

**Sykepleierstudenters erfaring med
praksismodellen «studentdrevne dager» i
praksisstudier**



Universitetet
i Stavanger

Det helsevitenskapelige fakultet

Master i helsevitenskap

Masteroppgave (50)

Student: Vibeke Torkildsen

Veileder: Kristin A. Laugaland

31.05.19

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik, spennende og utfordrende prosess.. Jeg er takknemlig for at jeg har fått lov til å lære så mye nytt. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette arbeidet vil jeg ha nytte av i min yrkesutøvelse. Mitt ønske om å bidra til at sykepleierstudenter møter gode praksismodeller og praksisveiledere i praksisstudier har økt.

Jeg vil først takke min veileder, Kristin Laugaland, som har fulgt meg i prosessen. Din klare tanke, enorme kunnskap og tålmodighet har hjulpet og motivert meg. Takk!

Videre vil jeg takke min avdelingsleder, Iris Skeie Steine, for at hun har lagt til rette slik at det har vært mulig for meg å gjennomføre studiet. Jeg vil også takke mine kollegaer som har hjulpet meg med å bytte vakter og i arbeidet med masteroppgaven.

Studentene som stilte opp som informanter og villig delte sine erfaringer fortjener også en stor takk.


Uten mine medstudenter, deres tilbakemelding og støtte hadde det vært umulig for meg å skrive denne oppgaven. En spesiell takk til Camilla Seljemo og Anne Karin Halås!

Takk til Kjartan Thu, som har hjulpet meg med korrekturlesing og kommet med nyttige innspill.

Tusen takk til min familie for all hjelp og forståelse.

Stavanger Mai 2019

Vibeke Torkildsen

(Til Mamma som døde fire måneder etter at jeg startet på Masterstudiet. Uten deg hadde jeg ikke klart dette )

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	5
Abstract.....	6
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Studiens hensikt	9
1.4 Avgrensing.....	10
1.5 Oppgavens videre struktur	10
2.0 TEORETISK PERSPEKTIV	11
2.1 Forskningsmessig kontekst – rammeplan for sykepleierutdanningen	11
2.2 Ulike praksismodeller – og «studentdrevne dager».....	12
2.3 Sosial-kognitiv læringsteori.....	15
2.4 Betingelser for læring	16
2.5 Tidligere forskning	20
3.0 METODE OG ANALYSE	24
3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
3.2 Kvalitativ metode.....	25
3.3 Fokusgruppeintervju	25
3.3.1 Intervjuguide.....	26
3.3.2 Utvalg og rekruttering.....	27
3.3.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	28
3.4 Transkribering.....	29
3.5 Analyse	30
3.6 Validitet og reliabilitet.....	32
3.7 Etske overveielser	33
4.0 FUNN.....	35
4.1 Læringsutbytte	36
4.1.1 Økt ledelseskompetanse.....	36
4.1.2 Styrket samhandlingskompetanse.....	38
4.1.3 Bevisst egen læringskompetanse	40
4.2 Organisering – faktorer som fremmer/hemmer læringsutbytte	43
4.2.1 Informasjon og planlegging	43
4.2.2 Praksisveileders rolle	45

4.2.3 Organisering av sykepleien.....	46
4.2.4 Tid til evaluering.....	47
4.3 Oppsummering av hovedfunn.....	49
5.0 DISKUSJON.....	50
5.1 Praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til økt læringsutbytte.....	51
5.2 Organisatoriske faktorer som fremmer og hemmer læring.....	56
6.0 KONKLUSJON.....	60
6.1 Implikasjoner for praksis, utdanning og forskning.....	61
REFERANSER.....	63
Vedlegg 1: Intervjuguide	68
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	70
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	72
Vedlegg 4: Informasjonsskriv om studentdrevne dager	76
Vedlegg 5: Utdrag av analyseprosessen	77
Vedlegg 6: Analysefaser i systematisk tekstkondensering	78

Sammendrag

Tittel: Sykepleierstudenters erfaring med «studentdrevne dager» i praksisstudier

Bakgrunn: Praksisstudier utgjør en integrert del av sykepleierstudiet og representerer en sentral og viktig læringsarena for studentene. For å styrke kvaliteten på praksisstudiene, er det viktig å utvikle nye praksismodeller, som utprøves og evalueres. Denne studien søker å kartlegge sykepleiestudenters erfaringer med praksismodellen «studentdrevne dager» knyttet til opplevd læringsutbytte og erfaringer med organiseringen av praksismodellen.

Hensikt: Studiens hensikt er å kartlegge sykepleierstudenters erfaringer med bruk av praksismodellen «studentdrevne dager». Denne kunnskapen er viktig for å videreutvikle praksismodellen og bidra til å styrke kvaliteten på praksisstudier i sykepleierutdanningen.

Metode: Denne studien har hatt et eksplorerende kvalitativt design. Det er gjennomført to semi-strukturerte fokusgruppeintervju med totalt ni sykepleierstudenter. Analyseprosessen ble utført etter Malteruds metode for systematisk tekstkondensering.

Funn: Studentene erfarte at praksismodellen bidro til økt læringsutbytte knyttet til 1) ledelseskompentanse 2) læringskompetanse og 3) samhandlingskompetanse. Studentene erfarte at de fikk økt kompetanse på å delegere, planlegge eget arbeid, tverrprofesjonell samhandling, rolleavklaring og arbeide selvstendig, samt får økt bevissthet i forhold til egne mestring og vekstområder. Imidlertid viser funnene at organisatoriske faktorer kunne fremme eller hemme studentenes opplevde læringsutbytte. De organisatoriske forhold som ble trukket frem var: informasjon og planlegging i forkant av gjennomføring av modellen, praksisveileders rolle, organisering av sykepleien på avdelingen og tid til evaluering

Konklusjon: Praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til økt læringsutbytte og fremstår godt egnet til å styrke sykepleiestudenters ledelse-, lærings- og samhandlingskompetanse. For å utnytte potensialet for læring ved bruk av praksismodellen er det avgjørende at organisatoriske betingelser som fremmer læring, fremheves og videreutvikles i samarbeid med utdanning og praksissted.

Abstract

Title: Nursing students experiences with “student-run days” in clinical studies

Background: Clinical studies is an integrated part of the nursing education and is an important area for the students learning. To improve the quality in clinical studies, it is important to develop new practice models, that are tested and evaluated. This study examines whether the use of the practice model “student-run days” leads to increased learning outcome for the students. In addition, it seeks to identify experiences related to the organization of this practice model.

Purpose: The aim of this study is to identify the experiences nursing students get when using the practice model «student-run days». This knowledge is important to develop the practice model to strengthen the quality in nursing education.

Method: This study has had an exploratory qualitative design. Two semi-structured focus group interviews were conducted with a total of nine nursing students. The analysis process was performed according to Malterud's method for systematic text condensation.

Findings: The nursing students experienced that they had increased learning outcome related to the areas 1) management competence 2) learning competence and 3) collaboration competence. The students experienced improved competence in delegating, planning their own work, cross-professional collaboration, finding their own roles and working independently, and increased consciousness related to own skills and own opportunity of growth. However, it was identified that organizational factors could promote or restrain the students’ perceived learning outcome. Organizational factors that were highlighted were: information and planning before using the practice model, the supervisors’ role, how nursing is organized in the department and time for evaluation.

Conclusion: The practice model “student-run days” contributes to increased learning outcomes and appears to be well suited for the nursing students’ leadership, collaborative skills and learning capabilities. To optimize the potential of learning by using the practice model, it is essential that the organizational conditions that improve students learning outcome, is promoted and developed in partnership with education and place of practice.

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven har fokus på utdanningskvalitet i praksisstudier i sykepleierutdanningen. Studien er eksplorerende og fokuserer på sykepleierstudenters erfaringer knyttet til praksismodellen «studentdrevne dager». «Studentdrevne dager» representerer en praksismodell som innebærer at studentene får ansvar for den totale sykepleien til pasienter på avdelingen noen dager i løpet av praksisperioden. Målet med «studentdrevne dager» er at studentene skal arbeide selvstendig og gjennom det få økt læringsutbytte. Studien bidrar med kunnskap om hvordan sykepleierstudenter erfarer at praksismodellen påvirker deres læringsutbytte og gir grunnlag for at modellen kan videreutvikles.

Halvparten av sykepleierutdanningen består av praksisstudier i primær- og spesialisthelsetjenesten. Praksisstudier utgjør dermed en integrert del av studiet og representerer en sentral og viktig læringsarena for studentene. En arena hvor studentene kan lære, utvikle seg og opparbeide seg sykepleiefaglig handlingskompetanse. Kvaliteten på praksisstudiene er avgjørende for den totale studiekvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å styrke kvaliteten på praksisstudier er det viktig at det utvikles nye praksismodeller, som utprøves og evalueres i et likeverdig samarbeid mellom utdanning og praksissted (Universitets- og høgskolerådet, 2016). Sykepleierstudentene skal gjennom praksisstudier integrere teori og praksis for å nå læringsutbyttebeskrivelsen. Nye nasjonale retningslinjer for sykepleierutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019) understreker behovet for gode og effektive læringsarenaer som kan møte samfunnets behov for kvalifiserte sykepleiere. Befolkningens demografiske sammensetning endres, og oppgavene helsevesenet skal løse øker og blir mer komplekse. Norsk Sykepleierforbund understreker at praksisstudiene må avspeile organisering av helse- og omsorgstjenestens oppgavefordeling og yrkesutøvelsens krav til samspillkompetanse (Norsk Sykepleierforbund, 2017).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Sykepleiermangelen er stor og vil øke dramatisk de neste årene. Regjeringen har i år bestemt å øke antall studieplasser med hundre studenter. Det ble i 2018 tatt opp 4776 sykepleierstudenter på nasjonal basis (UNIT-Direktoratet for IKT og fellestjenester i

høyere utdanning og forskning, 2018). Dette skaper press på praksisplasser og utfordringer knyttet til tilgang på praksisplasser. Høyt press på praksisstudier kan igjen gå ut over innhold og kvalitet (Caspersen & Kårstein, 2013). Forsknings- og høyere utdanningsminister Iselin Nybø sier det ikke er mulig å tildele nye studieplasser før tilstrekkelig med praksisplasser er på plass (Helmers, 2019). Utfordringer knyttet til tilgang på praksisplasser synliggjør og understreker behovet for at utdanningsinstitusjonene i samarbeid med praksis utvikler nye og mer effektive praksismodeller for å utnytte veiledningsressursene best mulig og skape større kapasitet på utdanning (Norsk Sykepleierforbund, 2017; Universitets- og høyskolerådet, 2016).

Tidligere forskning viser at sykepleierstudenter som gjennom en «ny praksismodell» får ansvar i praksisstudier utvikler handlingskompetanse i sykepleiefaglig ledelse (Tingvoll, Pedersen, & Nymo, 2018). Studentene i Tingvoll mfl. sin studie overtok en avdeling i primærhelsetjenesten og ved å bruke praksismodellen ble de bedre på ledelse og organisering, men manglet erfaring med tverrprofesjonell samhandling. En annen studie viser også at praksismodell en «studenttett post» gir tilfredsstillende betingelser for læring for sykepleierstudenter (Strand, Devold, & Dihle, 2013).

Studier som ser på og evaluerer ulike praksismodeller ut fra studentens perspektiv, synes imidlertid å være begrenset. Det er viktig å kartlegge studentenes erfaringer for å sikre at ulike praksismodeller bidrar til forventet læringsutbytte, samt avdekke forbedringsområder for å styrke utdanningskvaliteten for praksisstudiene.

Studentinvolvering utgjør en viktig og sentral ressurs knyttet til kvalitetsarbeid og forbedring i sykepleierutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Sluttrapporten utarbeidet av Universitets- og høyskolerådet fra praksisprosjektet viser at økt kvalitet og relevans i praksisstudiene gir økt kvalitet i tjenestene som skal utføres. Til tross for den avgjørende betydningen praksisstudier har, er det utfordringer knyttet til kvalitetssikring av veiledet praksis. Utfordringer som tilgang til praksisplasser, relevans og kvalitet er godt dokumentert. Virkemidler som er foreslått mot disse utfordringene, er økt anerkjennelse og kompensasjon i lønn for praksisveiledere. Dette sammen med nye modeller for veiledning kan øke kvaliteten på praksisstudier. Det foreslås blant annet en modell der studentene, under veiledning, bemanner sykehjem- og sykehusposter og har fullt ansvar for inneliggende pasienter (Universitets- og høyskolerådet, 2016).

Forsker har egeninteresse for tematikken i denne studien. Fokus er valgt på bakgrunn av forskers erfaring med veiledning av sykepleierstudenter og bruk av praksismodellen «studentdrevne dager». Det er viktig å sikre at praksismodellen gir positiv læringseffekt. Gjennom å identifisere hva sykepleierstudenter erfarer som læringsfremmende og læringshemmende faktorer, kan en avdekke forbedringsområder. Denne studien kan bidra med forskning på hvordan praksismodellen «studentdrevne dager» påvirker sykepleierstudenters læring i praksisstudier

1.2 Problemstilling

Følgende problemstilling danner utgangspunkt for oppgaven:

Hva kjennetegner sykepleierstudenters erfaring med praksismodellen ” studentdrevne dager” i praksisstudier?

Gjennom to forskningsspørsmål søkes problemstillingen besvart:

- 1) Hva er sykepleierstudenters opplevde læringsutbytte knyttet til praksismodellen «studentdrevne dager»?
- 2) Hva kjennetegner sykepleierstudenters erfaringer knyttet til organiseringen av praksismodellen «studentdrevne dager»?

1.3 Studiens hensikt

Hensikten med studien er å kartlegge og få kunnskap om sykepleierstudenters erfaringer med praksismodellen «studentdrevne dager» i praksisstudier. Mer spesifikt søker studien å kartlegge studentenes erfaringer knyttet til opplevd læringsutbytte og organisering av praksismodellen. Læringsutbytte kan defineres slik:

«I tråd med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er læringsutbyttet det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som resultat av læringsprosessen Det uttrykkes i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, og nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten hos disse» (Universitets- og høyskolerådet, 2016, s. 16).

Denne kunnskapen er viktig for å evaluere og videreutvikle praksismodellen og således bidra til å styrke kvaliteten på praksisstudier i sykepleierutdanningen.

1.4 Avgrensning

Studien er avgrenset til å kartlegge tredje års sykepleierstudenter som har praksisstudier i femte semester i kirurgisk klinikk på et større universitetssykehus. Studentene har i den praksisperioden de deltar i studien gjennomført praksisstudier på avdelinger som gjennomfører praksismodellen «studentdrevne dager». Det hadde vært interessant å kartlegge praksislærers og praksisveileders erfaringer knyttet til praksismodellen, da det kunne bidratt til et større helhetlig bilde, men det vil i denne oppgaven utelukkende bli fokusert på studentperspektivet. Problemstillingen vil diskuteres i lys av sosial-kognitiv læringsteori som vektlegger at læring er en aktiv prosess der studenten og dens samspill med miljøet er avgjørende for læringen (Schunk, 2009). Våren 2019 kom ny forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019), men for studentene i denne studien var det rammeplan for sykepleierutdanning som var gjeldende (Kunnskapsdepartementet, 2008). De hadde dermed læringsutbyttebeskrivelse knyttet til denne rammeplanen.

1.5 Oppgavens videre struktur

I kapittel 1 redegjøres det for oppgavens bakgrunn, hensikt og problemstilling. I kapittel 2 presenteres studiens forskningsmessig kontekst og rammeplan for sykepleierutdanningen, teori om sosial-kognitiv læringsteori, betingelser for læring. Til slutt følger forskning knyttet opp mot studiens problemstilling. Videre i kapittel 3 redegjøres det for studiens design, den metodiske tilnærmingen og refleksjoner knyttet til denne. I kapittel 4 presenteres funn fra det empiriske datamaterialet opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 5 drøftes disse funnene opp mot valgt teori og eksisterende kunnskapsgrunnlag. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av hovedfunn og implikasjoner for praksis og videre forskning i kapittel 6.

2.0 TEORETISK PERSPEKTIV

I dette kapittelet presenteres den teoretiske referanserammen for studien. Kapittelet starter med å beskrive studiens forskningsmessige kontekst og rammeplan for sykepleierutdanningen. Deretter presenteres ulike praksismodeller, med særskilt fokus på «studentdrevne dager». Videre presenteres sosial-kognitiv læringsteori og betingelser for læring. Til slutt følger tidligere forskning som er funnet relevant for denne studien.

2.1 Forskningsmessig kontekst – rammeplan for sykepleierutdanningen

Sykepleierstudiet er en treårig utdanning der fullført studium gir en bachelor i sykepleie. Totalt er studiet på 180 studiepoeng der det er fastsatt at 90 studiepoeng skal være praksisstudier og ferdighetstrening. I 2017 ble det fastsatt forskrift om ny felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Den felles rammeplanen skal sammen med nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning definere rammene for utdanningen i årene som kommer. I 2019 kom forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. Denne trer i kraft fra juli og skal være førende for utdanningsinstitusjonenes arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den nye forskriften vektlegger tema som etikk, pasientsikkerhet, kommunikasjon, samhandling og ledelse gjennomgående i hele studiet.

Studentene som deltok i denne studien fulgte rammeplan for sykepleierutdanning fra 2008. I rammeplanen står det at det overordnede målet med sykepleierutdanningen er: «å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum, og som kan planlegge, organisere og gjennomføre tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 3). Videre står det at studentene etter endt utdanning skal ha handlingskompetanse på en rekke områder. Studentene skal gjennom praksisstudier gis erfaringer med arbeidsfellesskapet og samtidig arbeide for å tilegne seg forventet kompetanse. For å få denne kompetansen skal praksisstudiene være planlagt og målrettet, det skal være relevant praksis, og det skal gis jevnlig veiledning. Lærer fra skolen skal være jevnlig tilstede i praksis, og praksisveileder har ansvar for daglig veiledning og opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Sykepleierstudiets praksisdel består av praksis i kommunehelsetjenesten, kirurgisk praksis, medisinsk praksis, praksis innen psykisk helsevern, svangerskaps- og barselomsorg sammen med pediatrik sykepleie (Kunnskapsdepartementet, 2019).

«En praksisperiode er gjerne beskrevet som et emne, med egne læringsutbyttebeskrivelser, arbeidsmåte (læringsaktiviteter som gjør det mulig for studentene å oppnå læringsutbyttet), samt vurderingsordning som er egnet til å vurdere om læringsutbyttene er oppradd» (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 15).

