankevekkende ved at den stiller spørsmål som stimulerer til videre fortolkning og forskning, og reflekterende i forhold til hvilken

betydning innsikten kan ha for fremtidig praksis. Resultat av den helhetlige fortolkningen vil bli presentert og diskutert i kap.5.1.

3.6 Etiske overveielser

Før gjennomføring av intervju ble prosjektet meldt til og vurdert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se appendix 5). De etiske overveielser i denne avhandlingen er i henhold til Helsinkideklarasjonen (The World Medical Association 2004) knyttet til ivaretagelse av informantene sine retter til informasjon, anonymitet og respekt i gjennomføring av intervjuundersøkelsene og i presentasjon av data. Informantenes arbeidssted, ved leder, fikk muntlig og skriftlig informasjon om undersøkelsen (appendix 6), og bekreftet skriftlig at undersøkelsen kunne gjennomføres. Informantene fikk både muntlig og skriftlig informasjon om intervjuundersøkelsen før de skrev under på informert samtykke (appendix 6). Det informerte samtykket omfattet deltakelse både i dybdeintervju og fokusgruppeintervju. I samtykkeerklæringen ble informantenes rett til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt fremhevet. Den enkelte informant ble likevel etter gjennomført dybdeintervju spurt om de ønsket å delta også i fokusgruppeintervju. Når de ble kontaktet på telefon i forkant av fokusgruppeintervjuet ble de igjen minnet på sine rettigheter. I tillegg fikk de tilsendt et eget informasjonsskriv om fokusgruppen og hvordan intervjuet var tenkt gjennomført (se appendix 4).

En bevissthet rundt hvordan informantene blir behandlet og hvordan man framstiller det de har sagt er en viktig del av å sikre deres anonymitet og integritet. Kvale og Brinkmann (2009b) fremhever at intervjueren må være bevisst på at han/hun gir tilbake til offentligheten det som er sagt privat. Det er derfor ved gjengiing av sitat tatt hensyn til full anonymisering både av informant og av de forhold informanten uttaler seg om, som pasientsituasjoner eller arbeidssted. I tillegg har jeg trekt ut sitat som har en god språklig sammenheng og som ikke

kan støte informantene på noen måte. Det ble også gjennomført en vurdering av bruk av begreper ved oversetting til engelsk ved skriving av artiklene, på den måten at min oversettelse av sitat fra norsk til engelsk ble diskutert med og revidert av en norsk engelsklærer. Hensikten var å sikre at meningene i sitatene ikke skulle bli en annen i engelsk tekst enn i den opprinnelige norske intervjuteksten.

Alle lydfiler som inneholder intervju ble oppbevart og lagret på personlig område på pc der kun jeg som forsker hadde tilgang via mitt brukernavn og passord. Liste med navn, adresse og arbeidssted til informantene ble innelåst. Alt skriftlig materiale er konfidensielt behandlet ved at hver informant er identifisert med et nummer. Det vil si at i alle sammenhenger der det er vist til informantene er det i form av nummer og/eller type arbeidssted.

3.7 Metodologiske overveielser

Gadamer viste motstand mot at sannhet kan oppnås ved å følge en bestemt metode. I forsøk på å systematisere den hermeneutiske filosofien, har det for forskere derfor vært nærliggende å utvikle fremgangsmåter som korresponderer med Gadamer's versjon av den hermeneutiske sirkel (Debesay, Nåden, & Slettebø, 2008; Fleming, et al., 2003). En slik prosess kjennetegnes blant annet ved å adressere forforståelse, reflektere rundt dens opprinnelse, tilstrekkelighet og legitimitet og tenke gjennom dens betydning i forskningen (Dahlberg, et al., 2001; Geanellos, 1998; Turner, 2003).

I denne avhandlingen er hensikten å oppnå forståelse av ulike fenomeners mening gjennom en tolkning av sykepleieres erfaringer slik de uttrykkes gjennom intervju.

Fortolkningen av intervjuetekst er inspirert av Fleming et al.(2003) sin Gadamer-baserte forskningsmetode og hans fire tolkningsnivå⁹ som baserer seg på utprøving av fortolkerens forforståelse gjennom dialog med den transkriberte intervjueteksten frem mot fusjon av horisonter. Å overføre Gadamers opprinnelige tekster til en slik systematisk fremgangsmåte, problematiseres av flere forskere. Turner (2003) mener det skjer en ukritisk bruk av tematisk analyse i Gadamer-inspirerte studier. Tematisk analyse er ofte fremstilt som en induktiv aktivitet, der kategorier fremkommer av empirisk materiale. I følge Draper (1996) korresponderer dette ikke med hermeneutikk, fordi det innbefatter at kategoriene er pre-eksisterende og at tolkeren ”finner” de i teksten. Fleming et al.(2003) sine fire tolkningsnivå tar imidlertid utgangspunkt i at vilkår for forståelse baseres på en dialektikk mellom spørsmål og svar. Dette betyr at de tema som fremkommer i fortolkningen ”skapes” av denne dialektikken. Dette korresponderer også med det hermeneutisk prinsippet at det er mange måter å se empiri på, og at hver måte reflekterer forskerens perspektiv eller horisont av mening. Forskeren må sees som uadskillelig fra antakelser og forforståelser om fenomenet som er gjenstand for undersøkelse, og istedenfor å sette slike påvirkninger i parentes, skal de forklares og integreres i funnene (De Witt & Ploeg, 2006).

Mulighetene til å forstå handler dermed om å kunne se bakenfor den erfaring som eksisterer og utfordre eksisterende horisonter (Gadamer, 1989). Tolkeren går dypere enn det som er direkte uttalt, og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner. Dette krever en viss distanse til det som står i teksten, noe som oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk

⁹ Fleming et al. (2003) foreslår at all tolkning bør starte med å finne et uttrykk som reflekterer en grunnleggende betydning av teksten som helhet på den måten at forskeren prøver ut sin forforståelse. I neste steg kan fortolkeren studere teksten og la dens mening bli påvirket av fenomenet som blir undersøkt. De tema som fremkommer skal både utfordre og bli utfordret av forskerens forforståelse. Det tredje steg baserer seg på en bevegelse tilbake til den helhetlige betydningen av teksten som fører til en utvidet forståelse av hele teksten og en bredere forståelse av delene. Det fjerde steget innebærer å identifisere ordvekslinger som representerer den felles forståelsen mellom forsker og intervjupersoner, og presentert i rapporten skal disse gi leseren innsikt i det aspektet av fenomenet som blir diskutert. Hele denne tolkningsprosessen vil gjenta seg og de ulike stegene vil gjennomgås på nytt og i ulik rekkefølge til fortolkningen når et metningspunkt.

holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst. ”Teksten kan kun betraktes som noe ’annet’, som noe forskjellig og atskilt fra leseren, i den grad vi erkjenner hvordan begges horisonter fungerer i selve forståelsen” (Steinsholt 1997, s.210).

Meningstolkning går dermed lenger enn til en strukturering av tekstens umiddelbare betydninger. I motsetning til den dekontekstualisering som skjer ved kategorisering, vil en tolkning rekontekstualisere uttalelsene innenfor en videre referanseramme (Kvale, 1996). Derfor har en viktig del av fortolkningsprosessen i denne studien vært å klargjøre teoretisk perspektiv som del av forforståelsen. Teori og teoretiske begreper kan både være med på å forme forskerens oppmerksomhet (Fog, 2004) og hjelpe forskeren til å forstå data og dets mening bedre (Dahlberg, et al., 2001). Teorien skal på denne måten nyttes til å kontrollere forforståelse i motsetning til å forutsi forståelse som kan føre til at ufallet av analysen blir mer avhengig av teori enn av empiri. Fortolkningsprosessen i denne avhandlingen har gått gjennom flere faser som har innbefattet en vekselvirkning mellom fordypning i teori og tidligere forskning og nye lesninger av intervjueteksten.

Bevisstheten om forståelsens begrensninger innebærer i følge Gadamers filosofi en innrømmelse av at forståelsen aldri er fullstendig, og at tolkning må sees som en åpen og kontinuerlig dialog uten noen endelig konklusjon. Den eneste måten å oppnå forståelse gjennom tolkning er derfor å engasjere seg i fortolkningen innenfor den hermeneutiske sirkelen. Geanellos (1998) viser til at begrensninger knyttet til forståelse for eksempel er at en stoler på et dominant syn, at en har inadekvat kunnskap om en kultur, språk eller disiplin, at forforståelsen ikke er prøvd ut eller er ukvalifisert, at en ikke er bevisst på forforståelsen sin betydning, at en avslutter en tolkning for tidlig eller mangler refleksjon av fortolkningen. Dette understreker betydningen av en kritisk innstilling gjennom hele forskningsprosessen og å betrakte fortolkningsprosessen som en kontinuerlig dialektikk mellom spørsmål og svar

(Gadamer, 1989, 2007). I det videre vil dette danne bakteppe for diskusjonen rundt denne studiens troverdighet og gyldighet.

3.7.1 Studiens troverdighet og gyldighet

Guba og Lincoln (1994) har ut fra ulikheter knyttet til ontologi, epistemologi og metodologi delt forskningsparadigmer inn i følgende kategorier: det positivistiske, det postpositivistiske, det konstruktivistiske og kritisk teori. Selv om de samme forfatterne ti år senere (Guba & Lincoln, 2005) diskuterer at de ulike paradigmenes er i ferd med å krysse hverandre, plasserer de hermeneutikk innenfor et konstruktivistisk forskningsparadigme, der kunnskap blir sett på som en menneskelig konstruksjon på den måten at forsker og deltakere rekonstruerer forståelser og på denne måten skaper data. Lincoln og Guba (1985) viser til fire sannhetskriterier, under benevnningen troverdighet [credibility], pålitelighet [dependability], gyldighet [confirmability] og overførbarhet [transferability], som kvalitativ forskning innenfor det konstruktivistiske paradigmet bør evalueres og bedømmes i forhold til for å oppnå den nødvendige styrken i forskningen.

I denne avhandlingen, som bygger på en kvalitativ undersøkelse der forskeren er en aktiv part i å konstruere data, er det av særlig viktighet å reflektere rundt hvordan deltakerne sine perspektiver fremkommer og presenteres. Jeg kan som forsker oppnå troverdighet ved å sørge for at deltakerne sine perspektiver er presentert så tydelig som mulig, mens gyldighet kan oppnås ved å returnere til de uttrykte meninger (intervjuteksten) gjennom hele forskningsprosessen. Nøyaktigheten i utførelsen av forskningsprosessen er grunnleggende for å oppnå troverdighet og gyldighet (Fleming, et al., 2003). Dette betyr at intervjusituasjonen og kommunikasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonene kan ha påvirket empirien. Fontana og Frey (2005) påpeker at forskere ikke er usynlige eller nøytrale vesen, men de er en del av den interaksjonen de søker å studere, og de påvirker den interaksjonen. Forskere bør

ikke bare reflektere over hva intervjuet iverksetter, men også over hvordan intervjuet blir utført. Dette betyr at konteksten, situasjonen, nyansene, oppførselen og involverte mennesker der intervju-interaksjonen finner sted alle er viktig komponenter i refleksjonen rundt hvordan intervjueteksten er skapt (Holstein & Gubrium, 1995).

Det å få tilgang til empiri og konstruere data gjennom å bruke ulike metodiske tilnærminger, kan bidra til å øke en studies troverdighet (Guba & Lincoln, 2005). Hensikten med å benytte to intervjuformer i denne avhandlingen var å få en dypere forståelse av de fenomen som skulle undersøkes gjennom ulike tilnærminger til de samme intervjupersonene. Dersom formålet med å benytte to intervjuformer var å verifisere data, ville det vært uhensiktsmessig å planlegge fremgangsmåten med dybdeintervju og etterfølgende fokusgruppeintervju. Da ville det vært enklere å presentere et transkribert materiale for intervjupersonene og be om deres gjennomgang og tilbakemelding. Også med henblikk på hvordan Gadamer fremhever at en tekst kan fortolkes ulikt fra en fortolker til en annen, så er det uhensiktsmessig å sjekke sine fortolkninger med intervjupersonene (Fleming, et al., 2003; Geanellos, 1998). Samtidig sier Gadamer at forståelse er historisk betinget. Ved å samtale med intervjupersonene flere ganger kunne jeg få innblikk i hvordan deres forforståelse av fenomenet som blir undersøkt ble endret over tid (Fleming, et al., 2003). I gjennomføringen av intervju, og i den senere fortolkning av intervjuetekst, erfarte jeg det som hensiktsmessig at fokusgruppeintervjuene var en fortsettelse av dybdeintervjuene. Det vil si at både min og intervjupersonene sin forforståelse ble utprøvd, og det ble ikke et spørsmål om å bekrefte men om å utvide forståelse. Flere av intervjupersonene gav uttrykk for at de hadde reflektert over samtalen i dybdeintervjuet i ettertid og at de så frem til å få muligheten til å utdype sine meninger i fokusgruppeintervjuet. Det å gi intervjupersonene denne anledningen til å reflektere over til dels vanskelige tema, anses som en styrke i denne studien.

Intervju som metode ble i utgangspunktet valgt ut fra en antakelse om at læring og bruk av kunnskap er fenomen som vanskelig kan observeres. Med min erfaringsbakgrunn som lærer i sykepleierutdanning hadde jeg en form for ekspertviten om det tema som skulle undersøkes, mens sykepleierne som deltok i intervju-undersøkelsen i første omgang kunne oppleve temaene som fjerne fra deres daglige virke. En viktig del av intervjuene ble derfor å relatere spørsmål angående læring og bruk av kunnskap til sykepleiernes mestring av daglige arbeidssituasjoner. Det var i utgangspunktet jeg som forsker som styrte fortolkningskonteksten gjennom de intervju spørsmål som ble utarbeidet, og jeg var avhengig av å møte intervju personer som opplevde denne konteksten som en del av sin erfarte virkelighet. Kvale (1996) fremhever at metode som regeletterlevelse erstattes i kvalitativ intervju forskning av forskerens ekspertviten om det tema som skal undersøkes, samt en beherskelse av å gjennomføre intervjuet som en samtale. Intervju handler ikke bare om de aspektene i intervjusituasjonen som gjør forskeren i stand til å produsere den mest gyldige kunnskapen. En kvalitativ forsker bør være god både epistemisk og etisk. Man bør være sensitiv for de fine nyansene i menneskelig interaksjon som uttrykker hva noen tror og hva de føler. Dette er en form for etisk persepsjon, men det er og en nødvendig komponent i produksjon av verdifull kunnskap (Ibid).

Bevisstheten rundt interaksjonen mellom meg som intervjuer og intervju personene var derfor en helt nødvendig del av intervjusamtalene. Såkalt refleksiv objektivitet handler om forskerens streben etter å objektivere subjektiviteten. (Kvale & Brinkmann, 2009b). Palmer (1969) uttrykker det slik: "The objectivity of allowing the thing that appears to be as it really is to us" (s.179). Den gode intervjuer skal altså la intervjuobjektet være deltagende, noe som betyr at forskeren ikke har fortolkningsmonopol (Kvale, 1996). Dette henger sammen med Gadammers tese om at all forståelse er selvforståelse, og at det er en klargjøring av

forforståelsen som gjør forskeren i stand til å fortolke. ”To be historically means that knowledge of oneself can never be complete” (Gadamer 1989,s.302).

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å reflektere over betydningen av min forforståelse. Intervjuguidene tok utgangspunkt i mitt perspektiv knyttet til forholdet mellom individuell og sosial læring (jfr. redegjørelse av forforståelse i kap.1.2). Jeg gjorde intervjupersonene kjent med mine tidligere erfaringer både før og under dybdeintervjuene. I fokusgruppeintervjuene gjorde jeg rede for hvordan jeg på det tidspunktet forstod sykepleiernes erfaringer etter gjennomføring av og analyse av dybdeintervju. Gjennom fortolkning av intervjutekst har jeg reflektert over hvordan min forforståelse har blitt utfordret av intervjuteksten, samtidig med at jeg har forsøkt å utfordre intervjuteksten gjennom å tilegne meg ny teori og forskning før en videre fortolkning. Gjennom forskningsprosessen har min forforståelse knyttet til læringsperspektiv blitt utfordret.

En intervjutekst vil alltid hente sin mening fra en kontekst, og en kommer frem til kunnskap gjennom det andre sier eller forteller at de gjør. Når forståelsen er kontekstuell kan kunnskapen ikke automatisk overføres eller være sammenlignbar med kunnskap i andre situasjoner. Det er derfor generell enighet om at i forskningsprosesser basert på hermeneutisk filosofi er det ikke bare viktig å redegjøre for resultatet av undersøkelsen, men like viktig er det å reflektere over de muligheter og begrensninger for forståelse som følger de valg som er gjort (Fleming, et al., 2003; Kvale & Brinkmann, 2009b; Lincoln & Guba, 1985; Turner, 2003). Med et kritisk blikk på Gadamers motstand mot vitenskaplige metoder, fremhever Madison (1988) at fortolkning kan være både nøyaktig og systematisk. Han mener at nettopp fordi utfallet av tolkning avhenger av subjektet selv, bør tolkningen være gjenstand for systematisk praktisk resonnement knyttet til alle situasjoner der det må taes valg og bestemmes nye retninger for handling. Utfallet av en hermeneutisk forskningsprosess er ikke

at en finner en universell sannhet, men, slik Madison (1988) uttrykker det, å oppnå en forståelse som er tankevekkende og som stiller spørsmål som stimulerer til videre forskning.

Omsettelighet eller overførbarhet er derfor et tema som er gjenstand for debatt i kvalitativ hermeneutisk forskning. Gadamer uttrykker at det finnes like mange fortolkninger som det fins lesere. Med dette mente han at leseren av en tekst vil fortolke teksten ut fra sin horisont (Fleming et al. 2003, Gadamer 1989, s.302). Silverman (2001) poengterer at forskeren gjennom fremgangsmåten kommer frem til gode og pålitelige argument som er gjenkjennelige for andre. Fra hans synspunkt kan en tale om generalisering av data i en kvalitativ studie når de blir behandlet på en slik måte at de blir gjenkjennelige og understøttet av annen forskning.

I denne avhandlingen vil med dette gyldigheten av den diskusjonen som blir presentert som resultat av fortolkningen og bidraget til eksisterende forskning henge sammen med synliggjøring av prosessen frem mot denne presentasjonen. Samtidig bør visstheten om at fortolkningen ikke har blitt avsluttet for tidlig være til stede. I følge Gadamer kan forståelsen aldri bli endelig, fordi forståelsen bare utvikles innenfor den hermeneutiske sirkel. I denne avhandlingen har det samlede tekstmaterialet vært gjenstand for gjentatte fortolkninger, med ulike teoretiske perspektiv og med en stadig utvidet forståelse av helheten. Avslutningen kan sies å være gyldig dersom den teksten som blir presentert gir leseren inspirasjon til og anledning til en fortsatt fortolkning (Fleming, et al., 2003; Madison, 1988).

4.0 PRESENTASJON AV ARTIKLER

Dette kapittelet inneholder et sammendrag av hver av de tre artiklene i avhandlingen. De tre artiklene representerer enkeltstudier samtidig som de er ledd i en kontinuerlig fortolkningsprosess knyttet til den samlede intervjuteksten. Artikkel I belyser betydningen i

sykepleieres erfaringer med autonomi¹⁰ i arbeidssituasjoner. Autonomi blir av sykepleierne nært forbundet med det å mestre ansvarlige arbeidsoppgaver. Artikkel II belyser betydningen i sykepleieres erfaringer med bruk av kunnskap i arbeidssituasjoner. Det å bruke kunnskap innebærer for sykepleierne at de må kunne vurdere situasjoner og være personlig involvert. Artikkel III belyser betydningen i sykepleieres erfaringer med arbeidet som læringsmiljø, og her fremkommer at det er en gjensidig avhengighet mellom de krav og muligheter arbeidet gir og det engasjement sykepleierne har i egen læring. Funnene og den sentrale diskusjonen i hver artikkel vil videre danne bakgrunn for en helhetlig fortolkning der funnene blir diskutert samlet i lys av den aktuelle forskningen og det teoretiske rammeverket for denne avhandlingen. Tabell 2 til slutt i kapitlet viser en oversikt over fortolkningsprosessen og empirien i de tre artiklene.

4.1 Artikkel I

The meaning of autonomy in nursing practice

Gjennom analysen av intervjueteksten fra dybdeintervju og fokusgruppeintervju ble særlige utfordringer relatert til selvstendige og vanskelige arbeidssituasjoner for sykepleiere på ulike arbeidsplasser avdekket. Sykepleierne uttrykte at deres opplevelse av selvstendighet ofte hadde sammenheng med hvordan de taklet de vanskelige situasjonene, eller at selvstendige situasjoner var forbundet med å være vanskelige. Derfor ble det ved nærmere analyse klart at autonomi var et samlende begrep for innholdet i utsagnene, og fortolkningen tok utgangspunkt i å belyse betydningen av sykepleiernes erfaringer knyttet til autonomi i arbeidssituasjoner. Den grunnleggende betydningen av teksten som helhet var at autonomi hadde sammenheng med det å ha ansvarsoppgaver som sykepleier. På de ulike

¹⁰ Begrepene autonomi og selvstendighet blir i denne avhandlingen brukt vekselvis. Overfor intervjupersonene er begrepet selvstendighet og det å være selvstendig brukt.

arbeidsplassene ble autonomi forbundet med å ha ansvar for og oversikt over den grunnleggende pasientomsorgen, å kunne utøve sykepleieoppgaver - og handlinger riktig og å kunne være i stand til å ta beslutninger i pasientomsorgen. Den videre fortolkningen ble en vekselvirkning mellom å lese og stille spørsmål til intervjuetekst, og fordypning i teori og aktuell forskning på området. Profesjonell autonomi blir i litteraturen beskrevet som det å ha autoritet over eget ansvarsområde, å ha styrke til å stole på egne vurderinger og beslutninger, samt frihet til å utøve handlinger. Fire betydningsfulle beskrivelser fra intervjumaterialet ble identifisert og belyst som tema som uttrykte betydningen av autonomi i informantene sine erfaringer. Disse beskrivelsene er: 'å ha oversikt', 'å kjenne pasienten', 'å vite at du kan', 'å tørre'. Artikkelen presenterer hvordan sykepleiere fra ulike arbeidsplasser erfarer disse ulike beskrivelsene av autonomi. For eksempel vil det å ha oversikt og å kjenne pasienten ha ulike vilkår og dermed ulikt innhold i forhold til om sykepleieren arbeider på sykehjem eller på en kirurgisk avdeling. Dette betyr at artikkelen belyser at sykepleie på ulike arbeidsplasser ikke handler om ulik grad av selvstendighet, men ulik type selvstendighet.