Det skal i den enkelte praksisperiode utarbeides konkrete planer for hva studentene kan lære på praksisstedet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Planene konkretiseres i kompetanseområder som danner grunnlag for vurdering. Ut fra studieprosessen blir det vurdert om studenten har bestått eller ikke bestått praksisstudiet.

Studentene som deltok i denne studien hadde sju kompetanseområder som var grunnlag for vurdering. Disse kompetanseområdene var yrkesetisk og juridisk kompetanse. Herunder skal studenten mestre blant annet å vise respekt for det enkelte menneskes liv, samt handle i samsvar med gjeldende lover og grunnleggende menneskerettigheter. Videre skal studentene ha samhandlingskompetanse. Her forventes det at studentene viser evne og vilje til omsorg for pasienter og pårørende. De skal også ha innsikt i hva kommunikasjon og relasjoner betyr i samhandling. Pasientrettet sykepleiekompetanse viser til studentenes evne til å ivareta helhetlig sykepleie, dokumentasjon og utøve sykepleieferdigheter. Videre vektlegges pedagogisk kompetanse og studentens evne til å formidle og skape et undervisningsmiljø. Ledelseskompetanse viser til om studenten administrerer eget arbeid hensiktsmessig og arbeider selvstendig. Det siste kompetanseområdet studentene blir vurdert på, er læringskompetanse. Det viser til om studenten tar ansvar for egen faglige og personlige utvikling samtidig som vedkommende bruker relevant litteratur i utøvelse av sykepleie. For praksisstudier i tredje studieår rettes et særlig fokus mot sykepleierens ansvar i et samfunnsperspektiv. Det forventes at studenten i løpet av praksisperioden på en reflektert måte oppøver evne til selvstendig yrkesutøvelse (Universitetet i Stavanger, Det helsevitenskapelige fakultet, 2017).

2.2 Ulike praksismodeller – og «studentdrevne dager»

Det finnes ulike tradisjoner i veiledning av studenter i praksisstudier, deriblant mester-svenn-modellen, veiledning – en pedagogisk modell, tospann modellen og praksismodellen «studentdrevne dager».

Mester-svenn-modellen blir regnet som den tradisjonelle formen for veiledning og strekker seg langt tilbake i tid. Denne praksismodellen baserer seg på at en yrkesutøver med erfaring og kunnskap (mester), i dette tilfellet praksisveileder, lærer opp studenten (svenn). Praksisveileder demonstrerer og forklarer hvordan det skal gjøres, studenten prøver, øver og mottar tilbakemelding fra praksisveileder. Dette er en praktisk modell som ikke baserer seg på bestemte pedagogiske og psykologiske teorier. Hovedfokus er deltakelse i denne formen for ”learning by doing”. Denne formen for veiledning står sterkt i helse- og sosialfaglige utdanninger. Her er produksjon og tilvirkning viktigst, og læring ses på som en sekundæreffekt. Denne modellen har svakheter og er kritisert for at den er lite tilpasset dagens samfunn. Den har som eneste veiledningsform store begrensninger. Den autoritet mesteren har i denne modellen, kan føre til at en bruker gammeldagse løsninger. Mesteren kan ha kunnskap som ikke passer dagens kliniske praksis, ha uvaner som vedkommende lærer videre eller en lite effektiv praksis. Lærlingens selvstendighet og kreativitet blir ikke brukt (Pettersen & Løkke, 2004).

Tospann-modellen er en pedagogisk metode som fremmer læring. Det baserer seg på at studentene lærer av hverandre. Studentene opplever denne modellen som positiv ifølge Secomb (2008). En litteraturstudie viste at studentene som gikk i tospann, rapporterte om et større læringsutbytte i praksisstudier. De får mulighet til å dele erfaringer, diskutere, veilede og lære av hverandre. Dette er en modell som er egnet både til kortsiktig og langsiktig læring. I tillegg til læringsutbyttet studentene rapporterer, kan bruk av denne modellen være nyttig for å kunne ta imot et økende antall studenter fra utdanningsinstitusjonen (Secomb, 2008).

Veiledning en pedagogisk modell, legger mer vekt på refleksjon og samtale. Refleksjon og samtale har lenge blitt brukt som en del av læring, men utvikling av mer fagspesifikke veiledninger med stort fokus på profesjonsutvikling har utviklet seg fra 1960-tallet. Denne pedagogiske modellen består av tre aspekt; det er relasjonsaspektet som viser til forholdet mellom veileder og den veiledede, prosessaspektet som handler om arbeidsprosessen, og produktaspektet som viser til den kunnskap, forståelse og innsikt den veiledede får gjennom bruk av modellen. En av grunnene til framveksten av denne veiledningsformen er at teoretisk kunnskap som skal brukes i yrket, læres et annet sted enn der hvor det skal brukes. Dette kan føre til problemer med å overføre teoretisk kunnskap til praktiske situasjoner hvor kunnskapen skal brukes. Det som ofte er utfordringen, er å sette kunnskap ut i handling. Veiledningsmodellen kan derfor

brukes som en pedagogisk strategi for å minske praksissjokket og bygge bro mellom teori og praksis (Pettersen & Løkke, 2004).

«Studentdrevne dager» er en praksismodell som benyttes ved enkelte praksisplasser. Lignende modeller blir omtalt som studenttett post, avdelingsovertakelse og studentdrevet gruppe. Studenttett post er ifølge Strand et al. (2013) praksissted som har mange studenter. Studentene går i tospann og flere sykepleiere har praksisveilederansvar for studentene. Avdelingsovertakelse vil si at studenter overtar ansvar for en avdeling i praksisperioden (Bleken, Medby, & Forbord, 2013). Danielsen (2012) skriver i sin masteroppgave om at studentdrevet gruppe er en annen praksismodell som handler om at studentene skal lære av hverandre. Det som skiller «studentdrevne dager» fra studenttett post, avdelingsovertakelse og studentdrevet gruppe, er at studentene får ansvar for den totale sykepleien til pasientene noen dager.

Praksismodellen «studentdrevne dager» er ved den enheten informantene er rekruttert fra, utviklet og gjennomført for å gi økt læringsutbytte. «studentdrevne dager» gjennomføres en eller to ganger i løpet av praksisstudiene. Noen avdelinger har to perioder der den ene gjennomføres tidlig i praksisstudiene, og den andre litt før slutt. Andre avdelinger gjennomfører en periode «studentdrevne dager», og denne gjennomføres litt over halvveis i praksisstudiene. Under «studentdrevne dager» har studentene fokus på arbeidsfordeling, oversikt, samarbeid, læring og mestring. Når det gjelder arbeidsfordeling evalueres det daglig om arbeidet ble fordelt hensiktsmessig, hvordan framdriften i arbeidet var, arbeidsmengde og læringsutbytte. Studentene evalueres ut fra om de har klart å ha oversikt over den totale arbeidsmengden de fikk tildelt. I dette inngår pleie, omsorg, rapporter og avtaler studenten eller pasienten har. Videre evalueres samarbeid både med medstudent i tospann, med annet pleiepersonale og andre yrkesgrupper. Studentene blir også utfordret på å bli bevisst på hva de har lært eller oppdaget i løpet av de studentdrevne dagene. Det er fokus på at studentene skal arbeide selvstendig, og at praksisveilederne er ekstra bevisst egen rolle. Studentene har ansvar for å utføre alle sykepleieoppgavene for en pasient eller en gruppe pasienter. De har ansvar for at pasienten får stell, medisiner, legevisitt, forberede pasienter til operasjon, mat og drikke, skylleromarbeid, rydde på pasientrom, søknader til kommune, oppdatere behandlingsplan, dokumentere og rapportere. Arbeidsmengden den enkelte student får, skal være realistisk. Praksisveileder er en ressurs for studentene. Vedkommende skal sikre pasientsikkerheten i arbeidet, sjekke søknader, dokumentasjon

og medisiner. Studentene skal i størst mulig grad få lov til å arbeide selvstendig. Praksisveileder griper inn ved fare for pasientens liv og helse, og pasienten skal ha like stor trygghet under «studentdrevne dager» som ellers. På dagvakter kl. 13.00 og på kveldsvakter kl. 20.00 gjennomføres en evaluering. På denne evalueringen deltar student, praksisveileder og evt. praksislærer. For informasjonsskriv om studentdrevne dager se vedlegg (Vedlegg 5).

2.3 Sosial-kognitiv læringsteori

Denne studien vil ta utgangspunkt i sosial-kognitiv læringsteori og forutsetter at læring er en aktiv prosess der den enkelte og samspill med miljøet er avgjørende for læring.

Læring kan ses på mange måter og følgende definisjon på læring er valgt:

«Læring er en varig endring i atferd, eller i evnen til å handle på en bestemt måte, som et resultat av øving eller andre former for erfaring» (Schunk, 2014, oversatt av Imsen, 2014, s. 63).

Denne definisjonen viser til at læring er en varig endring som gjør at vi enten endrer atferd eller at vi har evne til å endre atferd. Denne endringen kan komme som et resultat av øving eller at vi gjør andre former for erfaringer (Imsen, 2014).

Det finnes flere ulike læringsteorier som kan belyse sider ved studentenes kunnskapstilegnelse (Imsen, 2014). Måten vi oppfatter læring på kan reflektere vårt menneskesyn. De eldste behavioristiske teoriene ser på mennesket som mer passivt i læreprosessen, og kunnskapen er noe som kommer til personen utenfra. Ved å tenke på personen som mer aktiv i læreprosessen der han for eksempel skal huske, dra nytte av og se sammenhenger, vil det være en mer kognitiv eller konstruktivistisk tilnærming. Sosial-kognitiv læringsteori framholder at mennesker ikke kun er drevet av indre motivasjon eller av ytre miljø alene. Vi kan lære av å gjøre egne erfaringer. Nye måter å handle på kan være nødvendig og vi lærer gjennom direkte erfaringer eller gjennom å observere andre. På den måten kan vi danne oss et bilde av hva som er hensiktsmessig i en gitt situasjon (Imsen, 2014).

Sosial-kognitiv læringsteori ses på som et nyttig redskap for læring og blir anvendt i sykepleie i stor grad (Brataas, Evensen, & Ingstad, 2019). Ulikheter mellom det en skal lære, og det som skjer i miljøet rundt deg, påvirker læringen. Læring forutsetter også at

en har basiskunnskap. Mental kapasitet og psykisk sykdom kan påvirke læring. Sosial-kognitiv læringsteori tar hensyn til at omgivelsene påvirker læring. Forklaring og demonstrasjon av ferdigheter ses på som en del av omgivelsene. Studenters øving på ferdigheter kombinert med tilbakemeldinger og korreksjon fremmer læring. Samtidig vil ikke kognitive teorier forklare all læring på denne måten. Det legges også stor vekt på hva studentene gjør med den informasjonen de får. Hvordan de forstår, koder, lagrer og henter fram læring, har en avgjørende rolle. Læring er en interaksjon mellom den enkeltes kognisjon og omgivelsene. I sykepleieres praksisstudier må også den som skal lære bort noe, ha tro på egne evner. Holdninger og verdier kan fremme eller hemme læring (Schunk, 2009, s. 17).

Bandura (2001) diskuterer menneskelig oppførsel innenfor rammene av de tre faktorene person, oppførsel og miljø. Sosial-kognitiv læringsteori tar utgangspunkt i at mye av læring skjer i et sosialt miljø. I denne studien vil det sosiale miljøet være praksisstedet. Han hevder at mennesker ikke bare utfører handlinger, men også selv-evaluerer egen funksjon. Denne metakognitive evnen fører mennesker til en selvbevissthet som gir mulighet til refleksjon over egne handlinger. Bandura mener at faktorer som påvirker troen på mestring, er avgjørende. Denne troen spiller en stor rolle for om vi går på en oppgave med troen på å lykkes, eller om vi tror vi mislykkes (Bandura, 2001). Det er sammenhengen mellom personens ytre atferd, indre kognitive og emosjonelle egenskaper og de omgivelser læringen skal skje i. Sosial-kognitiv læringsteori hevder at studentens motivasjon for læring kommer fra den konteksten de befinner seg i. Studentene er i et utdanningsløp der de ønsker å tilpasse seg de læringsmål utdanningen har og korrigerer egen atferd i interaksjon med andre. Denne studien ser på læring som skjer i praksisstudier på en sykehusavdeling. Studenter som opplever støtte, ny kunnskap, andre synspunkter og holdninger, vil kunne få ny lærdom (Brataas mfl., 2019).

2.4 Betingelser for læring

For at studentene skal få mulighet til å nå læringsmålene de har for praksisstudier, er det viktig at de opplever praksisfellesskap. Hvordan studentene oppfatter og fortolker læringssituasjonen de er i, påvirker muligheten for læring. Det legges i sosial-kognitiv læringsteori stor vekt på studentens egne forventninger til om de vil mestre de

oppgavene de får. Denne vurderingen blir tatt i et samspill mellom egen tolkning og omgivelsene. Læring blir et resultat av samspill mellom person og omgivelser (Olaussen, 2013). Det er derfor viktig for læring at studentene møter et praksisfellesskap som aktivt støtter dem i denne prosessen. Denne oppgaven har valgt å fokusere på verdien av veiledning og tilbakemelding som måter å fremme læring på.

Veiledning som begrep brukes i mange ulike sammenhenger. Anne Lise Teslo skriver at det er i refleksjon over handling kunnskapen utvikles. Hun definerer veiledning slik:

«Veiledning er en systematisk faglig og personlig læringsprosess hvor kunnskap, erfaring, visdom og klokkhet er hjelpemidler til reflektert erkjennelse. I et anerkjennende felt legges grunnlaget for å innfri kandidatens ønske om å bedre sine handlingsmåter som fagperson» (Teslo, 2006, s. 22).

Sidsel Tveiten definerer veiledning som: *«en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2013, s. 21).*

Veiledningsprosessen er noe som starter og avsluttes. Den er formell og de ulike roller og funksjon er avklart og kjent for de involverte. Det kan dreie seg om en yrkesutøver som har et spesielt ansvar for veiledning av studenter i praksis. Den er relasjonell, og kvaliteten på relasjonen påvirker kvaliteten på veiledningen. Veileder må ha etisk kompetanse og er hovedansvarlig for kvaliteten på relasjonen. Prosessen er pedagogisk og har fokus på vekst, utvikling, læring og mestring. Hensikten med veiledning er at fokuspersonen skal utvikle mestringskompetanse. Veiledning av studenter er både faglig og personlig siden det er studentens praksis som er gjenstand for veiledning. Tveitens syn på veiledning er at det er den som veiledes som best kan finne den veien som er viktig for henne. Den som veileder skal legge til rette for at det kan skje. Styrking av mestringskompetanse kan skje på ulike måter. Det viktigste er at den som blir veiledet oppdager og finner svarene og veien videre selv. Veileders oppgave er å legge til rette for at den veiledede finner svarene selv. Hovedfokus er at den som blir veiledet har en aktiv rolle for egen læring og utvikling (Tveiten, 2013, s. 22).

Samtaler i veiledning gir økt bevissthet og større innsikt i arbeidet. Denne innsikten skapes ved at deltakerne samtaler om hendelsene som omgir dem i det daglige arbeidet. På denne måten kan veileder bidra til større innsikt uten å komme med svarene. Ved å stille spørsmål kan veileder få deltakerne til å reflektere over hvordan ting henger sammen (Rönnerman, 2007, s. 86).

Når vi konfronterer egne tankemønstre med nye impulser og situasjoner, lærer vi. Læring er kumulativ, og vi bruker eksisterende tankemønstre i nye situasjoner. Dersom dette tankemønsteret ikke passer i den nye situasjonen, må det endres eller erstattes med et nytt tankemønster. Det er veiledningens oppgave å: *«hjelp den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier og teoretisk kunnskap og den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon»* (Lauvås & Handal, 2014, s. 27).

Profesjonsutdanninger trenger ulike virkemidler for kompetanseutvikling. På en måte er det viktig at yrkesfunksjonen utvikles gjennom deltakelse i praksis, men det er også behov for etisk bevissthet gjennom veiledning (Tveiten, 2013, s. 29).

Med utgangspunkt i sosial-kognitiv læringsteori er det å velge dialog med på å stimulere til læring. Aktiv deltakelse sammen med at det gis konkrete vurderinger og tilbakemeldinger fremmer læring og motivasjon. Dette bidrar til sykliske prosesser som fører til økt læring (Olaussen, 2013). Når det gjelder betydningen av tilbakemelding, viser en litteraturstudie at tilbakemeldinger er en av de mest virkningsfulle måtene å påvirke læring av en ferdighet. Studien har sett på hvordan tilbakemelding kan være med på å forbedre læring og undervisning. Tilbakemeldinger har ikke noen effekt i et vakuum. Tilbakemelding må gis i en kontekst det oppleves nyttig. Det er ikke alltid tilbakemeldinger oppleves nyttige, og de kan enten bli akseptert direkte, modifisert eller de kan avvises. Studien viser at det finnes tre spørsmål som er viktig når en gir og tar imot tilbakemeldinger. Det første er «*hvor skal jeg?*» For å svare på dette spørsmålet må en ha klare felles mål med det en skal lære. Målene varierer og kan for eksempel være at studenten har bestått en prøve, at studenten har bedre resultat enn forrige gang han prøvde på denne oppgaven, eller at studenten har klart å utføre en bestemt oppgave. Videre stilles spørsmålet «*hvordan gjør jeg det?*». Her fokuseres det på tilbakemeldinger på en bestemt ferdighet eller et mål som studenten skal nå. Det er ikke alltid studenten er like fornøyd med tilbakemeldingen, men tilbakemeldingen er effektiv

når den inneholder informasjon om progresjon og/eller hvordan studenten skal jobbe videre for å nå målet. Det neste spørsmålet fokuserer på «hvor er neste stopp?» Undervisning går ofte i sekvenser. Det er derfor viktig at studenter får mulighet til bedre læring. Her kan en student for eksempel bli utfordret på den kunnskapen vedkommende har. Studenten kan bli bedre til å evaluere egen læringsprosess eller få andre strategier å jobbe videre med for å lykkes med de målene vedkommende har. Denne måten å evaluere på er ikke oppdelt, og de ulike spørsmålene henger sammen og leder studentene videre i prosessen. På denne måten kan en hjelpe studentene til å minske gapet mellom der de er, og hvor de ønsker å være i læreprosessen (Hattie & Timperley, 2007).