Gjennom fortolkningsprosessen ble kyndighet og trygghet i ansvarlige arbeidssituasjoner forstått som den overordnede betydningen av autonomi i sykepleiepraksis. Artikkelen diskuterer hvordan sykepleiernes arbeids - og ansvarsområder er utsatt for stadige endringer i retning av økt spesialisering, samtidig som sykepleierne erfarer at deres selvstendighet er knyttet til ansvaret for den grunnleggende pasientomsorgen. Sykepleierne fremhever at deres kjennskap til pasienten og deres evne til å lese situasjoner gir dem frihet til å utøve kliniske vurderinger, valg og handlinger. Funnene belyser at sykepleierne trenger mot til å kunne ta beslutninger i pasientomsorgen, og at de særlig blir utfordret i situasjoner som angår kommunikasjon med alvorlig syke pasienter eller kommunikasjon med pasienters pårørende som er uenige i beslutninger. Artikkelen konkluderer med at profesjonell autonomi ikke bare er knyttet til spesialiserte sykepleieroller eller arbeidsområder, men at den bunner i

en grunnleggende personlig bevissthet og ansvar i omsorg for andre. Derfor bør disse grunnleggende elementene i sykepleie være gjenstand for forskning på tvers av ulike arbeidsplasser og sykepleieroller. I tillegg er det behov for mer kunnskap om sammenhengen mellom erfaring og ekspertise som ledd i sykepleieres utvikling mot en autonom praksisutøvelse.

4.2 Artikkel II

Knowledge use in nursing practice: The importance of practical understanding and personal involvement

Analysen av samlet intervjumateriale fra dybdeintervju og fokusgruppeintervju viste at krav til egen utøvelse og mestring i ulike arbeidssituasjoner var fremtredende hos informantene. Gjennom fortolkning av intervjuteksten i artikkel I ble sykepleiernes kunnskapsforståelse belyst, og denne innsikten i intervjuteksten dannet grunnlaget for en ny fortolkningsprosess i artikkel II der hensikten var å belyse betydningen av sykepleiernes erfaringer med bruk av kunnskap i arbeidssituasjoner. Ved nye gjennomlesninger av den samlede intervjuteksten fremkom at sykepleierne beskrev sitt arbeid som preget av konstante endringer og komplekse arbeidssituasjoner, og at for å bruke kunnskap i dette arbeidet trengs både personlig kapasitet og situasjonsbetinget erfaring. Som ledd i fortolkningen ble dermed to betydningsfulle beskrivelser fra intervjumaterialet identifisert. Disse beskrivelsene uttrykte meningen i informantene sine erfaringer med bruk av kunnskap i sitt arbeid: 'Å kunne vurdere situasjoner' og 'Å involvere seg selv'.

Fortolkningen av innholdet i intervju - utsagnene var basert på et teoretisk rammeverk som vektlegger hvordan personlige erfaringer og sosiale kontekster påvirker bruk av kunnskap i sykepleie spesielt og i profesjonsutøvelse generelt. I lys av denne teorien og tidligere forskning fremhever artikkelen hvordan det å bruke kunnskap i sykepleiepraksis er

forbundet med å tilegne seg praktisk forståelse og å være til stede og være involvert i pasientsituasjoner.

Med bakgrunn i funnene diskuterer artikkelen to utfordringer som de kliniske studiene i sykepleierutdanningen står overfor når de skal utdanne sykepleiere som bør være rustet til å møte forandringer og usikkerhet i arbeidssituasjoner. I følge sykepleierne i denne studien bør sykepleierstudentene i større grad delta aktivt i situasjoner. Artikkelen belyser de begrensninger som ligger i forståelsen av at kunnskap kan overføres til situasjoner, og at det først er gjennom aktiv deltakelse at studentene kan tilegne seg ferdigheter i å vurdere situasjoner og å gjenoppdage tidligere tilegnet kunnskap. Videre ble det å mestre mellommenneskelige forhold fremhevet som en vesentlig del av arbeidssituasjonene til sykepleierne på de ulike arbeidsstedene. Å bruke seg selv og sin personlighet i samhandling med pasienten ble sett på som en forutsetning for å bruke kunnskap. Artikkelen diskuterer at en utfordring i sykepleierutdanningen er knyttet til sykepleierstudentenes tilgang til situasjoner der de får mulighet til å reflektere over sine personlige egenskaper, og at denne tilgangen også genererer behov for veiledning.

Artikkelen konkluderer med at bruk av kunnskap relaterer til personlige egenskaper i interaksjon med sosiale omgivelser. Det stilles spørsmål ved muligheten til å definere og oppnå ekspertstatus i dagens sykepleiepraksis som er preget av stadige endringer. I denne sammenhengen vil forventninger til hvordan en situasjon skal løses ikke bare kunne knyttes til erfaringer fra lignende situasjoner, det forutsettes også at personer tar med seg kunnskap inn i situasjonen. Det denne artikkelen belyser er at bruken av kunnskap avhenger både av personen som handler i situasjonen og av egenskaper ved situasjonen.

4.3 Artikkel III

How nurses experience their work as a learning environment

Et tredje område som i følge analyse av samlet datamateriale var grunnlag for videre fortolkning, omfattet arbeidsfellesskapets betydning for læring. Gjennom fortolkningen av intervjueteksten i artikkel I og II ble sykepleiernes forhold til læring og videre utvikling i arbeidet belyst. Ansvarlighet og mestring i arbeidssituasjoner så ut til å ha nær sammenheng med både krav til og behov for kontinuerlige læreprosesser. Med denne forståelsen som bakgrunn startet en tredje fortolkningsprosess av den samlede intervjueteksten med den hensikt å belyse betydningen av sykepleiernes erfaringer med deres arbeid som læringsmiljø. Som i tilsvarende undersøkelser viser studien at sykepleierne søker læring i det sosiale fellesskapet på arbeidstedet. Samtidig ble sykepleiernes personlige engasjement i egne læringsprosesser fremtredende gjennom fortolkningen av intervjueteksten. Derfor fulgte en fordypning i sosiokulturelle perspektiver på læring som ledd i fortolkningen av mening i deltagerens erfaringer med deres arbeid som læringsmiljø. Ulikhetene mellom de arbeidstedene som var representert i intervju -undersøkelsen ble synliggjort, og med det at læringsmiljøet avhenger av sykepleierollen i ulike arbeidsfellesskap. Det ble tydelig hvordan sykepleierne så på kollektiv læring som et resultat av sitt eget engasjement i og utnytting av de mulighetene omgivelser tilbyr. For eksempel ble forståelsen av læringsmiljø relatert til ulike typer kunnskapsressurser på arbeidstedet og i arbeidsfellesskapene. Dermed ble meningen med deltagerens erfaringer uttrykt gjennom følgende betydningsfulle beskrivelser: 'Å delta i arbeidsfellesskapet', 'Å engasjere seg i mellommenneskelige relasjoner' og 'Å ha tilgang til betydningsfulle kunnskapsressurser'.

Artikkelen diskuterer funnene i lys av den samlede forståelsen av at sykepleierne erfarer læringsmiljø som de muligheter arbeidet gir dem til å utvikle et personlig engasjement i læring. Aktiviteter i arbeidet, sosiale relasjoner og tilgjengelige kunnskapsressurser er alle

faktorer i sykepleiernes læringsstrategier. Som i tidligere undersøkelser blir det å lære av andre sett på som sentralt, men denne undersøkelsen avdekker samtidig at hvem de andre er og hvilken kunnskap som er tilgjengelig som læringsressurs avhenger av både arbeidets organisering og plassering, hierarkiske strukturer, kulturelle praksiser og personlige relasjoner. Artikkelen konkluderer med at sykepleiere erfarer sitt arbeid som læringsmiljø når de kan definere seg selv som en aktiv del av det miljøet. Det betyr at sykepleiere engasjerer seg i ulike læringsstrategier, samtidig som de uttrykker behov for å vite at deres initiativ for å lære er i samsvar med arbeidets mål og retning. Læringsprosesser kan forandre både individet og omgivelsene, og derfor etterlyser artikkelen, som ledd i en profesjonsdebatt, et sterkere fokus på hvordan sykepleiere lærer i sitt arbeid.

Tabell 2 Oversikt over fortolkningsprosessen i tre artikler

Spørsmål til intervju -teksten (Jfr. Fleming, et al., 2003).	Artikkel I Hva er betydningen i sykepleieres erfaringer med autonomi i arbeidssituasjoner?	Artikkel II Hva er betydningen i sykepleieres erfaringer med bruk av kunnskap i arbeidssituasjoner?	Artikkel III Hva er betydningen i sykepleieres erfaringer med arbeidet som læringsmiljø?
Hvilken betydning har teksten som helhet?	Autonomi er knyttet til sykepleierens ansvarlige arbeidssituasjoner	Bruk av kunnskap avhenger av situasjonsforståelse og individuell kapasitet	Læring er knyttet til ansvarlighet og mestring i arbeidssituasjoner
Hva er betydningen av deltagerens erfaringer?	Å være i stand til å lede pasientomsorgen Å utøve sykepleiehandlinger på riktig måte Å være i stand til å ta beslutninger i pasientomsorgen	Å mestre usikkerhet i arbeidssituasjoner Å mestre komplekse arbeidssituasjoner	Å bekrefte, frembringe eller utvikle praktisk og profesjonell kunnskap
Hva er de signifikante uttrykk for betydningen av deltagerens erfaringer?	'Å ha oversikt' 'Å kjenne pasienten' 'Å vite hva du kan' 'Å tørre'	'Å kunne vurdere situasjoner' 'Å involvere seg selv'	'Å delta i arbeidsfellesskapet' 'Å engasjere seg i mellommenneskelige relasjoner' 'Å ha tilgang til betydningsfulle kunnskapsressurser'
Hva er den samlede forståelsen av betydning i deltagerens erfaringer?	Å være kyndig og trygg	Å skaffe seg praktisk forståelse og være personlig involvert	Å engasjere seg i læring i arbeidet og å bli engasjert av arbeidsstedet til å lære

5.0 DISKUSJON

I dette kapittelet presenteres en helhetlig fortolkning av den forståelse som er fremkommet i de tre artiklene i denne avhandlingen. Hensikten med den helhetlige fortolkningen er å komme frem til en forståelse av hvilken betydning læringsprosesser har for sykepleieres profesjonsutøvelse. Kapittelet inneholder videre en refleksjon over hvilke implikasjoner forståelsen av læringsprosesser kan ha for sykepleierutdanningen, sykepleieres læring i arbeidet og videre forskning om profesjonell læring. En sammenfatning av helhetlig forståelse kommenteres avslutningsvis.

5.1 *Diskusjon av funn*

De tre artiklene i avhandlingen belyser på ulike måter sykepleieres erfaringer knyttet til selvstendighet og faglig trygghet i ulike arbeidssituasjoner. Fortolkninger av betydningen i sykepleieres erfaringer knyttet til profesjonell autonomi, bruk av kunnskaper i arbeidssituasjoner, samt deres erfaringer med arbeidet som læringsmiljø fremkalte en forståelse av læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. Gjennom en sammenfatning av empirien vil jeg diskutere de utfordringer for læring disse funnene reiser og hvilken betydning læringsprosesser har for sykepleieres profesjonsutøvelse. Den helhetlige fortolkningen innebærer også at jeg leser intervjueteksten på nytt, og jeg vil derfor presentere sitat fra sykepleierne som uttrykker den samlede forståelsen. Jeg vil også søke å stille spørsmål som stimulerer til videre forskning.