Læring kan skje på to ulike arenaer. Primærsosialiseringen er der man lærer grunnleggende ferdigheter, språk, og man utvikler egen identitet. Den andre arenaen for læring bygger videre på den første og kalles sekundærsosialisering. Sekundærsosialiseringen finner sted i institusjoner som skole og barnehage. Gjennom det en lærer i skolen, kan en bidra i samfunnsmessige funksjoner på en annen måte enn en person som ikke har den samme kunnskapen. Ved sekundærsosialisering skjer læring innenfor undervisningens rammer. Rammen er beskrevet i en læreplan som sier hva vi skal lære og hvor mye vi skal lære ved det enkelte studiet. Læring gjennom deltakelse i sosial praksis er viktig, men mye styrt av tilfeldigheter. I en prosess bestemt av læreplaner skal studentene derimot lære et innhold som er valgt og planlagt ut fra et spesielt formål (Sälsjö, 2016). Det er derfor viktig at studentenes praksisstudier ikke blir styrt av tilfeldigheter, men at det er en god strategi for hvordan studentene kan nå sine læringsmål. En studie utført av NOKUT peker på at flere sykepleierstudenter oppgir at det er tilfeldig om de lærer det de skal. De omtaler utbytte av praksisstudier som et resultat av tilfeldigheter, om man har flaks eller uflaks (Hegerstrøm, 2018).

Mye av læringen som skjer i praksisstudier, skjer gjennom observasjonslæring. Observasjonslæring skjer gjennom fire delprosesser. Gjennom å observere en modell kan en ved oppmerksomhet, hukommelse og motivasjon få en etterlignet atferd. Studenten må rette oppmerksomheten mot det som skal læres. Når vedkommende har observert oppmerksomt, er det en forutsetning for læring at en husker det som var verd å imitere. Noen ganger må en ikke bare gjenta det en skal lære, men øve flittig som for eksempel når en skal utføre en avansert prosedyre. Når en har dannet seg en indre forestilling av det som skal imiteres starter produksjonsprosessen. Dette innebærer en

kognitiv organisering av atferden slik at en er sikker på at en gjør ting i rett rekkefølge. I tillegg vil en i denne fasen ha behov for at noen veileder eller korrigerer mellom modellatferd og imitert atferd. Det er nyttig med korrektiv, og det kan være lurt å observere egen atferd for å kunne korrigere seg selv. For å ønske å bruke det vi har lært, må vi ha motivasjon i en eller annen form for belønning. Dette kan skje ved at studenten får positive tilbakemeldinger, eller at de observerer at andre får gode tilbakemeldinger på samme type handling (Imsen, 2014).

2.5 Tidligere forskning

Litteratursøk i databasene CINAHL, Swemed+, MEDLINE og Cochrane Library viser at det finnes mye forskning på studenters læring i praksisstudier. Det har allikevel vært vanskelig å finne internasjonale studier som beskriver læringsutbytte ved bruk av ulike praksismodeller. Denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i fire norske studier som har brukt praksismodeller som kan sammenlignes med «studentdrevne dager». Det var primært ønsket studier nyere enn 2010, men en av studiene er fra 2004 ble vurdert som aktuell da det i litteratursøket ikke finnes studier med den samme type organisering. Studier av avdelingsovertakelse viser at studentene får økt læringsutbytte (Tingvoll mfl., 2018; Blekken mfl., 2013). Også organisering av praksisstudiene som studenttett post med aktiv deltakelse viser å ha positive læringseffekter (Strand & Nondal, 2012; Bakke-Erichsen & Øvrebø, 2004). Det kan tyde på at dersom det internasjonale studier som ser på bruk av denne type praksismodeller, brukes det andre betegnelser eller søkeord. I tillegg til de norske studiene er det valgt ut tre internasjonale studier som ser på betingelser for læring for sykepleierstudenter i praksisstudier (Bisholt, Ohlsson, Engström, Johansson, & Gustafsson, 2014; Günay & Kılınc, 2018; Henderson, Cooke, Creedy, & Walker, 2012).

Tingvoll mfl. (2018) fant at studentene ble bedre i ledelse og organisering ved bruk av en ny praksismodell for studenter i siste praksis i sykehjem. Praksismodellen gikk ut på at studentene skulle overta driften av avdelingen og studentveiledning av førsteårsstudenter i to dager. Studentene ble utfordret på veiledning, ledelse og dokumentasjon. Studien tok sikte på å finne ut hvordan studentene erfarer at de kan utvikle handlingskompetanse i ledelse når de er i praksis på sykehjem. Resultat fra studien viser at studentene fikk lov til å prøve seg selv med praksisveiledere som «sto

bak», og det gav en trygghet på utfordringene de fikk. De var tilfredse med at de fikk fungere som sykepleiefaglige ledere på avdelingen. Studien viste at det var utfordringer for studentene å få tilstrekkelig erfaring med tverrprofesjonell samhandling. Studentene oppgav at de måtte trene på samhandling med leger, og at de måtte få erfaring med samhandling med andre yrkesgrupper. De pekte på at mangel på tverrprofesjonell tilnærming i sykehjem gjør at studentene får liten erfaring med dette i sykehjem. Kompetanse de kan tilegne seg ved bruk av denne praksismodellen kan bidra til å minske gapet mellom utdanningen og arbeidsstedets forventninger til dem som er ferdig utdannet sykepleier (Tingvoll mfl., 2018). Dette samsvarer i stor grad med tidligere forskning som sier at det å bli integrert i et fellesskap har stor betydning for kunnskapsutvikling. En artikkel viser at aktiv deltakelse fremmer læring, og studentene ble sett på som «arbeidstaker» og fikk dermed en legitim plass i arbeidsfellesskapet (Bakke-Erichsen & Øvrebø, 2004).

Strand & Nondal (2012) har i en studie sett på om praksisstudier i studentdrevet team kunne bidra til utvikling av selvstendighet i sykepleie. Gjennom en kvalitativ studie samlet de data fra studenter og praksisveiledere for å evaluere hvordan studentdrevne team bidrar til å utvikle selvstendighet i utøvelsen av sykepleie. Avdelingen var organisert på en måte som gjør at studentene er en del av et team under hele praksisperioden. Denne studien fant at både studenter og praksisveiledere mente at praksismodellen var bra, men at det var behov for forbedringer. Den viste at det som fremmer læring, er at studentene får slippe til og arbeide selvstendig og få et reelt ansvar i praksisstudiet. Det var også sett på som positivt for læring at ansvaret ikke var for stort, for da opplevde studenten det som uoverkommelig. Gjennom denne praksismodellen fikk studentene oversikt over pasientforløpet. Det var også viktig at studentenes turnus samsvarte mest mulig med praksisveilederens turnus for å få kontinuitet i veiledningen. Det viste seg at praksisveiledere som var utrygge på studenters kompetanse, ikke klarte å gi studentene ansvar og var redde for å miste kontrollen. Dersom ansvaret ble for stort for studenten, ble det opplevd som en læringsbarriere. Det ble også sett på som hemmende for læring at det ikke var nok tid til refleksjon og veiledning. I artikkelen pekes det på behovet for videre studier på hvordan studenter kan få ansvar fra praksisveileder. Også studier på hva som kan bidra til gode praksisveiledere ved en slik organisering av praksisstudier, er nødvendig (Strand & Nondal, 2012)

Forskning viser at studenter opplever studenttett post positivt. Strand mfl. (2013) har i en studie sett på hvilke erfaringer sykepleierstudenter hadde med praksisstudier på studenttett post. De fleste studentene hadde gode erfaringer, men mente at det var utfordrende at de hadde flere praksisveiledere. Det at veilederne ikke kjente til hva studenten kunne, var den negative erfaringen flest studenter rapporterte. Studentene opplevde det allikevel positivt å kunne se og diskutere ulike måter å praktisere sykepleie på. Alle studentene som deltok i denne studien gikk i par med en medstudent. De fleste rapporterte at de opplevde det nyttig å ha medstudent som de kunne planlegge og diskutere med underveis i praksisstudiene. De opplevde det også som fremmede for læring at de kunne få og gi tilbakemeldinger til medstudent. Forfatterne av artikkelen skriver at det trengs flere studier om hvordan studentene lærer i praksis samt hvordan sykepleierstudenter erfarer praksisstudier organisert som studenttett post (Strand mfl., 2013).

I tillegg til de norske studiene har tre internasjonale studier blitt vurdert som relevant for denne masteroppgaven. En studie viser at sykepleierstudentene har problemer med å overføre teoretisk kunnskap til klinisk praksis. Studentene opplevde at de fikk mye teoretisk kunnskap på skolen, men de klarte ikke å bruke den informasjonen i praksis, og deres praksisstudier var ikke effektive. Studien viste at deres kliniske kunnskap ikke var nyttig, og de klarte derfor ikke bruke informasjonen de hadde lært på skolen når de var i praksis. Denne gruppen studenter mente at deres kliniske evner ikke var tilstrekkelige, og de var redd for å gjøre feil i pasientkontakt. Forskerne stiller spørsmål med om den intensive teoretiske kunnskapen studentene får, kan reduseres til fordel for mer effektiv forberedelse og trening som simulering. De peker på viktigheten av at studenter opplever et miljø som ikke bare verdsetter akademisk læring, men også praktiske ferdigheter. Det er avgjørende for studentene hvordan de blir mottatt i praksis. Det er av betydning at læringsmiljøet er tilrettelagt for at studenten, og at vedkommende kan trene i trygge omgivelser med gode og støttende tilbakemeldinger. Det motsatte påvirker læreprosessen negativt (Günay & Kılınç, 2018).

En tverrsnittstudie blant 124 sykepleierstudenter i Sverige viser at læringsmiljø og tilgang på gode læresituasjoner fremmer læring i praksisstudier. Studentene som fikk tilgang på meningsfulle og tilpassede praksisplasser, hadde et større læringsutbytte enn de som ikke fikk det. Det er avgjørende for læring at studentene opplever læresituasjonene som meningsfulle, og at deres progresjon blir fulgt opp. Det som gir

godt læringsmiljø for studentene, er et nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonens personale og personale i den kliniske praksis. Studenten er en del av teamet, og de andre i teamet må være klar over at studenter trenger å tilegne seg både akademisk kunnskap og kunnskap om praksis. Det er viktig at den pedagogiske atmosfæren er god, og at de som tar imot studenter for klinisk praksis, viser studentene respekt (Bisholt mfl., 2014). Dette samsvarer med funn i en litteraturstudie som ser på studenters opplevelse av læring i praksisstudier. Totalt ble seks studier fra tre ulike land inkludert i denne studien. Den konkluderer med at effektiv læring i praksisstudier avhenger av flere faktorer. For at studentene skal lære må de delta i oppgavene avdelingen har; personalet på avdelingen må ønske å møte studentens individuelle behov og være innovativ i måten en veileder studenter på. Samtidig er det nødvendig for studenten å føle en tilhørighet til gruppen vedkommende skal være en del av mens hun eller han lærer nye ferdigheter. Studentene verdsetter følelsen av å høre til en plass høyt, og dette er en god plass å lære normen for praksis (Henderson mfl., 2012).

3.0 METODE OG ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for, og begrunne, valg av forskningsdesign og metode. Jeg vil beskrive hvordan jeg har gått frem og hvilke overveielser og valg som er gjort, slik at leser har forutsetninger for å vurdere forskningens kvalitet. Jeg vil redegjøre for analyse, etiske betraktninger og avslutningsvis reflektere rundt spørsmål knyttet til studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk ståsted

Studien har et eksplorerende kvalitativt design med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Denne type forskningsdesign er utforskende og anvendes når det foreligger begrenset kunnskap om fenomenet som skal studeres (Polit & Beck, 2012, s. 18). Studier som kartlegger studenters erfaringer med praksismodellen «studentdrevne dager» synes å være begrenset, noe som taler for eksplorerende, kvalitativt design. Den kvalitative metoden er egnet når man ønsker forståelse og innsikt i bestemte gruppers subjektive erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien ønsker å kartlegge tredje års sykepleierstudenters erfaringer med praksismodellen «studentdrevne dager» som gjennomføres i forbindelse med studentenes praksisstudier.

Studien har en fenomenologisk tilnærming og tar utgangspunkt i at det subjektive anses som forutsetning for forståelse (Thornquist, 2018, s. 22). Uten beskrivelser fra studentene vil det ikke være mulig å få en utvidet forståelse av hvilke erfaringer sykepleierstudenter har med praksismodellen «studentdrevne dager». Hermeneutisk tolkning av en tekst foregår ved at en veksler mellom deler og helhet. Det betyr at vi forstår helheten på bakgrunn av enkeltdelene og enkeltdelene på bakgrunn av helheten. En slik veksel mellom helhet og deler er en dynamisk prosess som skaper en stadig dypere forståelse. Det er ikke teksten alene som skaper fortolkningene. Forskeren har en forforståelse allerede før studien starter. Den avhenger av forskerens personlige, sosiale, historiske og kulturelle bakgrunn (Hjardemaal, 2011). Ved å velge en hermeneutisk tilnærming ønsker en at fortolkninger gjort i studien er gyldige (Thornquist, 2018).

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode søker å finne betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Ifølge Malterud (2017) egner kvalitativ metode seg godt når en ønsker å beskrive og analysere karaktertrekk, kvaliteter eller egenskaper med fenomener som skal studeres. Metoden er hensiktsmessig når en ønsker å beskrive og forstå fenomenet snarere enn å forklare det. Et fenomen kan oppfattes og beskrives ut fra ulike perspektiv. Ved å utforske det kan vi få vitenskapelig kunnskap preget av mangfold og nyanser i fenomenet vi ønsker å undersøke. Denne kvalitative studien bygger på to fokusgruppeintervju med tredje års sykepleierstudenter som har gjennomført praksismodellen «studentdrevne dager» i praksisstudier. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført høsten 2018 ved en kirurgisk enhet ved et større universitetssykehus.

3.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en metode som brukes for å samle empiriske data. Denne metoden går ut på at en samler deltakere til diskusjon i en eller flere grupper. Målet i eksplorative studier er å få bedre innsikt i et felt eller deler av et felt som til nå er relativt ukjent. Fokusgruppeintervju har en uttalt ambisjon om å utnytte samhandlingen i gruppen og få fram data vi ikke hadde fått med individuelle intervjuer med de samme informantene. Dette gjøres gjennom at moderator oppfordrer til at informantene kan samtale, diskutere, stille hverandre spørsmål og kommentere hverandres erfaringer (Malterud, 2012). Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der moderator presenterer emnene som skal diskuteres og legger til rette for ordveksling. En kan få fram mange ulike synspunkter om emnet som er i fokus. Fokusgruppeintervju egner seg godt til eksplorative studier. Forskeren får mange informanternes synspunkt i løpet av kort tid. Intervjuformen er relevant når en skal utforske felles erfaring med et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor rammen av en masteroppgave er det begrenset med tid og ressurser. Det er derfor en fordel at ved å gjennom to fokusgruppeintervju får forskeren samlet data fra ni informanter. Dersom det i denne studien hadde blitt utført individuelle intervju ville det gått med mer tid til å planlegge, gjennomføre og transkribere alle intervjuene. Malterud (2012) omtaler fokusgruppeintervju som en rasjonell måte å samle kvalitative data. Valget med å samle

data gjennom fokusgruppeintervju ble tatt med utgangspunkt i problemstillingen og hvilken metode som er mest relevant for å få kunnskap om emnet. Fokusgruppeintervju vil være godt egnet i denne studien. Studien er eksplorativ og søker kunnskap om «studentdrevne dager». Dette er noe samtlige informanter har gjennomført, og det vil derfor være mulighet for å få til samtaler, diskusjoner og spørsmål.

3.3.1 Intervjuguide

Det ble utformet en intervjuguide for å operasjonalisere forskningsspørsmålene (Vedlegg 1). Med utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling ble intervjuguiden laget med konkrete tema; de aktuelle tema ble delt inn i spørsmål med underspørsmål. Den ferdig utformede intervjuguiden ble en del av grunnlaget for forberedelsene til intervjuene. Intervjuguide for fokusgrupper fungerer ikke som et manus, og alle informantene kan ikke svare på alle spørsmålene. Målet for intervjuene er at en skal ha en naturlig gruppesamtale, og datakvaliteten svekkes dersom det stilles for mange spørsmål under intervjuet (Malterud, 2012). For at informantene skal føle seg trygge og ønske å snakke fritt, er det viktig at moderator er avslappet og er klar over hva vedkommende ønsker å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Ved å gjennomføre en pilotstudie kan en forsøke å forhindre at intervju blir mislykkede og oppdage potensielle problemer før intervjuene starter. En har da mulighet til å revidere og justere intervjuguiden (Polit & Beck, 2012, s. 196). Intervjuguiden brukt i denne studien ble først gjennomgått med en praksisveileder som har lang erfaring med gjennomføring av «studentdrevne dager». Vedkommende kom med nyttige innspill som gjorde at guiden ble redigert for at spørsmålene skulle bli tydeligere. Intervjuguiden ble deretter testet ut på tre medstudenter for å se om spørsmålene var tydelige og fungerte som gode utgangspunkt for intervju i grupper. Det ble forsøkt ulike måter å stille spørsmål på, samtidig som det ble gjort erfaringer med hvordan gruppediskusjoner kan ødelegges ved at moderator stiller spørsmål som bryter opp en pågående diskusjon.

Intervjuguiden startet med spørsmål om informantens navn, alder og tidligere erfaring knyttet til «studentdrevne dager» i praksisstudier. Denne åpningen ble valgt for å få alle med i intervjuet, få kunnskap om tidligere erfaring og få identifisert stemmen til de enkelte deltakerne for transkribering. Deretter var det et åpningsspørsmål der moderator ba studentene om å fortelle hvordan de hadde opplevd å være studenter under

«studentdrevne dager». Videre hadde intervjuguiden noen tema som skulle belyses. Dette var forventninger, læringsutbytte, erfaringer knyttet til organisering, og avslutningsspørsmål der moderator åpner opp for andre erfaringer og tanker. Dersom diskusjonen stoppet opp, kunne underspørsmålene brukes. Noen av spørsmålene ble besvart uten at de ble stilt. Samtidig var det viktig at intervjuguiden kunne brukes fleksibelt, og at informantene ikke følte seg låst til spørsmålene men fikk anledning til å fortelle sine historier så fritt som mulig uten at de ble styrt (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis og i slutten av intervjuene ble intervjuguiden gjennomgått som en huskeliste for å sikre at alle tema ble dekket. Den fungerte som en trygghet for at moderator hadde fått med de tema som ønskes besvart.