5.1.1 **Å være kjent - Kontekstens betydning for læring**

Funnene belyser hvordan sykepleiere fra ulike arbeidsplasser fremstiller variasjoner innenfor sykepleiens funksjons- og ansvarsområde. De arbeidssituasjoner sykepleierne møter har

sammenheng med den yrkeskonteksten de deltar i, og ulike arbeidsoppgaver erfares ulikt avhengig av arbeidsplass og hvilken rolle sykepleiere har i det aktuelle arbeidsfellesskapet. Faktorer som pasientgrunnlaget, hvordan arbeidet er organisert og sammensetningen av det profesjonelle arbeidsfellesskapet har på ulike måter innvirkning på sykepleierollen (Art.I og III). Sykepleierne relaterer sin autonomi i arbeidet til deres muligheter og evner til å ivareta ulike ansvarsoppgaver. Autonomi uttrykkes i forhold til hvilken autoritet de har til å kunne prioritere sykepleieoppgaver, deres styrke til å kunne ta avgjørelser i pasientomsorgen og frihet til å kunne velge hvilke handlinger som skal iverksettes. Et eksempel på hvordan arbeidsoppgaver kan erfares ulikt avhengig av den konteksten en handler i er knyttet til det ansvaret sykepleiere har for å delta i beslutningsprosesser som angår pasienten. Funnene viser her at de muligheter konteksten gir, for eksempel tid og rom til å bli kjent med pasienten (Art.I) og tillit og trygghet i kollegasamarbeidet (Art. III) er viktige faktorer for hvordan sykepleiere deltar i de utfordringene som ligger i det å kunne ta de riktige valg og beslutninger.

Det å være kjent blir dermed et uttrykk for hvordan forandringer i kunnskaper og handlinger relateres til den sammenheng sykepleierne lærer i. Funnene illustrerer at sykepleierne lærer gjennom både å tilpasse seg og å velge blant de kulturelle, sosiale og materielle muligheter omgivelsene gir¹¹. Sykepleierne ser nytten av å bli kjent med relasjoner og kunnskapsressurser i det arbeidsfellesskapet de er en del av både for å få innsikt i arbeidets karakter og utfordringer og for å kunne løse ulike problemstillinger (Art.III). Dette betyr at selv om arbeidet er en naturlig del av sykepleieres ansvarsoppgaver, så avhenger læring både av de muligheter arbeidet gir til å delta aktivt og de intensjoner og forutsetninger sykepleieren har til å gjennomføre arbeidsoppgavene.

¹¹ Jfr. Fenwick 2008 om ulike forståelser av kontekst, s.22 i denne avhandlingen.

Funnene viser at det å bli kjent på ulike arbeidsplasser som studenter er viktig for sykepleierne. Flere av intervjupersonene har startet sin yrkeskarriere på en arbeidsplass der de har jobbet ekstravakter eller gjennomført en praksisperiode i slutten av studiet. Dette betyr at de kjenner både pasientgrunnlaget, arbeidsfellesskapet og sykepleieoppgaver fra tiden som studenter. Likevel fremhever de at de opplevde å måtte bli kjent på nytt som sykepleier. Et utdrag fra dybdeintervjuet med sykepleieren som arbeider i hjemmesykepleien illustrerer dette¹²:

Kan du fortelle litt om korleis det var å vere nyutdanna sykepleier? Det å gå frå arbeid som ekstravakt til sjukepleier for din del?

Det var eigentleg ganske skummelt. Eg fikk mye ansvar. Det var veldig stor forskjell. Du blir usikker på alt. Har eg dosert riktig. Det er ingen som kontrollerer deg. Er tablettane lagt rett. Hadde eg gjort rette vurderinger, for eksempel med sår. Måtte spørre andre om den minste lille ting. Korleis skal eg bestille bleier..Måtte spørre om alt, lære alt. Så, det var egentlig ganske tungt. (6).

Kva er forskjellen? Du kjenner jo til rutinene når du kjenner arbeidsplassen frå før. Det blir på ein anna måte når du har ansvaret?

Ja, eg veit ikkje heilt kva som gjør det. Når du er i praksis at du ikkje tenkjer så mykje over at du faktisk skal kunne dette ein dag. Veit ikkje heilt. Det kan jo vere at kontaktsykepleieren bare gjør sånne ting, at de bare bestiller de medisinene, sender den faksen eller ringer til legen. Det syns eg er viktig at studentane tar del i. De har nytte av det når de er ferdige, sånne praktiske ting. (6).

På mange måter belyser funnene knyttet til sykepleiernes overgang mellom utdanning og yrke en klassisk forståelse av læring som ledd i en gradvis utvikling fra perifer deltakelse til full deltakelse i et arbeidsfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Sykepleierstudenter som gjester på en arbeidsplass tar ikke fullt del i alle oppgaver som sykepleierollen innebærer gjennom den forholdsvis korte tiden som en praksisperiode utgjør. Samtidig fremhever sykepleierne at for å bli kjent med arbeidets karakter og utfordringer kreves en erfaringsnærhet i ulike utfordrende arbeidssituasjoner. Sykepleierne uttrykker i flere sammenhenger at de i større grad skulle ha

¹² I presentasjon av utdrag fra intervju er spørsmålene fra intervjuer uthevet, mens intervjupersonene er identifisert med nummer som illustrert i Tabell 1 s.41 i denne avhandlingen. Når utsagnet er del av en diskusjon i en av fokusgruppene presiseres dette i teksten.

”kjent på ansvaret” som studenter i ulike praksisperioder i sykepleierutdanningen. Særlig i sitt tilbakeblikk på utdanningen, og med henblikk på dagens situasjon som veiledere for sykepleierstudenter, fremhever de at sykepleierstudenter i for stor grad står på utsiden av situasjoner som observatører, og at de i større grad skulle ”få prøve seg” i situasjoner.

Sykepleieren som arbeider i rehabiliteringsavdelingen uttrykker det slik:

Eg følte at vi som var studentar vart litt skjerma for situasjonar, og dessutan var det ikkje vi som var ansvarlege dersom det var noko som var vanskeleg, det var kontaktane våre... (5).

Flere av sykepleierne fremhever at det å kjenne på ansvaret er noe annet enn å kjenne til de mer rutinebaserte oppgavene. Dette betyr at det å ha ansvaret som sykepleier også gjør til at en ser på rutiner på en annen måte som ansvarlig sykepleier enn som student. Uansett er overgangen til yrkeslivet i stor grad preget av en følelse av ”å være alene”, uten en veileder i ryggen, og det ”å plutselig få ansvaret”. En sykepleier som arbeider på kirurgisk avdeling beskriver det slik:

Jeg ble kasta ut i det. Den ene dagen har du ikke lov, og den neste dagen har du papirene og nøklene til medisinerrommet og her er tralla og avdelingen er din, vær så god, tre opplæringsvakter. (9).

Det å være kjent handler med dette ikke bare om å kjenne til arbeidets karakter og utfordringer og de muligheter som ligger for læring i det sosiale fellesskapet, men også å kjenne sine egne muligheter og begrensninger i utøvelsen av yrket.

5.1.2 Å være forberedt – Læringserfaringers betydning for profesjonsutøvelsen

Sykepleierne beskriver hvordan de balanserer mellom ytre krav og egne forventninger i sin yrkesutøvelse. Kravet og ønsket om å gjøre oppgaver riktig og utøve kvalitativt god sykepleie er fremtredende, og det å være forberedt knyttes i stor grad til hvordan en opparbeider de

nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å kunne utøve handlinger, løse oppgaver og å møte stadig nye utfordringer. En forutsetning for å være forberedt er dermed at en utvikler kjennskap til sykepleierollen relatert til den arbeidskonteksten en er del av, de mulighetene som arbeidsfellesskapet gir for læring og egen styrke og begrensninger i møte med ulike arbeidssituasjoner. Å være forberedt illustrerer sykepleiernes kontinuerlige behov for å lære.

Sykepleierne beskriver at det å vite at de har kunnskaper gir dem trygghet i arbeidet. En vektlegging av kunnskaper som forklarer hva en skal gjøre skaper imidlertid en forventning om å møte situasjoner der denne kunnskapen kan brukes. Derfor er det utfordrende når en oppdager at det å være forberedt i uventede, krevende og ansvarsfulle situasjoner fordrer at en også har personlig trygghet nok til å kunne utføre arbeidsoppgavene (Art. I). ”En har kunnskapen, men skal takle situasjonen”, sier en av sykepleierne.

Intervjupersonene skiller mellom ulike typer arbeidssituasjoner. Et fellesstrekk er at med økende grad av kompleksitet i arbeidssituasjoner øker behovet for å bruke personlige erfaringer fra lignende situasjoner, da det er mer usikkerhet rundt hvilken teoretisk kunnskap som er dekkende. Med komplekse arbeidssituasjoner menes situasjoner som er vanskelige på den måten at det oppstår ulike former for uforutsatte hindringer eller problemstillinger som sykepleierne må mestre. Dette krever ferdigheter utover det å kunne utøve konkrete handlinger, som evne til samarbeid, ansvarsfølelse, planlegging, oversikt, kommunikasjon etc. Kompleksitet forbindes med at pasienter befinner seg i sammensatte situasjoner på bakgrunn av en diagnose eller sosiale og psykiske forhold. Når sykepleierne i denne studien beskriver vanskelige situasjoner i deres arbeid så er det ofte hindringer i apparatet rundt pasienten som trekkes frem. Det vil si samarbeidet med pårørende, lege eller annet helsepersonell. I tillegg er rammene for sykepleieutøvelsen en faktor som påvirker opplevelsen av situasjoner som vanskelige, og da er tid en gjennomgående faktor.

Spørsmålet om i hvilken grad og på hvilken måte en kan forberede seg til endring, usikkerhet og kompleksitet i arbeidssituasjoner er dermed fremtredende hos sykepleierne i denne studien. Selv om intervjupersonene alle har opparbeidet en viss erfaring på sin arbeidsplass, så uttrykker de denne utryggheten. De har oversikt over sine arbeidsoppgaver, og er trygge i daglige rutiner, men er i varierende grad engstelig for å oppleve situasjoner de ikke kan mestre. Funnene aktualiserer dermed spørsmålet om hvordan kunnskaper og læring kan overføres i profesjonelle sammenhenger. Det å være forberedt handler i denne sammenhengen om å kunne lære av egne og andres erfaringer i pasientnære situasjoner og å kunne lære å bruke sine kunnskaper. I denne forbindelse fremheves evnen til å kunne fortolke eller omforme kunnskaper og erfaringer i forhold til den situasjonen en står ovenfor (Art.II). I tillegg er det viktig å kunne trekke veksler på medarbeideres kunnskaper og erfaringer (Art. III).

Noen av sykepleiernes arbeidsoppgaver kan knyttes til definerte læringsaktiviteter. Et eksempel på dette er vektleggingen av å holde seg oppdatert på prosedyrer og tekniske ferdigheter. Det å forholde seg til prosedyrer ble en vesentlig del av diskusjonen mellom de ulike sykepleierne i denne studien. En grunn kan være at det er denne delen av arbeidet som kan defineres som en tydelig forskjell i arbeidsoppgavene på sykehus, sykehjem og i hjemmesykepleien. På sykehus kreves en kontinuerlig oppdatering og kvalitetssikring i utføring av ulike prosedyrer fordi det er en viktig del av behandlingen av pasienten. Det fremheves av flere av sykepleierne som jobber på sykehus at de må holde seg oppdatert i tilfelle kravet til å utføre prosedyren dukker opp. En sykepleier som jobber på sykehjem beskriver et annet syn ut fra de kravene hun møter i sin hverdag:

Eg trur ikkje eg hadde brukt tida mi på å lære prosedyrer som eg ikkje har bruk for der eg jobbar der og då. Då hadde eg heller brukt tida mi for eksempel til å snakka med pasientane og blitt betre på det. Eg trur det har noko med kor ein jobbar hen, at ein må sjå behovet sitt. (2).

Prosedyrer er et eksempel på planlagte handlinger i kjente eller vel avgrensede situasjoner. Dette betyr at selv om en prosedyre er ny og ukjent, så er der samtidig en beskrivelse av hvordan en skal utføre den, eller arbeidsoppgaven kan være kjent for noen andre i arbeidsfellesskapet (Hodkinson & Hodkinson, 2004). Denne tryggheten i at prosedyren er nedskrevet eller at noen andre kan forklare blir fremhevet av sykepleierne i denne studien uansett arbeidssted. De fleste sykepleieoppgaver er imidlertid ikke planlagte og velavgrensede. Også rutinebasert arbeid inngår i komplekse og utfordrende sammenhenger. Alle handlinger gjennomføres i unike situasjoner. Sykepleierne beskriver flere eksempler på hvordan kunnskaper bare i begrenset grad forklarer hva de kan gjøre i situasjoner (Eraut, 1985). Dette betyr at det å kunne utføre en teknisk handling kan overføres til tilsvarende situasjoner, mens en stor del av læringen knyttes til erfaringer i den partikulære situasjonen (Benner, et al., 2009). Et konkret eksempel som gjennomgående trekkes frem av sykepleierne uansett arbeidssted er hvordan de skal mestre sårbehandling. De beskriver den tydelige forskjellen mellom å det vite om ulike former for sårbehandling og det å vite hva de skal gjøre i enkeltsituasjoner. Sykepleierne fremhever viktigheten av å tilegne seg erfaringer som de kan bruke i tilsvarende situasjoner. I en diskusjon i fokusgruppe 1 beskriver en sykepleier som jobber på kirurgisk avdeling sitt kontinuerlige læringsbehov i denne forbindelse:

Det er alltid noko nytt å lære ja. Men til fleire sår ein har stelt, til meir erfaring, så då vil no eg påstå at ein veit vel meir. Ja, alt kjem frå erfaring. Selvfølgelig teori og, men til meir ein har opplevd og sett til meir har du å samanligne med og kan handle ut i frå. (3).

Et annet eksempel på hvordan det å involvere seg i pasientnære situasjoner kan forberede sykepleierne til å møte nye eller tilsvarende situasjoner, knyttes i denne studien til evnen til å kunne kommunisere med pasienter. Sykepleierne fremhever at det er vanskelig å lære å kommunisere (Art.II). Evnen til å kommunisere utvikles gjennom de utfordringer situasjonen gir (Eraut, 1985, 2000), og de personlige erfaringer sykepleierne tilegner seg i disse

situasjonene (Benner, et al., 2009; Billett & Somerville, 2004). Dette blir illustrert av sykepleieren som jobber i hjemmesykepleien gjennom hennes historie fra en praksisperiode i sykepleierutdanningen:

Eg var på ein institusjon for rusmisbrukere, rehabilitering. Og der lærte eg ganske mykje som har vore greit å ha med seg i heimesykepleien. Det var jo i psykiatripraksisen. Der lærte eg om korleis rusmisbrukere kan reagere, hisse seg opp, vere ganske ustabile. Det var veldig greit å få med seg ut i heimesykepleien. Vere klar over korleis dei reagerer. At de kan skjelle deg ut og vere veldig grei neste dag. Og det er det veldig godt å vere forberedt på, for ellers kan en få sjukk. Så der lærte eg veldig mye som eg har fått brukt i hjemmesykepleien. Det å takle rusmisbrukere rett og slett, for de kan være litt vanskelig å takle av og til. Så det syns eg var veldig lærerikt. (6).

Funnene viser at sykepleierne utvikler forståelse for tidligere tilegnede kunnskaper og erfaringer når de engasjerer seg i situasjoner. Dette ble beskrevet i artikkel II når det gjaldt forståelsen av etisk kunnskap. Gjennom å måtte ta stilling til etiske dilemmaer i pasientnære situasjoner ble også forståelsen for tidligere tilegnede etiske teorier utviklet. Sykepleierne er avhengige av å engasjere seg i situasjoner der denne forståelsen kan utvikles. Denne problemstillingen ser ut til å være like aktuell for sykepleieres læring i arbeidet som for den læring som skjer i studentenes læring i praksisstudier. Med dette menes at det ikke er mengde erfaring, men hvordan man utnytter erfaringene som er vesentlig for læring.

5.1.3 Å være delaktig – Læring gjennom trygghet, involvering og engasjement

Ut fra sykepleiernes beskrivelser kan læringsprosesser tolkes som nært knyttet til deres personlige forutsetninger. For eksempel knyttes selvstendighet i ansvarlige arbeidssituasjoner til deres mot og styrke til å delta i situasjonene. Særlig gjelder dette situasjoner som omhandler utfordringer i relasjoner med pasienter og pårørende (Art.I). Sykepleierne fremhever at det å være personlig involvert eller ”bruke seg selv” er nødvendig både for å få innsikt i komplekse situasjoner og for å kunne handle tilfredsstillende i slike situasjoner. For

eksempel karakteriseres evnen til å kommunisere som knyttet til ens personlighet (Art. II). Samtidig med at sykepleierne er avhengige av hvilke muligheter arbeidsfellesskapet gir dem, så vektlegger de sitt eget engasjement i å utnytte disse læringsmulighetene (Art. III).

Det å være delaktig kan ut fra empirien være en samlebetegnelse på sykepleiernes aktive og personlige deltakelse i arbeidssituasjoner. Dette betyr at sykepleierne fremhever både at visse personlige forutsetninger bør være til stede for at læring skal skje, og at de utvikler personlige ferdigheter etter hvert som de lærer å håndtere ulike arbeidssituasjoner. Både graden av personlig involvering og graden av kompleksitet i arbeidssituasjoner har dermed betydning for læring. Sykepleierne bruker benevnelse som ”å være trygg” og ”å ha kontroll” i arbeidssituasjoner, og de beskriver hvordan de har utviklet seg fra de var nyutdannet og gjennom de to til tre årene med arbeidserfaring. Mens de fleste nevner det å ha kontroll over medikamenthåndtering som den største utfordringen som nyutdannet, så er det de mer kompliserte og sammensatte situasjonene som opptar de som erfarne sykepleiere. Delaktighet kan dermed innebære en mer aktiv bruk av kunnskap, på den måten at det ikke bare handler om å forstå tidligere tilegnet kunnskap for å mestre nye oppgaver. Sykepleieren som arbeider på rehabiliteringsavdeling beskriver hvordan det å være trygg utvikles og endres som ledd i hennes personlige bidrag i arbeidsprosessen:

Korleis trur du pasientar og arbeidskollegaer opplever deg i dag i forhold til når du var nyutdanna?

Eg trur at kollegaene opplever at eg er sikrere og tryggare og tør meir å ta sjøvstendige valg, det trur eg. Eg merkar det på pasientane og, i starten så kunne eg av og til merke at dei følte at dette hadde eg ikkje gjort så mange ganger før, men no syns eg det går greit å oppnå tillit og at dei føler seg trygge på meg. Eg trur nok at eg har vokst ein del som sjukepleiar på dei to åra, men det er mykje igjen endå. Ein blir aldri utlært, ein kan aldri seie at no er eg god nok, det er heile tida noko ein må tenkje over. (5).

Det blir aldri berre rutine?

Nei, det blir ikkje rutine. Og sjølv om eg føler meg tryggare, så enkelte dagar kan eg berre kjenne den hjelp-følelsen, at det sit ein usikkerhet og lurar, men så når ein har mestra noko så går det betre neste gong. (5).

Korleis merkar du at pasienten er trygg på deg?

Når eg skal forflytte dei så tar dei instruksjonane mine mykje lettare no enn før. I starten så var eg mykje meir klønete og visste ikkje heilt korleis eg skulle gjere det, og så seier dei at ja, kanskje du skulle fått med deg nokon (...) Eg var jo voksen når eg tok utdanninga, det var ikkje ein på nokon og tjue som kom inn til dei, men likevel merka dei på meg at eg ikkje hadde så mykje erfaring. (5).

Det å fornemme responsen fra pasienten, slik denne sykepleieren uttrykker, er eksempel på hvordan sykepleieren engasjerer seg i aktiviteter og samhandling som sikrer henne ny kunnskap. I denne sammenhengen relateres denne kunnskapen til tryggheten og selvstendigheten knyttet til egne handlinger. Det handler om å delta i sammenhenger som gir en mening og der en lærer hva som er verdt å vite og å gjøre. Spørsmålet er hvordan disse læringsprosessene skal kunne gripes i en utdanningssammenheng. Som tidligere antydte så blir studentene i følge sykepleierne i denne studien skjermet fra vanskelige situasjoner. Det er kanskje også en grunn til at sykepleierne husker skjellsettende opplevelser fra sine praksisperioder, små episoder som har gitt dem en følelse av å mestre. En sykepleier som arbeider på kirurgisk avdeling forteller en slik historie fra en av sine praksisperioder:

Det var den første sjukehuspraksisen min, då skulle vi ikkje ha så mykje visitt og sånne ting, vi skulle berre vere borti det så vidt. Og sidan vi var på ei såpass lita avdeling så fikk vi vere med på slutten spesielt når vi hadde lærar med oss. Og då hugsar eg at det var ein pasient som stod på ein medisin og så las vi litt om bivirkningar og at det kunne føre til avhengighet, og då hugsar eg at læraren sa at pasienten kanskje ikkje burde stå på dette medikamentet for alltid. Og vi diskuterte det litt, og då "pressa" læraren meg til å ta opp med legane, og då fikk vi dei til å sette på noko anna, og det syns eg akkurat der og då at det var litt stort, for då hadde dei jo høyrte på det vi sa. Det var liksom det å hive oss ut i det og at ikkje det var ho som skulle seie det og at vi berre skulle sitte å høyre på, for då veit eg ikkje om det hadde hjulpet meg så mykje. Ja, ein veldig enkel liten ting som eg hugsar. (4).

Denne fortellingen illustrerer hvordan man som student kan lære å utvikle evnen til å kunne ta ansvar og gjøre endringer. Samtidig beskrives læring som en aktiv handling ved at en "hiver seg uti det". Sykepleierne bruker også andre beskrivelser som "å hoppe i det" og "være frampå", noe som kan forstås som uttrykk for deres personlige engasjement i å lære i

arbeidssituasjoner. En samtale mellom en sykepleier fra medisinsk avdeling (10) og en sykepleier fra hjemmesykepleien (6) i fokusgruppe 2 illustrerer dette:

*Det er jo stadig noe nytt. Som person syns eg at eg har forandra meg mye siden eg var ferdig. Eg er blitt mye tøffere til å hive meg ut i ting. Det er gøy å lære noe nytt (...)
Når du jobber på en sånn avdeling der det er så mye forskjellig. (10).
Sånn føler eg at det er i hjemmesykepleien og, for der er det så utrolig mye forskjellig heile tida. Så du må bare, du er bare nødt. (6).*

Et spørsmål som utledes av funnene i denne studien er om sykepleieres personlige forutsetninger knyttet til egen læring er for lite fokusert både i utdanning og i yrkessammenhenger. Delaktighet innebærer å bruke sin personlige læringshistorie, sin vilje og sitt engasjement. Delaktighet innebærer mer enn å delta. Vesentlige deler av sykepleiefunksjonen som krever delaktighet i komplekse arbeidssituasjoner kan stå i fare for å bli for tilfeldig og opp til den enkelte sykepleier. Derfor er det viktig å fokusere på hvilken betydning læringsprosesser har for sykepleieres profesjonsutøvelse.