3.3.2 Utvalg og rekruttering

Denne studien hadde som målsetting å finne svar på hvilke erfaringer sykepleierstudenter har med praksismodellen «studentdrevne dager». Det var derfor nødvendig å søke etter informanter på avdelinger som gjennomfører denne praksismodellen. For at studentene skulle ha nødvendig erfaring til å vurdere læringsutbytte og praksismodell, ble studenter i praksisstudier tredje år rekruttert. De ville da ha mulighet til å sammenligne erfaringer fra tidligere praksisstudier. Studentene som deltar i studien var i praksisstudier ved kirurgisk avdeling i spesialisthelsetjenesten. For å få tilgang til forskningsfeltet kontaktet forskeren avdelingsledelsen på aktuelle avdelinger for å informere om studien og spørre om tillatelse til å rekruttere studenter fra avdelingen. Etter godkjenning fra ledelsen ble studenter kontaktet. Arbeidet med rekruttering av informanter til denne studien startet tidlig etter at studentene hadde oppstart i praksisstudier ved at de ble informert om studien. Så snart studien var godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), ble informanter rekruttert. Studentene ble informert om at det er en studie som skal undersøke deres erfaringer med «studentdrevne dager». De som sa seg villige til å delta i studien, fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post.

Intervjuene ble gjennomført på praksisstedet slik at det var enkelt for informantene å komme seg dit uten å måtte bruke tid på reise. Det ble på forhånd avtalt med avdelingsledelsen at de som ønsket å delta, kunne bruke tiden som en del av praksis. Det ble vurdert som lettere å samle informantene før praksisstudiene var avsluttet. De

som kom inn ekstra for å delta, fikk godkjent at de kunne bruke en time mindre i avdelingen. Dette ble på forhånd avtalt med avdelingsledelsen. Intervjuene ble gjennomført på kontorrom uten at vi ble forstyrret av innsyn, klokke eller andre ansatte. Intervjuene varte fra 55 til 60 minutter og ble gjennomført høsten 2018. Det var en moderator og en observatør tilstede. Alle som ble kontaktet, ønsket å delta. På første intervjuet kom alle syv som hadde sagt at de ønsket å delta. På det andre intervjuet var det fem studenter som hadde samtykket til å delta, men bare to møtte opp på grunn av sykdom og forglemmelse. Totalt ni studenter deltok på to ulike fokusgruppeintervju.

For å få bedre oversikt over informantene er det utarbeidet en tabell som viser fordeling i alder, kjønn og tidligere erfaring med «studentdrevne dager» (SDD). Nummer på informanten vil bli brukt i forbindelse med sitat i funndelen av oppgaven. På denne måten vil det være lettere å få oversikt over de ulike informantene.

Student	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kjønn	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Mann	Kvinne
Alder	21	22	21	22	20	45	22	33	30
Tidligere erfaring med SDD	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei	Nei	Nei	Nei
Antall dager med SDD	3	3	3	3	3	3	3	3	8
Antall perioder i avdelingen	1	1	1	1	1	1	1	1	2

Tabell 1: Oversikt over studenter

3.3.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Innsamling av data i studien foregikk i to semi-strukturerte fokusgruppeintervju. I forkant av intervjuene hadde moderator lest aktuell litteratur om fokusgruppeintervju og hva som er viktig under denne type intervju. Det ble forsøkt å skape en god atmosfære under intervjuene og det ble derfor satt fram kaffe og noe snacks. Det ble vektlagt at det skulle være moderator som presenterte emner eller tema som var aktuelle for problemstillingen og la til rette for at informantene kunne diskutere uten at intervjuet

ble styrt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Moderator skal oppfordre informantene til å snakke om temaene og fortelle historier med sine egne ord. Spørsmålene bør gi informantene mulighet til å komme med rike og detaljerte beskrivelser av det fenomenet som studeres (Polit & Beck, 2012, s. 537). På grunn av fokusgruppeintervjuenes frie form reduseres moderators kontroll over intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuet er det verdifullt å få verifisert egne forståelser og fortolkninger av det informantene forteller. Det ble derfor stilt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene, og før intervjuene ble avsluttet, oppsummerte observatør kort det samtalen hadde dreiet seg om. Det er et kvalitetstegn dersom intervjuet gjennomgående har korte spørsmål og lange svar som følger moderators spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel med fokusgruppeintervju er at informantene reagerer på det som blir sagt av andre informanter, og dette kan føre til en dypere forståelse. En ønsker å utnytte den gruppedynamikken som oppstår. I små grupper på mindre enn fire kan det bli en annen dynamikk enn i større grupper (Polit & Beck, 2012).

Det kan være fare for at materialet fra fokusgruppeintervju kan bli overfladisk og ensidig, men dette kan en søke å motvirke med å ha flere fokusgruppeintervju (Malterud, 2017). Malterud (2012) skriver at antallet grupper som er nødvendig varierer med studiens hensikt. Hun mener at en til to grupper kan være nok til å skaffe et empirisk materiale som er tilstrekkelig. I kvalitative studier brukes begrepet metningspunkt. Dette henviser til at ytterligere innsamlede data ikke tilfører ny kunnskap (Polit & Beck, 2012, s. 742). Målet med denne studien er ikke å skaffe heldekkende eller komparative data, men tilstrekkelig datakvalitet til å belyse problemstillingen.

3.4 Transkribering

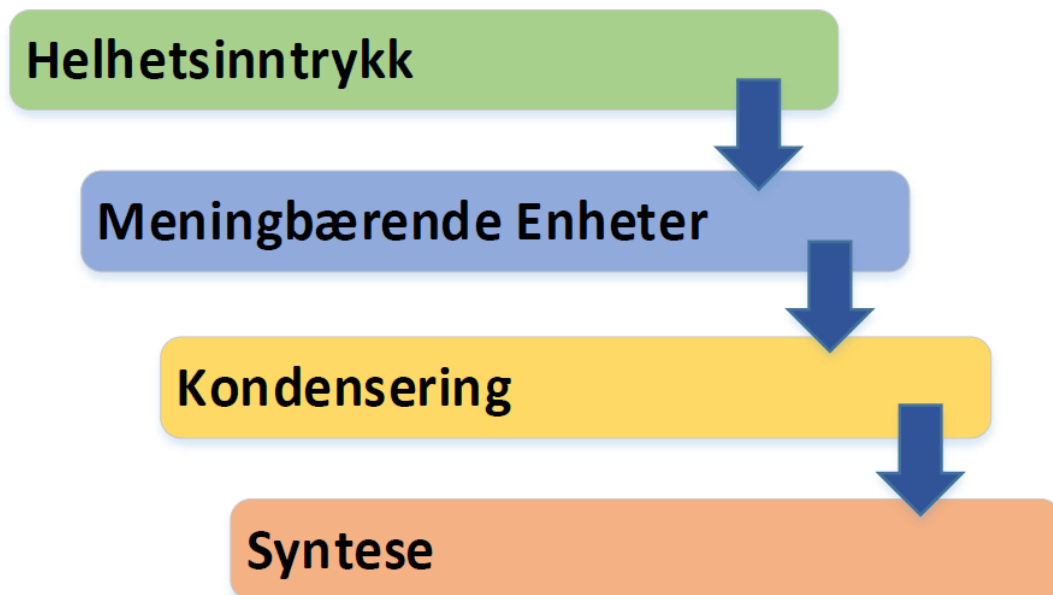
For å gjøre data som var innsamlet tilgjengelig for analyse, ble all empirisk data transkribert i sin helhet etter at intervjuene fant sted. Det vil si at alt som ble sagt ble skrevet ned ord for ord. Dialekt ble «oversatt» til bokmål. Følelsesutbrudd som latter ble beskrevet. Det ble ikke notert ned pauser som oppstod under intervjuene. Jeg utførte selv transkriberingen av begge fokusgruppeintervjuene. Transkriberingen var en tidkrevende jobb, men som på samme tid gav meg god oversikt over datamaterialet (Malterud, 2012, s. 96). Da intervjuene var ferdig transkribert, satt jeg igjen med 27

dataskrevne sider til analyse. Det er studentenes verbale utsagn som utgjør de data den videre analysen bygger på.

3.5 Analyse

For å organisere, strukturere og trekke ut mening fra det transkriberte datamaterialet ble det tatt utgangspunkt i Malterud (2017) sin metode for tematisk tverrgående analyse, kalt systematisk tekstkondensering (STC). Hun skriver at STC er egnet for forskere uten erfaring på grunn av den systematiske og trinnvise analyseprosessen. Analysen av data starter allerede underveis i datainnsamlingen. Det var en utfordring å analysere mange sider med materiale på en måte som gjør at det gir mening, og samtidig beskrive prosessen så godt at det er mulig for andre å følge prosessen og de valg som er tatt underveis. Det er et stort arbeid å få resultatene gode og redusere materialet på en måte som gjør at det er egnet for en rapport (Malterud, 2017). Uten tidligere erfaring fra analysearbeid i kvalitativ forskning var det viktig å velge en metode som sikrer at analyseprosessen kunne gjennomføres på en overkommelig og systematisk måte.

De fire ulike trinnene og rekkefølgen i metoden vises av figuren under.



Figur 1: Trinn i systematisk tekstkondensering

Analysen startet ved at forskeren dannet seg et helhetsinntrykk av materialet. Materialet ble gjennomgått i fugleperspektiv. Det ble fokusert på de store linjene, og egen forståelse ble forsøkt satt i parentes. Helheten var viktigst, og problemstillingen ble

brukt for å finne aktuelle foreløpige temaer som dukker opp i teksten. I denne studien ble det transkriberte materialet gjennomlest, og det ble satt opp noen midlertidige tema. Tema ble identifisert, og i denne fasen ble det flere ganger endret tema og lett etter nye mønstre (Malterud, 2017). Dette var starten på sorteringsarbeidet som skulle utføres. De fem temaene var på dette stadiet organisering, mestring, flyt i arbeidet, kontaktsykepleier og læringsutbytte. Dette er kodegrupper som danner grunnlaget for neste analysetrinn som er å finne meningsbærende enheter.

Etter at kodegrupper var identifisert, startet arbeidet med å finne meningsbærende enheter. For å finne de delene av teksten som er meningsbærende, ble all tekst gjennomgått grundig og systematisk for å filtrere ut det som gir mening for hva denne studien søker svar på. De meningsbærende enhetene var noen ganger korte og andre ganger lange. Problemstillingen og forskningsspørsmålene var retningsgivende for hva som ble meningsbærende. Under denne prosessen ble de meningsbærende enhetene sortert i kodegrupper. Dette viste seg å være et godt utgangspunkt for videre arbeid med materialet. Da materialet var kodet og sortert, begynte jobben med å se om det var andre koder som passet bedre. Videre ble det sett på om informasjonen passet der den var sortert under. På denne måten ble det en hermeneutisk måte å jobbe på. Det var viktig at det ble en fleksibel prosess der det var rom for justeringer og en fleksibel inndeling spesielt i starten på analysen. Når det kom nye reviderte koder, gikk en tilbake til originalteksten og de andre kodene for å se om det kunne være noe der som passet inn i den nye eller reviderte koden. Når dette var gjort kunne neste ledd i analyseprosessen i STC, som er kondensering starte (Malterud, 2017).

Nå ble den delen av materialet som ikke ble funnet meningsbærende enheter fra, lagt bort. Fokus var nå på hver enkelt kodegruppe. Det var viktig at inndelingen av gruppene var nøyaktig for at hovedfunnene som skal presenteres er tydelige. Teksten framsto nå som et system av meningsbærende enheter som var kodet. Hver kode ble brukt for å lage et kunstig sitat med innholdet fra de meningsbærende enhetene i hver subgruppe. Kondensatet blir en sum av deltakernes stemmer som dekker det fenomenet vi skal beskrive (Malterud, 2017). Når kondensatet var klart i alle subgruppene, kunne analysen gå videre.

Den fjerde og siste delen av analysen var syntese. Her ble bitene satt sammen igjen. Den løsrevne teksten settes i den sammenhengen den opprinnelig er hentet fra. Først

syntetiseres kunnskap fra hver enkelt kodegruppe, og kondensatene brukes til å lage en analytisk tekst for hver subgruppe og kodegruppe. Funnene presenteres med en beskrivelse som er tro mot informantenes stemmer, men samtidig er det gjort fortolkninger av materialet som presenteres. Det ble laget en analytisk tekst som illustreres med sitat som konkretiserer og utdyper hovedfunnene (Malterud, 2017). Se utdrag av analyseprosessen (Vedlegg 5). Se også skjematisk oversikt over fasene i analyseprosessen (Vedlegg 6).

3.6 Validitet og reliabilitet

Målet med forskning er å finne informasjon som kan bli brukt og delt også utenfor den enkelte studien. En kvalitativ studie krever en systematisk innsamling, organisering og tolking av det innsamlede materialet. Malterud (2001) framholder viktigheten av at studien har nok informasjon til å ha høy grad av validitet. Hun deler validitet i intern og ekstern validitet. Den interne validitet sier om studien undersøker det den har til hensikt å undersøke, og ekstern validitet stiller spørsmål ved i hvilken kontekst funnene i studien kan bli brukt. Denne studiens interne validitet er søkt ivaretatt ved at problemstilling og forskningsspørsmål har vært styrende i hele prosessen.

Denne studien ble utført uten at en hadde det ønskede antallet informanter i den andre fokusgruppen. Til det første intervjuet var det sju deltakere som hadde takket ja til å delta i studien, og alle møtte opp. Til det andre intervjuet var det fem deltakere som hadde takket ja til å delta, men bare to møtte. To av studentene hadde blitt syke, og en av dem hadde glemt avtalen. På tross av få frammøtte ble intervjuet gjennomført. Det var viktig å få gjennomført intervjuet mens studentene var i praksisstudier da dette lettere gav tilgang til forskningsfeltet. Det var også viktig å gjennomføre intervjuet av respekt for de som hadde møtt opp. På tross av få oppmøtte deltakere ble det gode diskusjoner mellom studentene, og de fikk i denne gruppen bedre tid til å diskutere hvert av temaene fra intervjuguiden. Det kan være vanskelig å få de samme gruppeprosessene i en liten gruppe, men det er allikevel viktig å legge til rette for at de skal kunne diskutere i en åpen atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

Videre kan en stille spørsmål med om to fokusgrupper var tilstrekkelig. Det er mulig at metningspunktet for antall studenter ikke ble nådd, men det ville være vanskelig å samle studenter etter at perioden med praksisstudier var avsluttet. Totalt deltok ni informanter

på de to ulike fokusgruppeintervjuene, og den datamengden som da var samlet inn, ble vurdert som tilstrekkelig grunnlag for den aktuelle analysen innenfor rammen av en masteroppgave. Hensikten med kvalitativ metode er ikke å generalisere fra et utvalg av enheter til en større gruppe enheter. Verdien ligger mer i å utdype og forstå begreper, identifisere og generere opplevde problemer og sammenhenger som kan skape grunnlag for videre forskning (Polit & Beck, 2012).

Når sykepleierstudenter møter til intervju med forsker på masternivå, blir det et asymmetrisk maktforhold som gjør at intervjuet ikke kan betraktes som helt åpen og fri dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Kvalitative metoder er fleksible og kan tilpasses underveis i studien. Det er viktig at forskeren reflekterer over hvordan informantene påvirkes av forskers nærvær og innflytelse. Informantenes atferd og måte å snakke på kan være preget av at forsker er tilstede (Thagaard, 2009, s. 19).

Moderator har en deltidsstilling på en av avdelingene det ble rekruttert studenter fra. I perioden studien ble gjennomført, hadde hun ikke praksisveilederansvar for noen av studentene. Hun var heller ikke involvert i planlegging, gjennomføring eller evaluering av «studentdrevne dager». Alle ble grundig informert gjennom informasjonsskriv og muntlig at det ikke ville ha noen betydning for deres vurdering av praksis om de ønsket å delta eller ikke. Data som framkom i intervjuene, skulle ikke brukes til annet enn det som er oppgitt i informasjonsskrivet. Observatør som deltok på intervjuene, ble også presentert, og hennes rolle som observatør ble forklart. Forsker har gjennom hele prosessen vært bevisst på sin forforståelse og egen rolle som sykepleier. For å sikre at egen forforståelse og rolle ikke preget analyseprosessen i for stor grad, ble veileder involvert i gjennomlesning og kvalitetssikring av forskers hovedinntrykk av data.

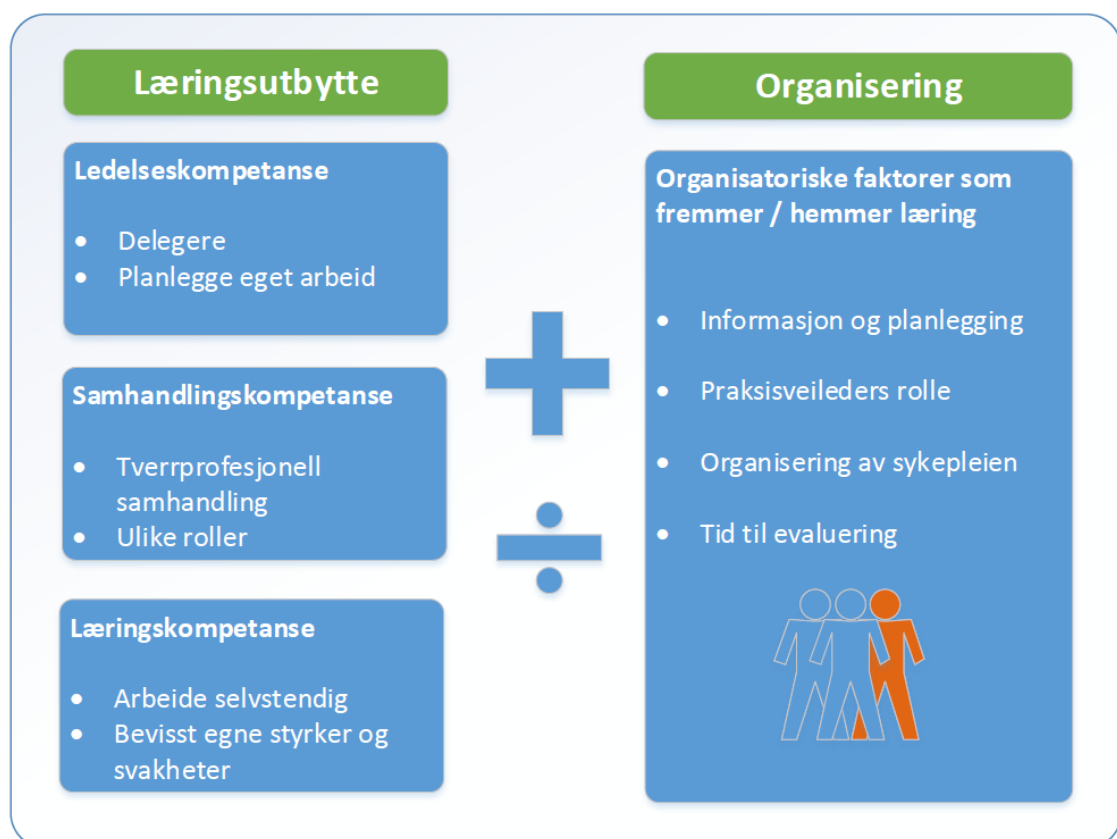
3.7 Etiske overveielser

Denne studien er gjennomført i samsvar med forskningsetiske retningslinjer beskrevet i Helsinkideklarasjonen. Denne deklarasjonen fungerer som en etisk grunnlov for studier som innbefatter mennesker (World Medical Association, 2013). Studien faller inn under helseforskningsloven og ble derfor meldt, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 2). Ingen informanter ble rekruttert før godkjenningen forelå. Skriftlig samtykke ble innhentet fra alle informantene. De ble informert både skriftlig og muntlig at deltakelse i studien var

frivillig. De fikk også informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, og at opplysningene som ble innhentet, ville bli anonymisert. Data ble lagret etter gjeldende retningslinjer i låsbart skap. Data fra intervjuene er anonymisert ved at hver informant har fått et nummer som refereres til i funn-delen av oppgaven. Ingen har valgt å trekke seg fra studien. Studien er også meldt som masteroppgave til forskningsavdelingen på det aktuelle sykehuset studien ble gjennomført. Det var ikke behov for egen godkjenning for denne studien.