5.1.4 Betydningen av læringsprosesser for sykepleieres profesjonsutøvelse

Sykepleierne i denne studien uttrykker at deres profesjonsutøvelse er preget av kontinuerlig læring. Deres fremste mål og intensjon med å lære er knyttet til det de oppfatter som sitt overordnede ansvar i arbeidet, nemlig den kvalitative gode omsorg for pasienten.

Sykepleierne fremhever at de må være i stand til å ta ledelsen for sitt ansvarsområde som er pasientomsorgen, og de må være i stand til å ta beslutninger og utøve sykepleiehandlinger på en riktig og kvalitativt god måte (Art.I). Tidligere studier konkluderer med at sykepleiere utvikler sin praksis med det formål å kunne møte pasienters kontinuerlige behov og forventninger, og at denne profesjonelle utviklingen krever kontinuerlig læring (Daley, 2001a; Hallin & Danielson, 2008). Det å være autonom innebærer at sykepleieren både har kunnskaper, styrke og autoritet til å delta i pasientomsorgen (Art.I). Denne avhandlingen

setter søkelyset på hvilke læringsprosesser som ligger til grunn for denne evnen til å gjøre en forskjell i det som skjer med pasienten.

Gjennom en helhetlig tolkning av empirien i denne avhandlingen har det fremkommet ulike forståelser av hvordan sykepleiere lærer. Både læringsprosesser der sykepleieren skaper mening gjennom interaksjon med omgivelsene og gjennom å ta del i betydningsfulle og autentiske handlinger er fremtredende. I følge Fenwick (2000) er fellestrekket mellom ulike konstruktivistiske teorier at den som lærer konstruerer en forståelse av relevante strukturer av mening som er utledet av en refleksjon over handlinger i verden. Den som lærer i interaksjon med sine omgivelser (Vygotskij & Cole, 1978) bygger sin nye læring på sin eksisterende forståelse, noe som vil bety at kunnskap kan bekrefte eller styrke det en allerede vet. Et aktuelt spørsmål i profesjonelle sammenhenger er hvordan forandringer i en persons kunnskaper og handlinger kan relateres til den sosiale sammenhengen de lærer i. Kan for eksempel læringsprosesser knyttes til arbeidsplass, som for eksempel sykehus, sykehjem og hjemmesykepleie? Når læringen derimot er knyttet til den situasjonen der læring skjer (Lave & Wenger, 1991), så vil ny læring følge en ny eller autentisk aktivitet. Kunnskapen gir mening når den knyttes til handling. Her kan man stille spørsmålet om læringsprosesser har sammenheng med hvordan sykepleiere deltar i ulike arbeidssituasjoner. Empirien i denne avhandlingen viser at i sykepleieres læringsprosesser er begge disse forståelsene av konstruktivistisk læring fremtredende.

Læring gjennom interaksjon med omgivelsene

Funnene viser at for å skape kunnskaper i relasjon med sine omgivelser er det viktig for sykepleierne å være kjent med de kunnskaper og erfaringer som omgivelsene representerer. Eksempel på dette er at en lærer hvordan en skal løse en situasjon gjennom å observere hva andre gjør eller gjennom å få bekreftelse fra omgivelsene på egen kunnskap og handlinger.

Ved å tilegne seg disse erfaringene blir en forberedt til å kunne møte nye og tilsvarende situasjoner. En annen faktor er at sykepleierne fremhever sine egne intensjoner med å lære. De velger hva de vil lære og hvem de vil lære av. De definerer seg inn i læringsmiljøet gjennom sin deltakelse i arbeidsfellesskapet, sitt engasjement i mellommenneskelige relasjoner og sin tilgang til betydningsfulle kunnskapsressurser. Funnene viser også hvilke begrensninger som kan oppstå når læring i arbeidet baseres på sosiale relasjoner. For eksempel kan både arbeidets organisering og hierarkiske strukturer påvirke læring (jfr. Art.III). Derfor er sykepleierens styrke og autoritet i arbeidet vesentlig for den læring som skjer.

Sykepleierne i denne studien fremhever at læring ikke bare handler om å delta i arbeidssituasjoner, det handler om å delta aktivt. Det er først gjennom aktiv deltakelse de opplever endringer i sine kunnskaper og ferdigheter. På denne måten er det en gjensidig avhengighet mellom personlige intensjoner og den rådende praksisen på arbeidsplassen (Billett 2004). Istedenfor å tilpasse seg en arbeidskultur, ser altså sykepleierne ut til å være mer opptatt av å utnytte de relasjoner de har til sine omgivelser. Dette betyr at samtidig som sykepleiere fremhever at de alltid handler som ledd i et kollektivt arbeidsfellesskap, så viser de også en selvstendighet i forhold til sine omgivelser.

Disse læringsprosessene får betydning for profesjonutøvelsen på den måten at sykepleieren lærer å bruke kunnskap gjennom å overveie hva som er riktig handling å gjøre i en gitt situasjon (Eraut, 1985). Sykepleieren kan velge å stole på egne eller andres erfaringer, og vesentlig for dette valget er hvilken styrke og autoritet sykepleieren har i det profesjonelle arbeidsfellesskapet (Billett, 2001, 2009; Hodkinson, et al., 2008). Dette betyr at sykepleiere gjennomgår en personlig utvikling etter hvert som de lærer å håndtere nye situasjoner i sin praksis (Daley, 2001b; Fenwick, 2000).

Læring integrert i handlinger

Sykepleierne i denne studien fremhever at de lærer å kjenne seg selv og sine muligheter og begrensninger gjennom å delta i pasientnære kontekster. Situasjonene som sykepleierne trekker frem som mest utfordrende i sitt arbeid er de som krever deres evner til å kunne ta ansvar, kommunisere, samarbeide og gjøre etiske overveielser. Dette kan karakteriseres som nøkkelkompetanse (Hager & Smith, 2004) som er ledd i all sykepleiefaglig utøvelse, og det er fremtredende i funnene at denne kompetansen krever kontinuerlig læring fordi situasjonene er unike. Samtidig som sykepleierne fremhever at de bruker kunnskap for å mestre usikkerhet og være forberedt i arbeidssituasjoner, fremhever de at kunnskapens mening avhenger av deres deltakelse i autentiske handlinger. Både medisinsk kunnskap og etisk kunnskap trekkes frem som eksempel på kunnskaper som blir mer forståelige i møte med reelle situasjoner. Det betyr at kunnskapen må settes ut i handling for å bli lært. Det som imidlertid kjennetegner funnene er at graden av kompleksitet i situasjonene krever en større grad av delaktighet for at kunnskapen skal få mening. Eksempel her er situasjoner som krever at en kjenner pasienten over tid, for eksempel for å kunne forstå hvordan en dement pasient har det og kunne gjøre seg nytte av kunnskap relatert til hans tilstand. Det som kjennetegner de komplekse situasjonene er at de er knyttet til de deler av arbeidet som ikke er rutinepreget, og de involverer både sykepleieres forståelse av kunnskap, deres følelser og integritet og deres evne til å vite hva de skal gjøre (Hager, 2004b, 2008; Hager & Hodkinson, 2009; Hodkinson, et al., 2008).

Sykepleierne fremhever i flere sammenhenger viktigheten av å kunne "ta ansvar" i situasjoner, og de beskriver hvordan de lærer denne ferdigheten gjennom å være involvert. Med dette menes at de må bruke seg selv i situasjonen på den måten at det å ta ansvar blir en del av deres personlige forutsetninger (Hager, 2004b; Hager & Smith, 2004), og disse forutsetningene kan stadig utvikles (Arbon, 2004; Rischel, et al., 2008). Det å ta ansvar i en

situasjon gir mot og styrke til å møte en ny situasjon, og dermed kan også kvaliteten på handlingen bli bedre i den nye situasjonen. Betydningen for profesjonsutøvelsen er at sykepleieren gjennom å være delaktig utvikler sin evne til å velge hvordan hun skal handle i situasjoner. Gjennom denne evnen til praktisk bedømming kan sykepleieren bidra til å gjøre en forskjell i det som skjer med pasienten.

5.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Som ledd i formidlingen av den forståelse av sykepleieres læringsprosesser som har fremkommet i denne avhandlingen vil jeg her reflektere over hvilke implikasjoner denne forståelsen kan ha for praksis og videre forskning. Jeg velger å trekke frem implikasjoner for sykepleierutdanningen, sykepleieres læring i arbeidet, og for forskning om profesjonell læring.

Implikasjoner for sykepleierutdanningen

Både Rammeplan for sykepleierutdanningen (2000, 2004, 2008) og rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning vektlegger på ulike måter hvordan studentene skal tilegne seg endringskompetanse og forbedringskompetanse (beskrevet i kap.1 i denne avhandlingen). Denne kompetansen innebærer utvikling av selvstendighet og ansvarlighet. Selv om Rammeplanen riktignok gjennom begrepet "handlingsberedskap" synliggjør at nyutdannede sykepleiere ikke er ferdig utlært, så kan disse rammene tolkes som en forventning om at denne type ferdigheter kan læres som en beredskap til å kunne møte nye og komplekse situasjoner. Gjennom sykepleieres erfaringer som veiledere for sykepleierstudenter og gjennom deres tilbakeblikk på egen utdanning, så belyser denne avhandlingen særlig hvordan læring av denne nøkkelkompetansen relateres til kliniske studier. Sykepleierne fremhever at det er i praksis studentene lærer å ta ansvar eller å være selvstendige. I denne forbindelse er

deres delaktighet i komplekse arbeidssituasjoner helt avgjørende. En må lære ved å kjenne ansvaret på kroppen gjennom integrerte (Benner & Sutphen, 2007) og helhetlige (Hager, 2008; Hodkinson, et al., 2008) læringsprosesser. Denne avhandlingen setter dermed søkelyset på hvordan praksis bør utnyttes som læringsarena og viktigheten av å fokusere på de ferdigheter som går utover det å kunne utføre handlinger.

Avhandlingen kan også gi grunnlag for videre diskusjoner rundt hvilken betydning det har at sykepleiestudiet er på bachelornivå. Kan man for eksempel anta at sykepleiere med en bachelorutdanning er sterkere rustet til kontinuerlig læring og til å møte stadige endringer i sitt arbeid? Den unike koblingen av akademiske studier og yrkeserfaringer kan sees som en styrke i sykepleierutdanningen, fordi studentene har muligheter til å lære å bruke kunnskaper og skape kunnskaper i møte med partikulære situasjoner. Sannsynligvis vil det i denne forbindelse være av større interesse hvilke læringssituasjoner studentene møter, eller hvordan de utnytter arbeidssituasjoner som læringssituasjoner, enn hvilke praksisplasser de besøker.

Implikasjoner for sykepleieres læring i arbeidet

Denne avhandlingen belyser først og fremst viktigheten av å fokusere på læring som en vesentlig del av sykepleieres arbeid. Sentralt i denne læringen er samhandlingen med pasienten og hans/hennes pårørende, og det å kunne utøve kvalitativt god og helhetlig omsorg. Avhandlingen gir et innblikk i variasjonen i sykepleieres arbeid, både knyttet til arbeidssted og arbeidssituasjoner. De ulike arbeidsplassene har ulike opplæringsprogram som ut fra sykepleierens beskrivelser er mer eller mindre formelle. Det har ikke vært en hensikt i denne studien å se på disse opplæringsprogrammene, men funnene kan gi en innsikt i hva som bør fokuseres for å fremme sykepleieres læring i arbeidet. For det første er sykepleiere avhengige av å lære i et arbeidsfellesskap. Det å kartlegge og synliggjøre de læringsmulighetene dette fellesskapet gir kan være et viktig utgangspunkt for sykepleieres utvikling. Som det fremgår i

avhandlingen så er legen en viktig læringsressurs for sykepleieren. I noen tilfeller beskriver også sykepleiere at de anser seg som viktige for legen sin læring. Det at maktforhold og posisjoner er hemmende for den læring som skjer, gjør det ekstra relevant å forfølge disse funnene i videre forskning. For det andre belyser avhandlingen gjennom fokuset på den personlige dimensjonen i læring, at sykepleiere trenger rom i arbeidet for å kunne reflektere over sin personlige utvikling. Dersom læring kun er tema i forbindelse med å tilegne seg kunnskaper om hvordan arbeidsoppgaver skal gjøres, så overses en viktig del av sykepleieres profesjonelle utvikling. Det er av like stor interesse hvilke forutsetninger som ligger til grunn for sykepleieres deltakelse i handlinger, og hvilke handlinger som skaper mening. Ut fra dette bør opplæringsprogram inkludere en gradvis tilnærming til komplekse arbeidsoppgaver og samtidig stimulere til personlig engasjement og utvikling av personlige læringserfaringer.

Implikasjoner for videre forskning om profesjonell læring

Avhandlingen belyser hvordan læring i profesjonelt arbeid kan forstås som en kombinasjon av situerte og kognitive læringsperspektiv (jfr. rådende diskurser i kap.2.1 i denne avhandlingen). Dette betyr at det er vanskelig å kategorisere profesjonell læring ut fra tenkningen at kunnskap kan tilegnes og overføres til handling eller at kunnskap kun er knyttet til sosiale aktiviteter. Den profesjonelle lærer i relasjon til sine omgivelser, noe som krever egenskaper hos den som lærer så vel som egenskaper ved de kontekster der læring skjer.

Denne avhandlingen gir et bidrag til forskningsbasert kunnskap om sykepleieres profesjonelle læring, og dette bidraget kan være utgangspunkt for videre forskning som inkluderer også andre profesjoner. Avhandlingen reiser spørsmål knyttet til hvilken rolle profesjonelles personlige læringshistorier, engasjement og involvering har i deres læringsprosesser. Funnene i denne avhandlingen samsvarer derfor i stor grad med nyere teorier om profesjonell læring (Billett, 2009; Hager, 2008; Hager & Hodkinson, 2009;

Hodkinson, et al., 2008). Først og fremst synliggjør denne avhandlingen behov for videre forskning knyttet til hvordan profesjonelle lærer i sitt daglige arbeid. For eksempel er det behov for mer forskning om profesjonelles tilnærming til læring, hva de må gjøre for å skape kunnskap og hvordan de bruker sin tidligere tilegnede kunnskaper og erfaringer. Samtidig belyser denne avhandlingen generelle problemstillinger som er aktuelle i alle profesjonsutdanninger som har praksisstudier som en del av utdanningen. Hvilken rolle skal praksisstudier ha i en profesjonsutdanning, og hvordan bør studentene lære? Spørsmålene knyttet til overføring av læring mellom utdanning og arbeid og forholdet mellom læring og utvikling av profesjonell ekspertise trenger å belyses. I en arbeidshverdag med stadige endringer krever spørsmålene om hva det innebærer å være en god profesjonsutøver og å bli en god profesjonsutøver stadig oppmerksomhet.

5.3 Avsluttende kommentarer

Den overordnede hensikten med denne avhandlingen er å gi et bidrag til forskningsbasert kunnskap om hvordan sykepleiere lærer i relasjon til sine omgivelser. Det kan ut fra denne avhandlingen ikke trekkes slutninger om hvordan sykepleiere kan bli bedre profesjonsutøvere gjennom sine læringsprosesser, men en hermeneutisk fortolkningsprosess har gjort det mulig å gå i dybden på de læringserfaringene som de elleve sykepleiere beskriver. Gjennom en fortolkning av sykepleieres erfaringer i ulike arbeidssituasjoner og på ulike arbeidssteder belyser avhandlingen både hvorfor og hvordan situasjoner påvirker læring og hvorfor og hvordan sykepleiere lærer. På denne måten bidrar avhandlingen til ny kunnskap om hvordan mennesker lærer i sosiale fellesskap (Hodkinson, et al., 2008).

Avhandlingen setter søkelyset på ulike spørsmål knyttet til utvikling av ekspertise. Kjennetegn ved en ekspertsykepleier er at hun kan bruke egne erfaringer heller enn å stole på regler, se kliniske situasjoner som en integrert helhet og være en involvert deltaker (Benner,

1984; Benner, et al., 2009). Denne avhandlingen belyser at i tillegg til å kunne bruke sine egne og andres erfaringer så lærer sykepleieren å utvide sin eksisterende kunnskap eller konstruere kunnskap. Videre viser avhandlingen til at sykepleiere lærer gjennom å delta i stadig nye situasjoner og gjennom arbeid som ikke er rutinepreget. I tillegg belyser avhandlingen hva det vil si å delta, hvordan sykepleiere velger å delta og hvordan en har lært å takle nye situasjoner eller forhold. Det antydes her at disse læringsprosessene kan starte allerede i sykepleierutdanningen særlig gjennom å utnytte læringsmuligheter i studentenes kliniske studier. På denne måten kan ekspertise knyttes til hvordan sykepleiere utvikler forståelse av læringsprosesser gjennom utdanning og arbeid.

Sykepleiere lærer ikke bare ved å være i en kontekst, for eksempel på en arbeidsplass. De har en intensjon med sin læring og de lærer ved å ta aktivt del i arbeidssituasjoner. Avhandlingen belyser hvordan sykepleiere er opptatt av å velge hvem de vil lære av. De vil lære av de som er gode og kunnskapsrike yrkesutøvere og som kan bidra med sine erfaringer i de situasjonene de står ovenfor. På denne måten lærer de også den kontekstspesifikke kunnskapen som bare kan fremstå i den aktuelle praksisen innenfor yrket. Eksempel på dette er hvordan en gjennomfører ledelsesoppgaver på et sykehjem kontra på et sykehus. En må som sykepleier kjenne til de muligheter og begrensninger arbeidsplassen gir for å utøve disse oppgavene. Samtidig læres disse aktivitetene ved å se på andre, følge andre, og spørre andre som er mer erfarne. Denne type læringsprosesser kan betegnes som ledd i utvikling av kollektiv ekspertise, som vanskelig kan overføres til nye arbeidskontekster (Benner, et al., 2009; Eraut, 2005; Hakkarainen, 2004). I følge Benner et al. (2009) avhenger utvikling av ekspertise av at en har ekspertutøvere tilgjengelige i et arbeidsfellesskap som kan vise hvordan de utøver sykepleie og gi responser i konkrete situasjoner. Det er derfor viktig for helseinstitusjoner å identifisere og anerkjenne eller kjenne igjen sykepleiere som har utviklet

ekspertise i sin sykepleiepraksis. Profesjonsutvikling avhenger dermed av at eksperter blir oppmuntret til å fortelle om sin læring, sine nederlag og sin utmerkede praksis (Ibid).

Vekten på erfaringslæring basert på de mulighetene omgivelsene gir for læring blir imidlertid utfordret i nyere læringsparadigmer som i større grad vektlegger ulike personlige forutsetninger for læring (Billett, 2009; Eraut, 2000; Hager, 2008; Hager & Hodkinson, 2009; Hodkinson, 2005). Denne personlige dimensjonen i læringsprosesser er fremtredende i funnene i denne avhandlingen, og den kan sammenfattes i begrepet ”delaktighet”. Delaktighet innebærer både de mulighetene sykepleierne selv skaper for læring i sitt arbeid, og hvordan de gjennom sin delaktighet i arbeidssituasjoner gjennomgår personlig endring. Sykepleierne er opptatt av hvordan deres arbeid, som er preget av det å kunne takle det uventede, både krever deres mot og styrke, deres vilje og deres engasjement. Ulike personer også innenfor samme arbeidsplass eller ved gjennomføring av samme type arbeidsoppgaver kan erfare læringsprosesser ulikt. En kan derfor ikke kategorisere sykepleieres individuelle læringsbehov ut fra den arbeidsplassen de er på. Samtidig kan en sykepleier på sykehjem erfare selvstendighet i arbeidssituasjoner ulikt fra en sykepleier på sykehus, fordi situasjonene som krever selvstendighet kan være ulike. Gjennom sin deltakelse kan sykepleiere utvikle personlige forutsetninger som følger de til neste situasjon. Det å kunne utføre for eksempel etiske overveielser er krevende prosesser i komplekse situasjoner. Det handler i slike situasjoner ikke om at teoretisk kunnskap ikke kan brukes fordi den er vanskelig å overføre til reelle situasjoner, men at delaktighet kreves for å forstå kunnskapens betydning i den aktuelle situasjonen en står ovenfor. Det handler om å bruke seg selv og sin kunnskap og å være engasjert til å gå inn i slike situasjoner.

Det kan konkluderes med at ansvaret for pasientomsorgen er en drivkraft i sykepleieres læring. Læringsprosesser i sykepleieres arbeid er preget av en interaksjon mellom det

personlige og kontekstuelle. Om det er personlige eller kontekstuelle faktorer som dominerer vil avhenge av den enkelte arbeidssituasjon. For sykepleiere innebærer profesjonell læring å gjøre endringer og å bli endret. En sykepleier som arbeider på kirurgisk avdeling uttrykker seg slik:

"Det er det som er så spennende i dette yrket at det stadig er noe nytt å lære. Du blir aldri ferdig utlært. Da er du ferdig, når du er utlært..." (9).

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvsvåg, H. (2007). Læring av sykepleie - gjennom personlige og profesjonelle erfaringer. In H. Alvsvåg & O. Førland (Eds.), *Engasjement og Læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie* (pp. 205-232). Oslo: Akribe.
- Alvsvåg, H., & Førland, O. (2006). Sykepleierutdanningen i lys av nyutdannedes yrkeserfaringer. *Vård i Norden*, 26(3), 34-38.
- Alvsvåg, H., & Førland, O. (2007a). *Engasjement og læring: fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe.
- Alvsvåg, H., & Førland, O. (2007b). Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. In H. Alvsvåg & O. Førland (Eds.), *Engasjement og Læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie* (pp. 11-24). Oslo: Akribe.
- Anderson, J. R., & et al. (1997). Situative Versus Cognitive Perspectives: Form Versus Substance. *Educational Researcher*, 26(1), 18-21.
- Arbon, P. (2004). CLINICAL NURSING ISSUES Understanding experience in nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 13(2), 150-157.
- Beckett, D., & Hager, P. (2000). Making judgments as the basis for workplace learning: towards an epistemology of practice. In *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 300-311.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: practice in postmodernity*. New York: Routledge.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley.
- Benner, P. (2000). The roles of embodiment, emotion and lifeworld for rationality and agency in nursing practice. *Nursing Philosophy*, 1, 5-19.
- Benner, P., & Sutphen, M. (2007). Learning Across the Professions: The Clergy, a Case in Point. *Journal of Nursing Education*, 46(3), 103-108.
- Benner, P., Tanner, C. A., & Chesla, C. A. (1992). From beginner to expert: Gaining a differentiated clinical world in critical care nursing. *Advances in Nursing Science*, 14(3), 13-28.
- Benner, P., Tanner, C. A., & Chesla, C. A. (1996). *Expertise in nursing practice: caring, clinical judgment, and ethics*. New York: Springer.