4.0 FUNN

I dette kapittelet vil studiens funn presenteres og belyses med sitater fra informantene. I figur 2 fremstilles en illustrasjon av kategoriene som kom frem i analysen, og som danner grunnlaget for presentasjon av funn. Fremstillingen knyttes opp mot den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene som søkes besvart. I forhold til læringsutbytte viser funnene at praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til å fremme studentenes ledelseskompetanse, læringskompetanse og samhandlingskompetanse. Imidlertid viser funnene at selve organiseringen og kjennetegn ved denne påvirker studentenes opplevde læringsutbytte. Forhold som kunne fremme eller hemme læringsutbytte knyttet til organiseringen av praksismodellen var informasjon og planlegging, praksisveileders rolle, tid til evaluering og organisering av sykepleien ved avdelingen. Funnene understreker at organisering av praksismodellen «studentdrevne dager» oppleves å ha en direkte innflytelse på studentens opplevelse av læringsutbytte.



Figur 2: Illustrasjon av studiens hovedfunn.

4.1 Læringsutbytte

Sykepleierstudentene trakk gjennomgående fram tre kompetanseområder de opplevde økt læringsutbytte på knyttet til praksismodellen «studentdrevne dager». De tre kompetanseområdene som blir presentert, var ledelseskompetanse, læringskompetanse og samhandlingskompetanse.

4.1.1 Økt ledelseskompetanse

Et av kompetanseområdene som ble trukket fram, var ledelseskompetanse. Det studentene oppgav som vesentlig læring under «studentdrevne dager», var at de fikk trene på å lede og delegere arbeidet. Studentene ble bevisst på viktigheten av at arbeidet ble fordelt på en hensiktsmessig måte. For å kunne planlegge dagen var det viktig at studentene kunne administrere eget og andres arbeid. Samtlige studenter i begge fokusgruppene opplevde det utfordrende å få en god flyt i arbeidet. Ved å delegere bort deler av arbeidet ble de nødt til å gi slipp på kontrollen på enkelte områder. De opplevde at dette var noe de i liten grad hadde trent på tidligere, og det var derfor nyttig å få erfaring med dette. De fikk arbeidet sammen som et team og måtte fordele arbeidsoppgaver og stole på hverandre. Dette førte til at de var nødt til å ha et godt samarbeid med de andre pleierne på gruppen/rommet. Sykepleierstudentene fikk på denne måten økt bevissthet knyttet til prioriteringer i en travel hverdag samtidig som de fikk bedre flyt i arbeidet. Dette var med på å gi sykepleierstudentene et bedre innblikk i hva det innebærer å være ferdig sykepleier. De studentene som hadde praksisstudier i avdelinger som hadde primærsykepleie hadde ikke trent mye på å delegere arbeidsoppgavene tidligere. En av studentene uttalte: «*Det var de dagene du forstod viktigheten av delegering mye mer enn du har gjort tidligere*» (3). Studentene opplevde at ved å delegere bort arbeidet mistet de kontrollen over arbeidsoppgaver de tidligere hadde utført selv. Samtidig fikk de bedre oversikt over den totale arbeidsmengden for de pasientene de hadde ansvar for. Følgende sitat fra en av studentene synliggjør dette:

Jeg fikk kjent på det å prioritere de viktigste oppgavene og kunne delegere vekk det som en hjelpepleier eller helsefagarbeider kan gjøre i forhold til en sykepleier. Det var første gang jeg ikke tok målinger selv. Det er viktig å ha et godt samarbeid. Men du ser jo viktigheten av det når du faktisk bruker det. Hadde du ikke delegert vekk

noe hadde det blitt dårlig flyt og ikke så kjekt for pasienten og ikke deg selv heller.

(5)

Flere av studentene opplevde at de fikk bedre oversikt over arbeidsoppgavene og tid til å planlegge og prioritere det som var viktig. En av studentene uttalte:

Jeg følte at jeg lærte å være selvstendig og tenke selv, at kontaktsykepleier var enda mer i bakgrunnen gjorde at jeg fikk veldig mye rom til å tenke hva er neste steg. Fikk på en måte den gode flyten da.. (2)

På tvers av begge fokusgruppene opplevde studentene at de fikk trent på å delegerer arbeidsoppgavene. De mente det ble tydeligere hvordan arbeidsoppgavene blir mer håndterbare når de kunne delegerer vekk noe. En annen student som hadde denne opplevelsen fortalte følgende:

Jeg lærte at jeg må bli flinkere til å delegerer. For å få ting gjort som kan delegeres videre kan jeg gjøre det jeg må som sykepleier i stedet. Så det lærte jeg var nyttig, men du må gi fra deg litt av kontrollen. Jeg er vant med å gjøre alt det selv og da har jeg kontrollen på målingene for eksempel. Du må gi fra deg litt av kontrollen og da må jeg stole på at de som får oppgaver delegert gir beskjed f.eks. om blodtrykket hvis det er relevant. Det er for å få tid til alt pga. pasientsikkerheten. Så blir det ikke så mye kaos og stress. (3)

De studentene som var i praksis på avdelinger med gruppesykepleie, hadde litt andre erfaringer med delegering. En av studentene fortalte at de på en gruppe var tre pleiere ute i avdelingen og en som hadde gruppeansvar. Det var opplevd som et større ledelsesansvar i forhold til å ha ansvar for et mindre antall pasienter. En av studentene erfarte at det var godt å få prøve gruppelederfunksjonen mer enn en gang. Denne studenten fortalte følgende:

Det jeg grua meg mest til var å ha gruppeansvar for da må du ha et system til alt..... , men det var egentlig veldig kjekt for det var en sykepleier bak deg. Det var en som var bak den som var gruppeansvarlig og så var det en som var bak de som var på gulvet. Vi var jo fem studenter på dagen og tre på kvelden. (9)

For å få god flyt i arbeidet og sikre at en får gjort alt som skal gjøres erfarte studentene det nyttig å få trene på å administrere eget arbeid og planlegge dagen selv. Det var viktig for dem å få en oversikt over den totale arbeidsmengden og finne en måte å sikre

at pasientene fikk god sykepleie. Flere studenter fortalte at de hadde behov for å finne måter å løse arbeidsoppgavene på som gav mer framdrift i arbeidet. For å få trent på dette opplevde de det nyttig å få lov til å planlegge eget arbeid uten innblanding.

Følgende utsagn fra en student synliggjør dette:

At kontaktsykepleier trekker seg litt tilbake og ikke sier «skulle du ikke ha gjort det nå». (1)

For å sikre at nødvendig informasjon kommer videre erfarte de fleste at det var nyttig å finne måter å arbeide på som ivaretok dette. Flere av studentene snakket om at de hadde blitt mer systematiske og strukturerte. En av studentene fortalte:

Når du har rapport lærer du hvordan du skal skrive det opp for at du ikke glemmer det. Du må ha mer struktur sånn at du kan gi god rapport videre. Hvis du har spørsmål til legen eller andre i gruppa må det være lett tilgjengelig. (9)

Også her opplevde studenten stor verdi i at de fikk lov til å prøve seg fram uten at noen står over dem og forteller hva de bør eller må gjøre. De satte stor pris på å finne sine egne måter å utføre arbeidet på. En av studentene beskriver det slik: «*Det var veldig lærerikt at jeg bare ble kastet rett ut i det, og fikk finne min måte å gjøre ting på, og få tilbakemeldinger på det.*» (7) En annen uttrykte: «*De jeg gikk med holdt seg i bakgrunnen. Da fikk vi tenke selv hele dagen og gjøre alt selv.*» (2)

4.1.2 Styrket samhandlingskompetanse

For å kunne mestre oppgavene som sykepleier er et av kompetansemålene samhandlingskompetanse. Dette var det neste området studentene gjennomgående trakk fram som et område de fikk nyttige erfaringer fra under «studentdrevne dager». For dem var det nyttig å prøve å gå inn i rollen som sykepleier få måneder før de er ferdig utdannet. For å kunne gjøre en god jobb må de få en forståelse av hvordan arbeidet kan fordeles og hvem som skal gjøre hva og når. Studentene opplevde at dette ble tydeligere i løpet av de studentdrevne dagene, og en av dem uttalte:

Så var det og sånn at vi fikk en a-ha-opplevelse. Jeg tror det som er veldig viktig når du jobber i team er det med den rolleavklaringen, men og det med å forstå at alle brikkene i systemet forstår hva du kan gjøre og hva du ikke kan gjøre til den og den tiden. Det som skjedde var jo at den ene studenten brøyt de

morgenrutinene og begynte å gjøre mer sånn hva skal jeg si.... prosedyrer. Og det bare stemte ikke helt med timingen. Det tok jo altfor lang tid med den prosedyren som skulle gjøres og det skar seg litt ikke sant? Det er sånne ting du kanskje ikke ser når du ikke har «studentdrevne dager» for da har du kanskje kontaktsykepleier og kanskje to sykepleiere og to studenter siden vi går i tospann og da har jo vi ganske mye overskudd og da er det ikke sikkert at vi klarer å identifisere disse problemstillingene. (8)

Denne forståelsen for at vi har ulike roller er helt avgjørende for at en skal kunne fordele arbeid på en hensiktsmessig måte. Arbeid som er godt fordelt mellom de ulike personene som inngår i teamet gjør at vi klarer mer og prioriterer bedre. Studentene opplevde at det ble tydeligere når de fikk prøve ulike roller. Følgende sitat understreker dette:

Så skjønnte vi at oi! nå trødde du litt inn på mitt område og så var det litt diskusjon da og siden vi hadde gjort dobbelt opp eller ikke hatt klare rolleavklaringer så så vi det at, oi! Nå har vi brukt ALT for lang tid på det her i dag. Så hvis vi hadde vært mye tydeligere i samarbeidet og i rollefordelingen så hadde vi gjort dette bedre. Det så du allerede på dag to og på dag tre var vi jo mye mer tydelige på det. (8)

For at studentene skulle få best mulig utbytte av «studentdrevne dager», erfarte de at det var viktig at alle var involvert. Studentene fortalte at det var nyttig at yrkesgrupper som inngår som en del av teamet rundt pasienten var informert om at det var «studentdrevne dager», og hva det innebærer. For at studentene skulle få en så realistisk arbeidshverdag som mulig, var det viktig at kontakt med lege, fysioterapeut, helsefagarbeider, postvert, kommune o.l., som vanligvis går gjennom sykepleier, fikk gå gjennom studenten. Flere av studentene fortalte at det var en fordel at alle ordinasjoner og beskjeder gikk direkte til den studenten som har ansvar for pasienten eller gruppen. Spesielt ble kontakt med lege tatt fram som nyttig. I tidligere praksisstudier hadde de lite eller ingen erfaring fra samarbeidet med lege. En av studentene sa: «Så jeg grudde meg og det var jo særlig det med gruppeansvar og særlig det med å ha kontakt med legene for det har jeg egentlig aldri hatt før» (9). For at studentene skal kunne ha en reell mulighet til å planlegge og ha oversikt over hva som skal skje når med de enkelte pasientene, var det viktig at samarbeidspartnere ble informert. I avdelinger der alle var informert, opplevde

studentene andre læresituasjoner, og en av studentene understrekte viktigheten av dette med følgende utsagn:

På de studentstyrte dagene følte jeg at hele avdelingen var mer med på det. Alle visste at nå er det studentstyr, og de henvendte seg til oss. Hvis det kom en lege og spurte om noe i forhold til det rommet så hentet de ikke sykepleieren, de hentet oss. At du ble litt ekstra inkludert da. (4)

Andre opplevde at samarbeidspartnere var dårlig informert og gikk forbi studenten og snakket med sykepleier på avdelingen. De opplevde at det var lite informasjon til andre yrkesgrupper, og dette førte til mindre grad av tverrfaglig samhandling. En student hadde opplevelse av å bli satt til side. Denne studenten fortalte følgende: «Jeg hadde jo en kontaktsykepleier bak meg og det skjedde jo at legene gikk rett til kontaktsykepleier. De er jo vant til å snakke med kontaktsykepleier.» (9)

Også samarbeid med andre yrkesgrupper var nyttig. Sykepleiere har et overordnet ansvar og samarbeider tett med hjelpepleiere/helsefagarbeidere. Det var derfor nyttig for sykepleierstudentene å prøve seg i den rollen. For mange var det en ny erfaring og en av dem beskrev egen erfaring slik: «Det var akkurat som om det var du som var sjefen, og de spurte: skal jeg gjøre det for deg? for eksempel». (2)

4.1.3 Bevisst egen læringskompetanse

Den siste av de tre kompetanseområdene studentene trakk fram i intervjuene, var læringskompetanse. Flere av studentene oppgav i intervjuene at de før «studentdrevne dager» manglet tro på at de kunne klare jobben som sykepleier. De følte at de ikke hadde nok erfaring, og dette gav dem en følelse av at de ikke kunne mestre sykepleierrollen. Studentene opplevde at «studentdrevne dager» skapte et godt læringsmiljø. Det gav mulighet til å kjenne på hvordan krav og forventninger skapte kaos. Når de på tross av kaos opplevde at de klarte å prioritere, og pasientene hadde det bra, økte det troen på at de kan klare det. De nevner spesielt at de etter «studentdrevne dager» sitter igjen med en mestringsfølelse. En av studentene fortalte følgende: «Det er skummelt, hvordan skal jeg klare dette, men i løpet av de dagene fikk jeg en god følelse om at dette kan jeg faktisk klare.» (3) Det var også viktig for studentenes mestringsfølelse at de fikk prøve å arbeide selvstendig. Det å ta kontroll over

arbeidsoppgavene med en praksisveileder som går bak, virket betryggende. En annen student sa det slik: «*Det som ga mestringsfølelse var at det gikk greit.... at du fikk slippe til og ha ansvaret rett og slett.*» (9) Å få lov til å arbeide selvstendig var forventning hos alle studentene før «studentdrevne dager». De hadde forventninger om å lære noe om helheten og måtte prøve selv før de spurte noen. I løpet av dagene fant de ulike måter å mestre hverdagen på. En av studentene kom med følgende utsagn: «*Jeg hadde mer ansvar og enda mer lå på meg, at jeg skal ha kontrollen og styre det.*» (5)

Samtidig som de følte trygghet med at praksisveileder gikk bak, mente de samtidig at de ikke må gripe inn for fort. Det er viktig for at studentene skal kunne få oversikt over alle arbeidsoppgavene. En av studentene sa:

Jeg opplevde for eksempel at de tok ned en væske og tok ut en veneflon og sånne ting. Det er ikke en situasjon der det står om liv og død hvis pasienten blir sendt ned med en tom pose med væske. Det ser jo bare litt rart ut. At «å det glemte jeg». For når noen tar over for deg så tar de på en måte fra deg en læresituasjon. (4)

Studentene opplevde at de følte et stort ansvar for den jobben de gjorde. De ble klar over at hvis de ikke utførte oppgaven selv, var det ingen andre som gjorde det for dem. Dette ble uttrykt av en student på denne måten: «*Du lærer jo at det er ditt ansvar. Her må du jo tenke selv. Du blir mye mer bevisst på det når du vet at ansvaret ligger på deg.*» (1)

Alle studentene som hadde gjennomført «studentdrevne dager», følte at de hadde lært mye som de ikke hadde fått lært i tidligere praksisstudier. Selv om noen opplevde at det var mye som var likt, erfarte de læresituasjoner som de ikke hadde fått tidligere. Noen av studentene påpekte at det var nyttig med noe som brøyt litt opp i praksisstudier. En av dem fortalte følgende:

Etter hvert som ukene går og du kan mer og mer så blir det litt kjedelig når du har begynt å bli kjent, mens med «studentdrevne dager» så jobber du mot noe. Så jeg synes absolutt det er litt gøy med noen annerledes uker og dager. (9)

«studentdrevne dager» ble sett på som en unik mulighet til å lære noe av det de ikke hadde fått mulighet til tidligere. På den måten var det en motivasjon gjennom hele praksisperioden. Først var det motiverende å jobbe målrettet for å kunne mest mulig før

dagene og etterpå ble det tydeligere for dem hva de måtte jobbe med i resten av perioden. En av dem uttalte: *«Jeg føler at det er en annen forventning de tre dagene. At det er i løpet av praksisperioden det du jobber deg litt opp mot.»* (2)

Studentene opplevde at «studentdrevne dager» hjalp dem å finne ut hva de mestrer og hva de må øve mer på. Flere av studentene fortalte at det ble tydeligere for dem hva som var deres styrker og hva de måtte jobbe mer med. Dette ble tydeligere når de måtte tenke, planlegge og gjøre alt selv en hel arbeidsdag. Noen av studentene ønsket en systematisk opplæring i forkant av dagene der de målrettet fikk trene på det som var forventet at de skulle mestre. Følgende sitat fra en av studentene synliggjør dette:

Så det som slo meg er for at jeg skulle vært forberedt til den studentdrevne uka var at jeg hadde ansvar for å forberede alle pasientene som skulle til operasjon en hel uke og kanskje ikke fulgte kontaktsykepleier en gang, men fulgte de som hadde ansvar for det. Sånn at når du kommer til «studentdrevne dager» så kan du det. Du har lært det sånn at du ser mer på i forkant av de studentdrevne dagene skal du ikke bare være på jobb, men være på en grundigere opplæring der en er mer systematisk i tilnærmingen til studenten. (8)

Samtidig som de hadde jobbet for å forberede seg til «studentdrevne dager», ble det også tydelig for mange hva de måtte jobbe videre med i resten av praksisperioden. En student sier:

Jeg har erfart mye om hvordan du kan stå på egne bein. En dag skal vi gjøre dette her uten noen i ryggen. Den uken eller de dagene var jo med på at vi fikk kjent litt på hvilke områder må jeg øve meg mer på fram til at jeg er ferdig for at den overgangen skal bli best mulig for min del. Jeg fant noen områder som jeg kan øve mer på. Andre områder mestrer jeg, og da kan jeg slappe av litt mer med det. (4)

Noen synes det er greit at de får tid til å tenke ut hva som er neste steg. Da blir det lettere å finne ut om en overser noe og får prøvd seg på det som de har lært tidligere. En student mente det var bra at det ikke var i slutten av praksisstudier for da kunne hun bruke de siste ukene på det som var mest nødvendig. Studenten forklarte dette på følgende måte: *«Det er fint at du har noen uker igjen etterpå så du kan jobbe med det du ikke mestrer så godt under litt roligere forhold merker jeg selv. Jeg skulle jobbe videre med prioriteringer og delegering».* (3)

For flere av studentene ble det en trygghet at de hadde noen uker igjen etter «studentdrevne dager». Det gav dem troen på at de i løpet av praksisstudiene kunne mestre det som var forventet av kunnskap innen de ulike kompetanseområdene. En student oppsummerte erfaringene for læringskompetanse slik: *«Hvis jeg skal oppsummere så er det som er bra at du får mer ansvar, blir utfordret og lærer av det»*. (8) En annen student sa det ganske enkelt slik: *«Det er viktig at du vet hva du mestrer og hva du må øve mer på. Når du må gjøre det selv, da kan du se det»*. (6)

4.2 Organisering – faktorer som fremmer/hemmer læringsutbytte

Under intervjuene kom det fram at studentenes læring i stor grad avhenger av hvordan studentstyrte dager ble organisert. Den informasjonen de fikk i forkant, praksisveileders rolle, tid til evaluering og hvordan sykepleien var organisert var av avgjørende betydning.

4.2.1 Informasjon og planlegging

Studentene oppgav at det var av betydning for dem hvordan de fikk informasjon, hva slags informasjon de fikk og når de fikk den som viktig for at de skulle føle seg trygg. Det var stor variasjon i hva studentene hadde fått informasjon om i forkant av de studentdrevne dagene og hva de hadde fått med seg av denne informasjonen.

Informasjonen de fikk gikk ut på at de skal bli mer selvstendige og det forventes at de kan mestre de fleste arbeidsoppgavene i avdelingen. En av studentene sier hun opplevde at det var andre forventninger til studentene under «studentdrevne dager». *«..og da føler jeg at avdelingen har en forventning til meg om at dette skal du ha litt kontroll på»* (2).

Noen studenter opplevde at de fikk lite informasjon, noen fikk tilsendt informasjon på e-post og andre opplevde at de både fikk e-post og informasjon i avdelingen. Det skapte forventninger om at dette var en god modell som fungerte godt for å øke læringsutbytte for studentene. En student uttalte:

Du fikk jo forberedt deg med at du visste at den uka er det mye mer ansvar på oss. Så det bygde seg på en måte litt opp da. Det var god informasjon og du så at de på avdelingen gledet seg og da har de jo god erfaring med dette. Det var

ingen som prøvde å skremme oss. Du følte ikke at de var ute for å teste deg eller å ta deg, men at de oppriktig gjorde det for at vi skulle få lære. (4)

Det er viktig at studentene opplever å bli tatt vare på og føler seg trygge selv om de ble utfordret og fikk større ansvar. Noen følte seg utrygge. Det var knyttet stor spenning til dagene, men og de beskriver også spenningen som en skjerpende faktor for at de skal yte mer. For studentene var det viktig at de fikk god informasjon og en trygghet for at bruken av denne praksismodellen var for å hjelpe studentene til gode læresituasjoner.

Studentene ønsket informasjon om denne praksismodellen så tidlig som mulig. Flere snakket om at de var spente og forberedte seg. En av studentene beskrev tiden før studentstyrte dager slik: «*For det er jo en slags forberedelse. Du bygger jo opp noe til de studentdrevne dagene, ikke sant?*» (8)

Den samme studenten beskriver også viktigheten av informasjon for at studentene skal føle deg trygge i en helt ny lærings situasjon og presiserer:

Jeg tror det er viktig fordi nå gjør en jo noe helt nytt og da handler det jo om å sørge for mestring, øke mestringen. ...for studenter handler det om at du er i en så synlig og utrolig sårbar posisjon så det å skape trygghet rundt de studentdrevne dagene er veldig viktig. (8)

Samtlige studenter mente at de hadde hatt godt utbytte av dagene uansett om de hadde hatt det i en eller to omganger. Flere av de som hadde det én gang, mente det ville være nyttig å ha det i to omganger. I første omgang var det for å bli mer bevisst på hva de måtte trene videre på og ville se på det som et utgangspunkt for forbedring og evaluering. En av studentene sa:

Det er veldig godt å få det nå mot slutten litt sånn over halvveis i praksis. Jeg tenker også at det kunne være noe å ha litt i starten og så seinere for å se om du har fått mer oversikt og kommet mer inn i det på praksisplassen. (7)

Studentene opplevde det som avgjørende for læringsutbyttet at de ansatte var godt informert og forberedt. De opplevde at det som fremmet læring, var at alle ansatte var involvert og informert. Noen opplevde at de fikk gode læresituasjoner og følte stort utbytte av at alle har fokus på at studentene skal ha ansvar selv. Dette viser følgende sitat: «*De organiserer det veldig godt og planlegger at det er vi studenter som skal drive det den dagen eller de dagene*». (5)

4.2.2 Praksisveileders rolle

Studentene erfarte at praksisveileder var av stor betydning for læringsutbytte. De opplevde stor variasjon i hvordan praksisveiledere slapp dem til. Selv om studentene hadde praksisstudier i tredje år, var noen redd for å slippe studentene til. Flere oppgav at de praksisveilederne som var trygge i egen rolle og hadde vært med å bruke denne praksismodellen tidligere, slapp dem mer til; det at praksisveileder da holdt seg i bakgrunnen og kun grep inn dersom det var helt nødvendig. En av studentene sa det slik: «*Det er jo på en måte det som er styrken med «studentdrevne dager» at sykepleierne som jobber her trekker seg unna og studentene får faktisk lov til å feile litt.*» (8)

Andre praksisveiledere var mer usikre på hvor mye studenten kunne og fulgte derfor nøyere opp. En av studentene uttalte:

Helt ærlig så er det lettere for oss studenter å ha noen som har jobbet lenge og kan det. De er så trygge i sin egen rolle som sykepleier at de da lettere slipper og lettere stoler på oss... om det hadde skjedd noe så vet de hva de skulle ha gjort. At en er trygg på seg selv er det lettere å være trygg på studenter. (1)

Når studentene opplevde å få slippe til, fikk de prøve seg på hvordan det vil være å fungere som sykepleier når en er ferdig utdannet. Dersom praksisveileder går for tett på og styrer dagen for studentene mister de denne læringssituasjonen. En av studentene understrekte viktigheten av å få: «*tatt erfaringer selv*». (7) Det opplevdes som nyttig. For at studentene skal få gjøre egne erfaringer er det lurt at praksisveileder ikke tar oppgaver fra studentene, men lar dem få ta hele ansvaret for en pasient eller en gruppe.

Jeg tror det sykepleierne sleit med mest var egentlig å la elevene få lov til å gjøre ting uten at de brøyt inn, men på studentstyrte dager så må de. For det merker jeg sånn vanlige dager at da gjør jo sykepleierne veldig fort ting uten at studentene kommer til, for vi bruker mer tid rett og slett. (9)

Flere studenter ønsker å få lov til å gjøre feil. Hvis praksisveileder følger for tett opp, og studentene ikke får ansvar for sykepleien i løpet av praksis, får de ikke et realistisk bilde av det ansvaret de skal ha når de er ferdig utdannet. Følgende sitat synliggjør dette:

Jeg lærer i hvert fall veldig mye av feilene mine, men vi har ikke hatt det totalansvaret over hele gruppa før så når du da har det gruppeansvaret så dukker det jo opp litt småting. (8)

4.2.3 Organisering av sykepleien

Når det gjelder organisering av sykepleien, var det også ulike erfaringer. Det varierte ut fra hvilken avdeling de var på i praksisstudier. De fikk informasjon om praksismodellen og gjennomføringen av «studentdrevne dager» allerede tidlig i de kliniske studiene. Studentene forberedte seg på ulike måter. Noen hadde gjennomført studentdrevne dager i tidligere praksisstudier, lest informasjonen de fikk tilsendt og var godt forberedt. Andre hadde enten ikke fått informasjon eller ikke lest den og var derfor mindre forberedt på hva som ventet dem.

Studentene mente at denne modellen gjorde dagene i praksisstudier mer krevende. De mobiliserte og forberedte seg så godt de kunne og det gjorde at mange mente det var nok med tre dager. Noen oppgav at de følte at de måtte være ekstra skjerpet og at det føltes litt som en eksamen. De mente at det var en bra ting. For som en av dem sa: «*Du er kanskje sliten i hodet når du begynner å jobbe og da går det ikke an å si at i dag gidder jeg ikke mer.*» (4) De som tidligere hadde gjennomført «studentdrevne dager» i denne eller tidligere praksis, mente at det var mest nervøsitet og spenning knyttet til de første dagene. Etter hvert får du mer forståelse av systemet. De som hadde gruppesykepleie, mente at det var viktig å få prøvd seg som gruppeleder begge gangene, for da kunne en sammenligne hva som var endret også i den funksjonen. En student fortalte:

Det er delt opp slik at enten er du gruppeleder og da har du medisiner og overordnet ansvar med medisiner og legen, legevisitter, rapport og alt sånn. De andre har rom, og så gir de tilbakemelding. Det jeg grua meg mest til var å ha gruppeansvar for da må du ha et system til alt. Så er det jo mye nye sykdommer, mye nytt og folk har kanskje forkortelser og ja. Men det var egentlig veldig kjekt for det var en sykepleier bak deg. Det var en som var bak den som var gruppeansvarlig og så var det en som var bak de som var på gulvet. (9)

4.2.4 Tid til evaluering

Betydningen av evaluering og planlegging av dagen ble tydelig for studentene. Det var flere måter de fant tid til evaluering enten alene, sammen med medstudent eller i gruppe for felles evaluering. En av studentene fant ut at hun lærte mye av å oppsummere hvor langt hun hadde kommet, og hva som måtte prioriteres. Det var når de hadde mange oppgaver, det ble viktig med en liten pustepause med seg selv eller andre for å jobbe hensiktsmessig. En student sa: *«Jeg tenker at jeg må jeg ta meg den pustepausen og si at OK, det har jeg gjort, og det har jeg gjort, slik at du får mer oversikt.»* (7)

Noen benyttet anledningen til å sette seg ned utenom den felles evalueringen og gikk gjennom arbeidet så langt de var kommet den dagen. En student uttalte: *«vi satt jo av tid til å sette oss ned selv og debriefet oss selv og da kom vi jo og til enighet. Da var observatør og kontaktsykepleier tilstede og de kom med innspill da og.»* (8)

Studentene opplevde stort utbytte av å jobbe sammen med andre studenter når det ble gjennomført «studentdrevne dager». De følte seg trygge på hverandre og kunne diskutere ulike dilemma og lære av hverandre. En av studentene fortalte følgende: *«Så det synes jeg var veldig bra at meg og medstudenten kjente hverandre fra før av og derfor visste hvordan vi kunne spille hverandre gode.»* (8)

Hver dag under studentstyrte dager var det satt av tid til evaluering. Det var ulikt hvordan det ble gjennomført. Noen avdelinger satte av mer tid og ressurser til denne delen av gjennomføringen av «studentdrevne dager». Noen opplevde at det var en oppsummering av hva som er gjort, og hva som gjenstår. Denne evalueringen varte fra 15 til 20 minutter. En av studentene forklarte: *«Vi snakket ikke så mye. Det var mer at de spurte: hvordan har det gått i dag? De sa jo bra jobba, men ikke på den måten at de gikk gjennom noe. Ikke noen konkrete tilbakemeldinger.»* (9)

Andre brukte mer tid på evalueringen. Det var i noen avdelinger satt av en halv time fast som ble brukt til refleksjon og tilbakemelding. Studentene opplevde denne evalueringen som nyttig, og det ble av en student beskrevet slik:

Det var kjempegreit med den evalueringen. Da fikk du letta litt på det trykket eller kaoset du hadde i hodet, eller i hvert fall jeg hadde det. Få det ut og få tilbakemeldinger på hvordan du har gjort det. Og høre hvordan de andre hadde hatt det. Det er jo lærerikt det også. (3)

De som brukte tiden til refleksjon, følte at de kunne ha brukt mer tid på enkelte situasjoner, men det var vanskelig å få nok tid til alle i løpet av en halv time. Selv om de opplevde det vanskelig å få tid til mer drøfting de dagene de hadde «studentdrevne dager», ønsket flere mer tid til refleksjon over de situasjonene de hadde opplevd. Noen ønsket også å ha en utvidet evaluering etter perioden med «studentdrevne dager» var over. Da var tanken at en kunne gått gjennom alle dagene og snakket om totalopplevelsen og hvilke erfaringer de satt igjen med. Følgende sitat fra en av studentene synliggjør dette:

Det var kjempegode drøftinger og veldig interessant å høre hvordan andre hadde hatt det. Det var nok med en halvtime, men de kunne kanskje hatt en debriefing på slutten når den siste dagen var over. At vi kunne ha satt av litt mer tid siste dagen. Gått gjennom alle dagene og snakket mer om totalen. (4)

For å få tid til å delta på evalueringene måtte studentene planlegge inn tid til dette i resten av dagen. Tiden ble også brukt til å finne ut hvor mye den enkelte student hadde kapasitet til å klare av arbeid. Noen fikk oppleve at de fikk for mange arbeidsoppgaver og andre opplevde at de hadde for lite å gjøre. På tvers av gruppene opplevde studentene at de kunne komme til evalueringen og si noe om hvordan de selv så for seg at de kunne jobbe videre resten av dagen og de neste dagene for å få best mulig læring. En av studentene opplevde at hun fikk mindre arbeid enn hun hadde kapasitet til og ba om å få en større arbeidsbelastning dagen etter. Hun fortalte:

Alle har jo lyst til å komme med sine erfaringer, men den siste dagen kjente jeg at jeg trippet på stolen. Jeg visste at jeg hadde noe jeg skulle ha gjort. Men det var ganske greit å høre hvordan de andre hadde det. Hadde vi ikke hatt evalueringen er det ikke sikkert at jeg hadde fått mer arbeid så det er veldig greit at du kan komme med dine meninger og hva du har tenkt. Men her fikk du snakket litt mer om hvordan dagen hadde vært og erfaring. (5)

De studentene som hadde erfaring med at praksislærer fra skolen deltok på evalueringene satte stor pris på det og mente at lærer kunne få et bedre bilde av hvordan studentene fungerte i praksisstudier. De følte at det dannet et mer reelt bilde enn veiledningsdokumentet som ble sendt inn to ganger i løpet av perioden. Det opplevdes også som en berikelse å få tilbakemelding fra en som har et annet forhold til studentene enn det de i avdelingen har. En av studentene sa det slik:

Jeg tenker at lærer får et mye klarere innblikk i hva studentene driver med i forhold til det dumme veiledningsdokumentet der du kan skrive hva som helst. At du kan delta i diskusjoner og vise refleksjoner på en helt annen måte. Du kan jo ordlegge deg helt forskjellig på papir som muntlig. Så at hun deltok og viste interesse var kjempefint. (4)

4.3 Oppsummering av hovedfunn

Funnene fra intervjuene viser at alle studentene erfarte at praksismodellen «studentdrevne dager» førte til økt læring i praksisstudiet. Spesielt var det innenfor kompetanseområdene ledelseskompetanse, samhandlingskompetanse og læringskompetanse studentene opplevde størst læringsutbytte. Det kom fram at studentenes erfaring med praksismodellen i hovedsak var positiv. Studentene pekte på at det er forbedringspotensialer for modellen. For å utnytte potensialet for læring ved bruk av praksismodellen er det avgjørende at organisatoriske betingelser som fremmer læring videreutvikles.

5.0 DISKUSJON

I dette kapittelet diskuteres studiens funn opp mot anvendt teori i lys av oppgavens problemstilling:

Hva kjennetegner sykepleierstudenters erfaring med praksismodellen «studentdrevne dager» i praksisstudier?

Studiens forskningsspørsmål retter seg mot: 1) sykepleierstudenters opplevde læringsutbytte knyttet til praksismodellen og 2) deres erfaringer knyttet til organiseringen av praksismodellen «studentdrevne dager».

Studien avdekker at sykepleierstudentene opplever at praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til økt læringsutbytte. Samtlige studenter mente dette var en praksismodell som egnet seg godt for å få interessante og relevante læresituasjoner i praksisstudier. Studentene oppgir at «studentdrevne dager» gir økt kompetanse knyttet til å delegere, administrere, planlegge eget arbeid, se egen rolle og bedre flyt i arbeidet. Dette er kompetanseområder som vektlegges i rammeplan for sykepleierutdanning og danner utgangspunkt for vurdering av studentens studieprogresjon i praksisstudier.