- Benner, P., Tanner, C. A., & Chesla, C. A. (2009). *Expertise in nursing practice: caring, clinical judgment & ethics*. New York: Springer.
- Billett, S. (2001). Co-Participation: Affordance and Engagement at Work. *New Directions for Adult & Continuing Education*,(92), 63-72.
- Billett, S. (2009). Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute. *Mind, Culture & Activity*, 16(1), 32-47.
- Billett, S., & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 195-211.
- Billett, S., & Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26, 309-326.
- Bjørk, I. T., & Kirkevold, M. (2000). From simplicity to complexity: developing a model of practical skill performance in nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 9(4), 620-631.
- Bjørk, I. T., Samdal, G. B., Hansen, B. S., Tørstad, S. & Hamilton, G. A. (2007). Job satisfaction in a Norwegian population of nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 44(5), 747-757.
- Björkström, M. E., Athlin, E. E., & Johansson, I. S. (2008). Nurses' development of professional self - from being a nursing student in a baccalaureate programme to an experienced nurse. *Journal of Clinical Nursing*, 17(10), 1380-1391.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2007). *Study of nursing education*. Hentet 22.september 2009 fra:
<http://www.carnegiefoundation.org/programs/index.asp?key=1829>
- Carper, B. A. (1978). Fundamental Patterns of Knowing in Nursing. *Advances in Nursing Science*, 1(1), 13-23.
- Christensen, M., & Hewitt-Taylor, J. (2006). From expert to tasks, expert nursing practice redefined? *Journal of Clinical Nursing*, 15(12), 1531-1539.
- Christiansen, B. (2008). Good work - how is it recognised by the nurse? *Journal of Clinical Nursing*, 17(12), 1645-1651.
- Christiansen, B., Heggen, K., & Karseth, B. (2004). *Klinikk og akademia: reformer, rammer og roller i sykepleierutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, K., Drew, N., & Nyström, M. (2001). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Daley, B. J. (1999). Novice to expert: An exploration of how professionals learn. *Adult Education Quarterly*, 49(4), 133-147.
- Daley, B. J. (2001a). LEARNING AND PROFESSIONAL PRACTICE: A STUDY OF FOUR PROFESSIONS. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-55.

- Daley, B. J. (2001b). Learning in Clinical Nursing Practice. *Holistic Nursing Practice*, 16(1), 43-54.
- Daley, B. J. (2002). Context: Implications for Learning in Professional Practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (96), 79.
- De Witt, L., & Ploeg, J. (2006). Critical appraisal of rigour in interpretive phenomenological nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 55(2), 215-229.
- Debesay, J., Nåden, D., & Slettebø, Å. (2008). How do we close the hermeneutic circle? A Gadamerian approach to justification in interpretation in qualitative studies. *Nursing Inquiry*, 15(1), 57-66.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Draper, P. (1996). Nursing research and the philosophy of hermeneutics. *Nursing Inquiry*, 3, 45-52.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eraut, M. (1985). Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117-133.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2005). Expert and expertise: meanings and perspectives. *Learning in Health & Social Care*, 4(4), 173-179.
- Eraut, M. (2006). Learning contexts. *Learning in Health & Social Care*, 5(1), 1-8.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (2000). Development of knowledge and skills at work. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society* (Vol. 1, pp. 231-262). Bristol: The Policy Press.
- Fagerberg, I. (2004). Registered Nurses' work experiences: personal accounts integrated with professional identity. *Journal of Advanced Nursing*, 46(3), 284-291.
- Fagerberg, I., & Kihlgren, M. (2001). Experiencing a nurse identity: the meaning of identity to Swedish registered nurses 2 years after graduation. *Journal of Advanced Nursing*, 34(1), 137-145.
- Fenwick, T. (2008). Understanding Relations of Individual-Collective Learning in work: A Review of Research. *Management Learning*, 39(3), 227-243.

- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243-273.
- Fero, L. J., Witsberger, C. M., Wesmiller, S. W., Zullo, T. G., & Hoffman, L. A. (2009). Critical thinking ability of new graduate and experienced nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(1), 139-148.
- Fibæk Laursen, P., Moos, L., Salling Olesen, H., & Weber, K. (2005). *Professionalisering: en grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetforlag.
- Fleming, V., Gaidys, U., & Robb, Y. (2003). Hermeneutic research in nursing: developing a Gadamerian-based research method. *Nursing Inquiry*, 10(2), 113-120.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). *The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement*. Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Fossland, J., & Grimen, H. (2001). *Selvforståelse og frihet: en introduksjon til Charles Taylors filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossøy, I. (2006). *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gadamer, H.-G. (1986). Text and Interpretation. In B. R. Wachterterhauser (Ed.), *Hermeneutics and Modern Philosophy* (pp. 377-396). New York: State University of New York Press.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gardner, A., Hase, S., Gardner, G., Dunn, S. V., & Carryer, J. (2008). From competence to capability: a study of nurse practitioners in clinical practice. *Journal of Clinical Nursing*, 17(2), 250-258.
- Garrick, J. (1999). The dominant discourses of learning at work. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understandig Learning at Work* (pp. 216-231). London: Routledge.
- Geanellos, R. (1998). Hermeneutic philosophy. Part I: implications for its use as methodology in interpretive nursing research. *Nursing Inquiry*, 5, 154-163.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glasdam, S. (2005). Interview. En diskusjon af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar Kvaales metodeovervejelser. *Vård i Norden*, 25(2), 36-41.
- Greeno, J. G. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Pragmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guile, D. (2006). Learning Across Contexts. *Educational Philosophy & Theory*, 38(3), 251-268.
- Hager, P. (2000). Know-How and Workplace Practical Judgment. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 281-296.
- Hager, P. (2004a). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- Hager, P. (2004b). The conceptualization and measurement of learning at work. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 242-258). London: Routledge.
- Hager, P. (2008). Learning and metaphors. *Medical Teacher*, 30, 679-686
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619-638.
- Hager, P., & Smith, E. (2004). The Inescapability of Significant Contextual Learning in Work Performance. *London Review of Education*, 2(1), 33-46.
- Hakkarainen, K. (2004). *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hallin, K., & Danielson, E. (2008). Registered Nurses' perceptions of their work and professional development. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 62-70.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.

- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodkinson, P. (2005). Learning as cultural and relational: moving past some troubling dualisms. *Cambridge Journal of Education*, 35(1), 107-119.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1, 27-47.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 259-275). London: Routledge.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Høie, M., Disch, P. G., Bakken, R., Kloster, T., Steinsvåg, A. G., Digre, E., et al. (2005). *Studentgruppe i endring, ny pedagogisk utfordring. Et longitudinelt samarbeidsprosjekt 2001-2005: Høgskolen i Agder*.
- Illeris, K. (2003). Workplace Learning and Learning Theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.
- Jasper, M. A. (1994). Expert: a discussion of the implications of the concept as used in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 20(4), 769-776.
- Jensen, K. (2007). The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Oxford Review of Education*, 33(4), 489-502.
- Karseth, B., & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education & Work*, 20(4), 335-355.
- Kloster, T., Høie, M., & Skår, R. (2007). Nursing students' career preferences: a Norwegian study. *Journal of Advanced Nursing*, 59(2), 155-162.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Hentet 22. september 2009 fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/europeisk-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009a). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009b). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Lahn, L., & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 295-304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. (1992). *Learning as Participation in Communities of Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Madison, G. B. (1988). *The hermeneutics of postmodernity: figures and themes*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mantzoukas, S., & Jasper, M. (2008). Types of nursing knowledge used to guide care of hospitalized patients. *Journal of Advanced Nursing*, 62(3), 318-326.
- Mantzoukas, S., & Watkinson, S. (2008). Redescribing reflective practice and evidence-based practice discourses. *International Journal of Nursing Practice*, 14(2), 129-134.
- Morgan, D. L. (2001). Focus Group Interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: context and methods* (pp. 141-159). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler: kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk.
- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pillay, H., & McCrindle, A. (2005). Distributed and relative nature of professional expertise. *Studies in Continuing Education*, 27(1), 67-88.
- Rammeplan for sykepleierutdanning. (2000). Oslo: Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Rammeplan for sykepleierutdanning. (2004). Oslo: Utdannings - og forskningsdepartementet.
- Rammeplan for sykepleierutdanning. (2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Rischel, V., Larsen, K., & Jackson, K. (2008). Embodied dispositions or experience? Identifying new patterns of professional competence. *Journal of Advanced Nursing*, 61(5), 512-521.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 279-292). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Skår, R. (1997). *Sjukepleieutdanninga i ei brytningstid mellom tradisjon og reform*. Norsk Lærerakademi, Bergen.
- Skår, R. (1998). Om lærarrolla i sjukepleieutdanninga. *Tidsskriftet Sykepleien*, 8.
- Skår, R. (2003). Sykepleierutdanningen - sett fra innsiden. *Tidsskriftet Sykepleien*, 20, 35-38.
- Skår, R. (2007). Praksis - en læringsarena som engasjerer. In H. Alvsvåg & O. Førland (Eds.), *Engasjement og Læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe.
- Skår, R., Høie, M., & Kloster, T. (2008). Hvordan ønsker sykepleierstudenter å lære sykepleie? Vurdering av læringsformers verdi, sykepleiefaglig kompetanse og egen kompetanseutvikling. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10(1), 15-28.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 87-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C., & Vågan, A. (2008). Recontextualising professional knowledge - newly qualified nurses and physicians. *Journal of Education & Work*, 21(2), 159-173.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir.
- Stortingsmelding nr.27 (2000-2001). Gjør din plikt - krev din rett
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. In I. Bråten (Ed.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. 31-57). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Tanner, C. A. (2007). Connecting the Dots: What's All the Buzz About Integrative Teaching? *Journal of Nursing Education*, 46(12), 531-532.
- Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 31(5), 1125-1135.

- The World Medical Association (WMA) (2004). The Declaration of Helsinki. Hentet 22. September 2009 fra: <http://www.wma.net/e/ethicsunit/helsinki.htm>
- Turner, d. S. (2003). Horizons Revealed: From Methodology to Method. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), 1-32.
- Tveit, B. (2008). *Ny ungdom i gammelt yrke - en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watson, R., Stimpson, A., Topping, A., & Porock, D. (2002). Clinical competence assessment in nursing: a systematic review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 39(5), 421-431.
- Watson, R. (2006). Is there a role for higher education in preparing nurses? *Nurse Education Today*, 26, 622-626.
- Webb, C., & Kevern, J. (2001). Focus groups as a research method: a critique of some aspects of their use in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 33(6), 798-805.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press, New York.
- While, A. E. (1994). Competence versus performance: which is more important? *Journal of Advanced Nursing*, 20(3), 525-531.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