Kompetansen er også avgjørende for å nå sykepleierutdanningens overordnede mål om å utdanne reflekterte yrkesutøvere som kan planlegge, organisere og gjennomføre sykepleie (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Funnene i denne studien synliggjør at studentenes læringsutbytte kan knyttes til organisatoriske faktorer under «studentdrevne dager». Hva og hvordan studentene lærte avhenger i stor grad av hvordan miljøet tilrettelegges for læring. Organisatoriske faktorer som informasjon, planlegging, praksisveileders rolle, organisering av sykepleien og tid til evaluering blir gjennomgående trukket fram som vesentlig for læringsutbytte. Faktorene kan både fremme og hemme læring. Denne studien tar utgangspunkt i sosial-kognitiv læringsteori som vektlegger samspill med miljøet som avgjørende for læring (Bandura, 2001). Dette viser at betydningen av hvordan praksisstudier organiseres og rammene studentene har i praksisstudier må vektlegges i større grad.

5.1 Praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til økt læringsutbytte

Funnene i denne studien indikerer at praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til økt læringsutbytte for sykepleierstudenter. Praksisperioder i sykepleierstudiet har egne læringsutbyttebeskrivelser og studentene blir vurdert for å se om målene er nådd (Universitets- og høyskolerådet, 2016, s. 16). Det skal utarbeides konkrete planer for hva studentene skal lære og hvilken kompetanse det forventes at de innehar ved praksisperiodens slutt. For at studentene skal kunne nå læringsutbyttebeskrivelsen, er det viktig at de føler seg trygge og opplever et praksisfellesskap som fremmer læring (Olaussen, 2013). Studentene i denne studien beskriver en spenning knyttet til gjennomføringen av «studentdrevne dager». Enkelte beskrev det som skummelt, og de grudde seg til dagene da praksismodellen skulle gjennomføres. Gjennom «studentdrevne dager» må en derfor tilstrebe at studentene får en realistisk mengde arbeid som kan føre til mestring. Flere av studentene fortalte at de i løpet av «studentdrevne dager» fikk troen på at de ville mestre oppgavene som ferdig utdannet sykepleier. En av studentene sier at hun i løpet av de «studentdrevne dagene» fikk en god følelse om at hun kunne klare dette med å være sykepleier. Mestringsforventning er viktig for om studentene går på oppgavene med tro på at de kan mestre. Denne forventningen om at en kan mestre er viktig for læring (Schunk, 2009). Noen studenter opplevde derimot at de fikk for lite ansvar. De hadde for få arbeidsoppgaver og lite ansvar noen av dagene. For lite ansvar kan også hemme læring (Strand & Nondal, 2012). Forventning om mestring er i sosial-kognitiv læringsteori en viktig forutsetning for om en lykkes eller ikke (Bandura, 2001). Dersom studentene får for stort ansvar, eller har dårlig erfaring fra tidligere praksisstudier, vil det føre til at studenten mister tro på at vedkommende kan mestre oppgavene. En manglende tro på mestring fører til at det er mindre sannsynlig at studenten klarer oppgaven hun står ovenfor. Opplevelse av mestring gir derimot trygghet for studenten, som da lærer bedre. Med bakgrunn i dette er det avgjørende for studentens læring at praksislærer sammen med praksisveiledere sikrer gode læresituasjoner som gir mestring som er tilpasset studentens nivå. Praksismodellen «studentdrevne dager» har fokus på praksisveileders rolle. Vedkommende skal tilrettelegge for at studenten får en overkommelig arbeidsmengde og la studenten selv få finne ut hvordan hun vil gå fram. Det kan derfor virke som det er en god måte å fremme studenters læring på.

De fleste studentene i denne studien fikk ansvar for å planlegge sykepleien, delegere og arbeide uten innblanding fra praksisveileder. Dette førte til at studentene fikk erfaring med arbeidsoppgaver de tidligere ikke hadde utført. For mange av studentene var det nytt å delegere arbeid, og det var uvant å fungere som leder. Under «studentdrevne dager» fikk de trent på dette og fikk litt erfaring. Studentene opplevde at de mestrer oppgavene på en bedre måte enn før «studentdrevne dager». Studentene framhever viktigheten av at de får lov til å prøve seg selv i alle oppgavene som hører til sykepleie. De opplevde det som svært nyttig for læringen at praksisveilederne ikke overtok oppgaver eller hintet til studentene om hva som skulle eller burde være neste steg. Denne erfaringen gjorde at studentene ble mer systematiske og strukturerte. Det kom også fram i fokusgruppeintervjuene at dersom de ikke ble utfordret til å styre sykepleien selv, opplevde de at de gikk glipp av nyttig erfaring. Tidligere forskning viser også at studenter som utfordres på ledelseskompetanse gjennom å få ansvar i praksisstudier utvikler ledelsesferdigheter (Tingvoll mfl., 2018). Dette samsvarer med funnene til Strand og Nondal (2012) som i sin studie finner at studentene blir selvstendige i arbeidet når de får slippe til. Dette indikerer at sykepleierstudenter som i praksisstudier bruker praksismodellen «studentdrevne dager» får styrket ledelseskompetanse. Praksismodellen synes godt egnet til å gi gode læresituasjoner der studentene kan få trent og utviklet kompetanse på ledelse av eget og andres arbeid.

Studentene i denne studien oppgir at de i løpet av «studentdrevne dager» finner nye måter å løse arbeidsoppgavene på som gir bedre framdrift i arbeidet. Samtlige studenter opplevde at de hadde behov for å få bedre flyt i arbeidet. Det ble tydeligere for studentene at det var nødvendig å ha et realistisk bilde av den totale arbeidsmengden. For å få denne flyten ble de nødt til å delegere vekk noen av oppgavene. På den ene siden var det vanskelig for studentene å delegere bort arbeid da de opplevde at de mistet litt av oversikten. På den andre siden erfarte de at ved å delegere bort noen oppgaver ble arbeidsmengden mer håndterbar. Det er viktig at arbeidsbelastningen tilpasses den enkelte student og det teamet studenten er en del av. Studentene hadde gjennom «studentdrevne dager» mulighet til å prøve ut ulike måter å lede arbeidet på og reflektere rundt valgene. Dersom de fant ut at det var noe de ønsket å endre på kunne de gjøre det dagen etterpå. På denne måten opplevde studentene at de fikk bedre oversikt og ble mer bevisst på å finne gode løsninger som passer for den enkelte student og

avdelingen. For at dette ansvaret skal være læringsfremmende, må det være tilpasset den enkelte student og studentens forutsetning for læring. I sosial- kognitiv læringsteori ses læring på som en interaksjon mellom omgivelsene og den enkeltes kognisjon (Schunk, 2009). Ansvaret studenten får må være overkommelig (Strand & Nondal, 2012). De studentene som mestret planlegging og delegering av arbeidsoppgaver, fikk bedre oversikt og tid til å lede arbeidet. Dette er kompetanse nyutdannede sykepleiere mangler (Tingvoll mfl., 2018), men praksisfeltet forventer at de har. Nye nasjonale retningslinjer for sykepleierutdanning vektlegger at læringsarenaene studentene møter skal være gode og effektive (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å sørge for at studentene etter endt sykepleierutdanning tilfredsstillers samfunnets krav fordrer et tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksissted. Praksisstudier er avgjørende for studiekvaliteten på utdanningen, og ved å videreutvikle praksismodellen for å optimalisere læringsutbytte vil utdanningskvaliteten øke.

Det er viktig at studenten etter endt utdanning kan samhandle hensiktsmessig med pasient, pårørende og andre som jobber i teamet rundt pasienten. Pasienten har krav på et helhetlig tilbud og dette fordrer tett samarbeid med andre faggrupper (Tingvoll mfl., 2018). Studentene erfarte at de ble bedre på tverrprofesjonell samhandling i løpet av «studentdrevne dager». For flere av studentene var dette første gang de samhandlet med lege. De opplevde dette samarbeidet som spesielt skummelt i forhold til samhandling med andre yrkesgrupper. På en sykehusavdeling er det viktig å ha god dialog med alle som jobber i teamet. I fellesskap skal en søke å finne den beste behandling og videre plan for den enkelte pasient. At studentene ikke hadde erfaring med denne delen av sykepleien viser at det er viktig at de får læresituasjoner der det er mulig å trene på dette. De var godt fornøyd med at de hadde fått mer erfaring med tverrprofesjonell samhandling og trekker spesielt fram samhandling med lege som verdifullt. Studentene i denne studien har hatt flere praksisstudier tidligere i studieforløpet og flere hadde ingen erfaring med samhandling med lege. Det kan tyde på at praksismodellen gir studentene viktige læresituasjoner som de ellers ikke ville ha fått. God tverrprofesjonell samhandling er en forutsetning for god kvalitet i tilbudet til pasienten. Det er derfor tankevekkende at tredje års sykepleierstudenter ikke har trent på dette tidligere i studiet. Det indikerer at det er viktig å vektlegge utvikling og kvalitetssikring av praksismodeller som i større grad fremmer tverrprofesjonell samhandlingskompetanse.

Også samhandling mellom studentene ble bedre. De fikk i løpet av «studentdrevne dager» identifisert problemstillinger i forhold til rolle- og arbeidsfordeling de ikke hadde sett tidligere. Gjennom samtaler og veiledning ble studentene klar over hvordan de fungerte i arbeidsfellesskapet. En student fortalte at han en morgen i løpet av «studentdrevne dager» hadde oppdaget at arbeid ble utført to ganger. Gjennom refleksjon ble det tydelig at dersom de involverte hadde hatt klart definerte roller og tydeligere arbeidsfordeling, kunne de spart mye tid. Teslo (2006) hevder at det er i refleksjon over handling kunnskapen utvikles. Studentene får ny kunnskap når de reflekterer over egen praksis. På denne måten kan sykepleiens yrkesfunksjon utvikles parallelt med at det utvikles etisk bevissthet gjennom veiledning (Teslo, 2006). Læringssituasjoner i praksisstudiene skal være relevante og gjenspeile sykepleie i sin helhet. Anbefalinger fra praksisprosjektet om å gi studenter fullt sykepleie-ansvar for inneliggende pasienter (Universitets- og høgskolerådet, 2016) synes derfor å være en måte å skape gode læringsarenaer. En viktig faktor for læring i sosial-kognitiv læringsteori er metakognitive evner som gjør at en gjennom selvbevissthet får mulighet til refleksjon over egne handlinger. Her oppdaget studentene gjennom samtaler og veiledning at de ikke hadde klar rolle- og arbeidsfordeling. For å utnytte denne læringen er det viktig at studentene får mulighet til å bruke tid på samtaler og at de får veiledning i praksisstudier. Dette fordrer en bevisst holdning til verdien av veiledning som en vesentlig betingelse for læring. Praksismodeller som legger til rette for veiledning bør brukes systematisk i løpet av praksisstudiene.

Studentene som hadde praksisstudier der praksismodellen «studentdrevne dager» ble brukt, erfarte at de ble mer bevisst på hva de mestret, og hva som var vekstområder. Ved at de hadde ansvar for den totale sykepleien til pasientene, ble det avdekket kunnskapshull de ikke hadde vært klar over tidligere. I tidligere praksisstudier hadde studentene opplevd at de ble satt til side og ikke fikk utnytte læresituasjonene som var i avdelingen, fordi andre kompenserte og tok over deler av sykepleieroppgavene for dem. En av studentene trekker fram en episode der hun opplevde at noen kompenserte for arbeidet hun ikke hadde gjort. En praksisveileder tok ned et drypp med intravenøs væske før en pasient skulle til røntgenundersøkelse. Hun følte da at hun ble fratatt en læresituasjon som synliggjorde mangler og vekstområder. Ifølge Strand og Nondal (2012) er det viktig for læringen at studentene slipper til og får arbeide selvstendig og har et reelt ansvar. Å gi studentene mulighet til å prøve seg i sitt framtidige yrke med

noen som kan veilede dem vil derfor være viktig. Studentene får gjøre egne prioriteringer og vurderinger med trygghet om at praksisveileder griper inn hvis det er nødvendig for å sikre at pasientsikkerheten blir ivaretatt. For å utnytte læresituasjoner som finnes under «studentdrevne dager», forutsetter det at praksisveiledere lar studentene slippe til. De må la studentene få lov til å gjøre arbeidet selv og gi dem mulighet til å prøve seg under veiledning, med visshet om at dersom det er fare for liv eller helse griper praksisveileder inn.

En av studentene trekker fram at det var en motivasjonsfaktor å vite at de skulle ha «studentdrevne dager». Denne studenten hadde praksisstudier på en avdeling der praksismodellen ble gjennomført en gang litt over halvveis i praksisperioden. Hun fortalte at når hun hadde vært i praksisstudier noen uker, begynte det å bli litt kjedelig. Det var derfor motiverende for henne å jobbe mot noe som var annerledes. En annen student fortalte også at det var motiverende for læring at han måtte forberede seg mot «studentdrevne dager». Han så for seg at det ville være en ide å bruke tiden før «studentdrevne dager» mer systematisk og få opplæring i forkant. Dette vil være i tråd med rammeplan for sykepleierutdanning som framholder behovet for planlagt og målrettede praksisstudier (Kunnskapsdepartementet, 2008). Motivasjon er viktig for læring. I sosial-kognitiv læringsteori henger motivasjon sammen med mestringsforventning. Studentene trenger å være motivert for læring gjennom hele praksisperioden, og det er derfor en fordel hvis praksismodellen kan bidra til ekstra motivasjon for studentene.

Det forventes at sykepleierstudentene i løpet av praksisstudiene tilegner seg nødvendig kompetanse for å kunne fungere som sykepleier etter endt utdanning. I tillegg til at praksisstedene er en arena for læring skal de også gi studentene erfaringer med arbeidsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Praksismodellen «studentdrevne dager» gir mulighet for å tilpasse utfordringene til den enkelte student. Studentene i denne studien erfarte det som verdifullt at de kunne komme med tilbakemelding på hvor mye arbeid de fikk tildelt. På denne måten opplevde de at de ble utfordret uten at arbeidsmengden ble uoverkommelig. Praksismodellen krever at studenten har en aktiv rolle og tar ansvar for egen læring. Det er studentens egenskaper og kunnskap som i samspill med omgivelsene avgjør hva studenten lærer. Ifølge sosial-kognitiv læringsteori er det en forutsetning at den som skal lære noe nytt, er aktiv deltaker i læringsprosessen (Bandura, 2001). Det forventes at studenten har basiskunnskap til å

kunne mestre utfordringene vedkommende stilles overfor (Imsen, 2014). Denne basiskunnskapen forventes det at studenten har tilegnet seg i forkant og at vedkommende på denne måten er klar for de utfordringer de møter i praksisstudier. Læring er ifølge sosial-kognitiv læringsteori en prosess der en bygger på erfaringer og gjennom dette finner hensiktsmessige måter å løse oppgaven på i en gitt situasjon (Imsen, 2014). For at læringsmiljøet skal være godt, må studentene oppleve at de kan trene i trygge omgivelser. Samtidig er det viktig at studentene får støttende og gode tilbakemeldinger. Gûnay & Kilinc (2018) har studert hvordan sykepleierstudentene klarer å overføre teoretisk kunnskap til klinisk praksis. Det viser seg at de har problemer med å bruke det de har lært på skolen og er redde for å gjøre feil. Forskerne stiller spørsmål ved om den teoretiske undervisningen de får på skolen forbereder dem godt nok til praksisstudier (Gûnay & Kılınç, 2018). Praksisfeltet forventer at studentene har basiskunnskap som de har tilegnet seg på skolen. Dersom studentene kun har akademisk kunnskap de har problemer med å bruke, blir det vanskelig å nå læringsmålene i praksisstudier. Dette peker på viktigheten av et nært samarbeid mellom utdanning og praksissted gjennom hele utdanningen.

5.2 Organisatoriske faktorer som fremmer og hemmer læring

Informantene i denne studien hadde praksisstudier både på avdelinger med primærsykepleie og gruppesykepleie. Studentene i avdelinger med gruppesykepleie fikk andre læresituasjoner enn studenter i avdelinger med primærsykepleie. Studentene som hadde praksis på avdelinger med primærsykepleie merket mindre endring i arbeidsoppgaver og arbeidsmengde ved «studentdrevne dager». Flere informanter opplevde at det var lite forskjell på «studentdrevne dager» og en vanlig dag i praksis. De hadde også tidligere hatt ansvar for en mindre gruppe pasienter og opplevde derfor kun mindre endringer i organiseringen. Studenter på avdelinger med gruppesykepleie skulle lede en gruppe for første gang. De opplevde det som overveldende, spesielt første gang de fungerte som gruppeleder. Studenter på avdelinger med denne type organisering mente det var viktig at alle studentene fikk fungere som gruppeleder mer enn én gang. På denne måten kunne de bruke erfaringer fra første gang de ledet gruppen til å gjøre endringer og se om det fungerte bedre neste gang. Ved at studentene får prøve seg på samme type oppgaver flere ganger, vil en få sykliske prosesser som fremmer læring (Olaussen, 2013). Første gang studentene fikk prøve seg som gruppeleder var det

mye nytt, og dersom det blir for mye stress kan det hindre læring. Det vil derfor være nyttig for studentene å få prøve seg som gruppeleder flere ganger da dette kan fremme læring. Dersom studentene skal ha gode forhold for læring er det viktig at de kan trene i trygge omgivelser med gode og støttende tilbakemeldinger (Günay & Kılınc, 2018). Funnene indikerer at organiseringen av sykepleien på avdelingen synes å påvirke læringsutbyttet knyttet til praksismodellen. Det er i stor grad tilgangen på læresituasjoner som bestemmer hva studentene lærer. Lengden på «studentdrevne dager» bør tilpasses læresituasjonene på praksisstedet. Det er viktig at studentene får utfordringer samtidig som de skal få mulighet til å oppleve mestring.

Flere av informantene i studien trakk fram praksisveileders betydning for egen læring. Studentene opplevde det fremmede for læring at de fikk lov til å slippe til, og at praksisveileder ikke overtok arbeidet. En av studentene mente det var en sammenheng mellom praksisveileders trygghet i egen rolle og om de var fleksible nok til å la studentene få lov til å prøve seg. Flere studenter opplevde det som læringsfremmende at de gikk med erfarne praksisveiledere. Også praksisveileders erfaring med bruk av praksismodellen «studentdrevne dager» fremmet læringsutbytte for studentene. Dette indikerer at erfarne praksisveilederne bedre klarte å tilpasse veiledningen for den enkelte samtidig som de klarte å la de slippe til. Det er studenten som har en aktiv rolle, og veileder skal legge til rette for at hun kan finne løsninger selv (Tveiten, 2013). Det kom forslag i fokusgruppeintervjuene om at praksisveiledere som ikke kjente til studentenes læringsprosess burde ha en dialog med den som hadde ansvar for studenten i forkant av «studentdrevne dager». Dette for å gjøre seg bedre kjent med hva studenten mestret, og hva vedkommende skulle jobbe med. En studie viser at studentene opplevde det hemmende for læringsprosessen dersom praksisveileder ikke kjente til studentenes kunnskaper (Strand mfl., 2013). Flere studenter mener det er fremmede for læringsutbytte at praksisveileder lar studenten få arbeide selvstendig og uttalelser som: «at hun trekker seg unna», «at jeg får lov til å slippe til», «at jeg blir presset til å ta ansvar» viser at studentene opplever dette som positivt. Det kan tyde på at kontinuitet i relasjonen mellom student og praksisveileder er viktig for at studentene skal få tilpasset arbeidsmengde og arbeidsbelastning. Strand og Nondal (2012) påpeker at det er viktig å ha fokus på gode læresituasjoner for den enkelte student og ikke ha forventninger om at alle skal kunne fungere som ferdige sykepleiere. Det er derfor viktig at det er studentens læring som er i fokus. Dette tyder på at rollen som praksisveileder under «studentdrevne

dager» bør være tilbaketrukket fra sykepleieroppgaver, samtidig som studentene trenger hjelp med å få tilpassede læresituasjoner. Dette fordrer et samarbeid mellom utdanning og praksis i opplæringen av praksisveiledere og ved gjennomføring av praksismodellen.

Hver dag under «studentdrevne dager» ble det satt av tid til evaluering. På evalueringen skal studenter, praksisveileder og eventuelt praksislærer delta. Avdelingene brukte evalueringen ulikt. Noen brukte tiden til en kort oppsummering av praktiske oppgaver og gikk ut i avdelingen igjen for å jobbe videre. Andre avdelinger brukte tiden til at studentene fikk si litt om hvordan dagen hadde gått, og hva de hadde planlagt videre. Studentene i denne studien opplevde det som nyttig å få tilbakemeldinger på eget arbeid. Det ble trukket fram at evaluering med både praksisveileder og praksislærer var ekstra verdifullt. Studentene opplevde at praksislærer fikk et bedre innblikk i deres praksishverdag og på denne måten lettere kunne vurdere studentenes praksisstudier mer rettferdig. I løpet av denne evalueringen har studentene mulighet til å diskutere egne opplevelser og vurderinger. For å ha et godt grunnlag for evaluering må studentene få informasjon om hva som er målet med praksismodellen. Videre må de vite hva som skal evalueres og hvordan de kommer videre i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007). Gode og konkrete tilbakemeldinger er viktig for læring ifølge sosial-kognitiv læringsteori. Det gir studenten kontroll over egen læring (Bandura, 2001). Gode tilbakemeldinger må inneholde klare felles mål for læring, tilbakemelding i forhold til målet og hvordan en kommer seg til målet (Hattie & Timperley, 2007). Evaluering kan gi økt bevissthet rundt eget arbeid og egne holdninger (Rønnerman, 2007, s. 86). Selv om studentene hadde daglige evalueringer under «studentdrevne dager», var det flere som ønsket å bruke mer tid på dette. Dette støttes av funn fra tidligere forskning. Strand & Nondal (2012) sier at studenten får bedre mulighet til å utvikle seg til å bli selvstendig når det blir satt av nok tid til veiledning. I den ene fokusgruppen ble det diskutert om det kunne være verdifullt å ha mer tid til evaluering i slutten av «studentdrevne dager» eller den siste dagen. En slik evaluering vil gi studentene mulighet til å se helheten av læring ved bruk av praksismodellen tydeligere. Ved å bruke ekstra tid på evaluering siste dagen kunne studentene evaluere utviklingen de har hatt, hva de mestrer og hva de må jobbe videre med. En av studentene i studien fortalte i fokusgruppeintervjuet at hun opplevde at praksismodellen ikke ble brukt for å teste dem. Hun opplevde at de ansatte i avdelingen gledet seg og hadde et oppriktig ønske om at studentene skulle lære noe nytt. Dette skapte en positiv forventning hos studenten om

at praksismodellen kunne bidra til økt læringsutbytte. Dette bør ha implikasjoner for hvordan praksismodellen «studentdrevne dager» organiseres. Det bør under «studentdrevne dager» settes av tid til daglig evaluering og tilbakemelding. Evaluering der student, praksisveileder og praksislærer deltar, fordrer et nært samarbeid mellom utdanning og praksissted. Det vil fremme læringsutbytte for studentene at dette prioriteres.

I arbeidet med å finne tidligere forskning som er aktuell for denne studien, viste det seg vanskelig å finne søkeord som var dekkende for studier om ulike praksismodeller. Ingen søk ga treff på «studentdrevne dager». Det var derimot andre benevnelser som ble brukt på ulike praksismodeller. Noen av praksismodellene ligner «studentdrevne dager» og har fokus på at studentene skal utvikle selvstendighet, bli bedre til å organisere arbeidet og utvikle sine samhandlingsevner. Benevnelser på andre praksismodeller er studentdrevet team, studentstyrt avdeling, prosjektpost, avdelingsovertakelse og ny praksismodell. Samtlige studier som er inkludert i denne viser at sykepleierstudentene mener de har økt læringsutbytte. De utvikler ny og dypere bevissthet samtidig som de blir selvstendige og reflekterer bedre (Bakke-Erichsen & Øvrebø, 2004; Tingvoll mfl., 2018; Strand mfl., 2013; Strand & Nondal, 2012). Også praksismodellen «studentdrevne dager» viser at studentene erfarer økt læringsutbytte. Det kan virke som det utvikles gode praksismodeller ved flere ulike praksissteder, men studiene som blir utført på praksismodellene er små og lokale. Det er derfor vanskelig å bruke funnene til å konkludere med hvilken modell som egner seg hvor, når i studiet og for hvem. I sluttrapporten for praksisprosjektet pekes det på behovet for å øke kvalitet og relevans i helse- og sosialfagutdanningene. Sykepleierutdanningen trenger et tettere samarbeid mellom teori og praksis. Praksisstudiene må tilpasses fremtidig kompetansebehov. Det foreligger forslag om å heve status og støtte til praksisveilederrollen. Behovet for praksisplasser er stort og blir et stadig større ansvar for praksisstedene. Praksisprosjektet foreslår at læringsutbyttebeskrivelser og læringsaktiviteter bør forskriftsfestes og foreslår at dette brukes som kvalitetsindikator (Universitets- og høgskolerådet, 2016).

6.0 KONKLUSJON

Hensikten med denne studien har vært å bidra til økt innsikt i sykepleierstudenters erfaringer knyttet til praksismodellen «studentdrevne dager» i praksisstudier. Studien har hatt et eksplorerende kvalitativt design hvor følgende problemstilling søkes besvart:

Hva kjennetegner sykepleierstudenters erfaring med praksismodellen «studentdrevne dager» i praksisstudier?

Forskning knyttet til sykepleiestudenters erfaringer med ulike praksismodeller synes å være begrenset i norsk kontekst, og det har vært vanskelig å finne lignende praksismodeller referert til i internasjonal forskning. Denne studien gir derfor verdifull innsikt og bidrar til økt kunnskap om studentenes erfaringer knyttet til praksismodellen «studentdrevne dager». Selv om studien er begrenset og basert på relativt få informanter, synliggjør den fellestrekk ved studentenes erfaringer som kan bidra til å videreutvikle praksismodellen i samarbeid mellom utdanning og praksisfelt. I forhold til studentenes opplevde læringsutbytte avdekker studien at:

- Praksismodellen «studentdrevne dager» bidrar til økt læringsutbytte særskilt knyttet til kompetanseområdene ledelseskompetanse, samhandlingskompetanse og læringskompetanse.
- Studentene erfarte at de jobbet mer selvstendig, ble bedre til å delegere og planlegge eget og andres arbeid.
- De fikk mer erfaring med tverrprofesjonell samhandling og fikk økt bevissthet om egen og andres rolle i teamet rundt pasienten.
- De ble mer bevisst egen kompetanse og praksismodellen bidrar til å synliggjør studentens styrker og svakheter.

Imidlertid understreker og synliggjør studien at organisatoriske faktorer kan fremme eller hemme studentenes læringsutbytte knyttet til praksismodellen «studentdrevne dager». For å utnytte potensialet for læring ved bruk av praksismodellen er det avgjørende at organisatoriske betingelser som fremmer og optimaliserer studentenes læring, fremheves og videreutvikles i samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksissted. Studien avdekker at følgende organisatoriske faktorer er av betydning for studentenes læringsutbytte:

- Det er viktig at «studentdrevne dager» planlegges godt i forkant. Studentene må være informert om hva praksismodellen innebærer, og praksisveiledere må sammen med resten av teamet rundt pasienten gi ansvaret for sykepleien til studentene. Ved å involvere hele personalgruppen får studentene trent på tverrprofesjonell samhandling.
- Praksisveiledere må ha fokus på at studentene får lov til å prøve og feile uten unødvendig innblanding. Det må under «studentdrevne dager» være ekstra fokus på praksisveileders rolle som tilbaketrasket.
- Måten sykepleien er organisert på i avdelingen har betydning for hvor mye studenten får trent på planlegging og ledelse. De studenter som hadde praksis i avdeling med gruppesykepleie fikk trent på å lede arbeidet til hele gruppen, mens på avdelinger med primærsykepleie fikk de ledet eget arbeid.
- Studentene påpeker viktigheten av å ha systematisk evaluering. Daglige evalueringer med tilstrekkelig tid fremmer studentenes læring.

6.1 Implikasjoner for praksis, utdanning og forskning

Implikasjoner for praksis: Det ble i denne studien gjennomført to fokusgruppeintervju med til sammen ni sykepleierstudenter. Datagrunnlaget er for lite til at funnene kan generaliseres, men studien bidrar til økt kunnskap om sykepleierstudenters erfaring med praksismodellen «studentdrevne dager». Funn i denne studien viser at praksismodellen fremmer læringsutbytte til studenter. For å optimalisere læringsutbytte må praksisstedet bruke tid og ressurser på planlegging i forkant av «studentdrevne dager».

Praksismodellens hensikt og forventet læringsutbytte må presenteres i forkant. Alle som jobber i teamet rundt pasienten må informeres, og all informasjon om pasienten som ellers går gjennom sykepleier må gå gjennom studenten som har ansvar. For å få bedre grunnlag for vurdering og følge studentens utvikling kan praksismodellen brukes to ganger i løpet av en praksisperiode. Det er da viktig at alle studentene får prøve seg mer enn én gang i rollen som gruppeleder. Det må settes av tilstrekkelig tid til systematisk evaluering og refleksjon. Praksislærer og praksisveileder må være bevisst på at studentene får ulikt læringsutbytte og ulike læresituasjoner ved ulik organisering av sykepleien.

Implikasjoner for utdanning: God kvalitet i sykepleierutdanningen med tilstrekkelig antall praksisplasser fordrer et godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og

praksissted. Nye praksismodeller må utnytte veiledningsressursene som er tilgjengelig på praksisplassen samtidig som den skaper gode læresituasjoner for studentene. Utvikling og utprøving av nye, mer effektive praksismodeller bør evalueres i et samarbeid mellom utdanning og praksissted.

Implikasjoner for videre forskning: I arbeidet med denne studien har det dukket opp flere interessante problemstillinger som det ikke har vært mulig å finne svar på i denne oppgaven. Her er seks forslag til videre forskning:

- En større studie med flere informanter kunne bidra til en grundigere kartlegging av praksismodellens effekt på sykepleierstudenters læring i praksisstudier. Det ville være interessant å gjennomføre en større studie med fokus på studenters, praksisveileders og praksislærers perspektiv ved bruk av praksismodellen «studentdrevne dager».
- En studie som ser på effekten av ulike praksismodeller på ulike nivå i utdanningen, kunne gi svar på hvilke praksismodeller som egner seg i ulike deler av studieforløpet.
- Det kunne vært forsket på om praksismodellen «studentdrevne dager» egner seg for studenter seint, tidlig eller gjennom hele studieforløpet for sykepleierstudenter.
- Det vil være interessant å forske videre på hvordan praksisveileders erfaring og eventuell veilederutdanning påvirker sykepleierstudenters læringsutbytte i praksisstudier.
- En studie som kartlegger om nyutdannede sykepleieres forberedthet til yrket påvirkes av om de har hatt praksisstudier der de har deltatt på «studentdrevne dager».
- Forskning som ser på hvordan organisatoriske faktorer på praksisstedet påvirker sykepleierstudenters læring.

REFERANSER

- Bakke-Erichsen, A., & Øvrebø, R. (2004). Fra observatør til aktiv deltaker — arbeidsfellesskapets betydning for sykepleierstudenters kunnskapsutvikling i praksis. *Vård i Norden*, 24(71), 6.
- Bandura, A. (2001). Sosial cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52:1-26, 28.
- Bisholt, B., Ohlsson, U., Engström, A. K., Johansson, A. S., & Gustafsson, M. (2014). Nursing students' assessment of the learning environment in different clinical settings. *Nurse Education in Practice*, 14(3), 304–310.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.005>
- Blekken, L. E., Medby, A. O., & Forbord, T. (2013). Læringsutbytte i sykepleiefaglig ledelse etter praksis der sykepleierstudenter overtok ansvaret for en avdeling. Hentet fra Sykepleien website:
<https://sykepleien.no/forskning/2013/11/laeringsutbytte-i-sykepleiefaglig-ledelse-etter-praksis-der-sykepleierstudenter>
- Brataas, H. V., Evensen, A. E., & Ingstad, K. (2019). *Pedagogisk praksis i sykepleie*. Oslo: Gyldendal.
- Caspersen, J., & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis: Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/280417>
- Danielsen, K. (2012). *Innblikk i det virkelige liv*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35201/Danielsen-master.pdf?sequence=2>
- Günay, U., & Kılınç, G. (2018). The transfer of theoretical knowledge to clinical practice by nursing students and the difficulties they experience: A qualitative

- study. *Nurse Education Today*, 65, 81–86.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.031>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær - praksis i høyere utdanning*. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf
- Helmers, A.-K. B. (2019). Stor utfordring å skaffe nok praksisplasser. Hentet fra Sykepleien website: <https://sykepleien.no/2018/10/stor-utfordring-skaffe-nok-praksisplasser>
- Henderson, A., Cooke, M., Creedy, D. K., & Walker, R. (2012). Nursing students' perceptions of learning in practice environments: A review. *Nurse Education Today*, 32(3), 299–302. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.010>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179–216). Oslo Unipub.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353?q=forskrift%20barneverns%20pedagogutdanning>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Kultur for kvalitet i høyere utdanning Meld. St. 16 (2016–2017). Hentet fra Regjeringen.no website:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. Hentet 8. mai 2019, fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-412>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, *358 North American Edition*(9280), 483–488.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Sykepleierforbund. (2017). *Politisk plattform for sykepleierutdanning 2017-2020*. Hentet fra
<https://www.nsf.no/Content/2200366/cache=20182806132757/Politisk%20Plattform%20sykepleierutdanning%20revidert%2C%20endelig%20utgave.pdf>
- Olaussen, B. S. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (R. Karlsdottir & I. H. Lysø, Red.). Trondheim: Akademika forlag.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice* (9. ed., internat. ed). Philadelphia, Pa.: Wolters Kluwer.
- Rönnerman, K. (2007). Veiledning i lys av aksjonsforskning. I T. Kroksmark, K. Åberg, & K. J. L. Hemmer (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 86–103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories: an educational perspective* (5. ed). Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- Secomb, J. (2008). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing*, 17(6), 703–716.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2007.01954.x>
- Strand, K., Devold, K., & Dihle, A. (2013). Sykepleierstudenters erfaringer med praksisstudier organisert som studenttett post. *Sykepleien*, 1, 54–60.
- Strand, K., & Nondal, K.-M. (2012). Sykepleierstudenters utvikling av selvstendighet i praksisstudier organisert som studentdrevet team. *Vård i Norden*, 32(4), 4–8.
- Sälsjö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Teslo, A.-L. (2006). *Mangfold i faglig veiledning: for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tingvoll, W.-A., Pedersen, K. R., & Nymo, R. I. J. (2018). Ny praksismodell gjorde studentene bedre i ledelse og organisering. Hentet fra Sykepleien website:

<https://sykepleien.no/forskning/2018/11/ny-praksismodell-gjorde-studentene-bedre-i-ledelse-og-organisering>

Tveiten, S. (2013). *Veiledning: mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.

UNIT-Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning. (2018).

Hovedopptaket til høyere utdanning. Hentet fra

<https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2018/faktanotat-hovedopptaket-2018.pdf>

Universitetet i Stavanger, Det helsevitenskapelige fakultet. (2017). *Praksishefte 3. år*.

Praksisstudier i sykepleie med fokus på sykepleierens ansvar i et samfunnsperspektiv. Internt dokument.

Universitets- og høgskolerådet. (2016). *Praksisprosjektet. Kvalitet i praksisstudiene i*

helse- og sosialfaglig høyere utdanning. Hentet fra

https://www.uhr.no/_f/p1/iea62b429-c140-4453-91b0-93502fc2ce81/praksisprosjektet_sluttrapport_ver2.pdf

World Medical Association. (2013). Helsinkideklarasjonen. Hentet fra Etikkom

website: <http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Helsinki-deklarasjonen/>

Vedlegg 1: Intervjuguide



INTERVJUGUIDE: FOKUSGRUPPEINTERVJU

Hensikt: Å kartlegge sykepleierstudenters erfaringer med studentdrevne dager i kirurgisk praksis.

I dag ønsker jeg at vi skal snakke om å få gode diskusjoner knyttet til:

- (1) Forventninger i forkant av studentdrevne dager
- (2) Læringsutbytte av denne praksismodellen
- (3) Hvordan dagene har vært organisert
- (4) Hva dere mener er forbedringsområder

Jeg er opptatt av å få frem deres erfaringer (positive og evt negative) og håper vi kan få til gode diskusjoner i gruppen.

Innledende spørsmål:

Alder på deltakerne?

Deltakernes arbeidserfaring?

Tidligere erfaring knyttet til studentdrevne dager/overtakelse av avdeling i kliniske studier?

Åpningsspørsmål:

Fortell kort hvordan har dere opplevd å være studenter i avdelingen under studentdrevne dager?

Forventninger

- Hvilke forventninger hadde dere til studentdrevne dager?
(Hva tenkte dere når dere fikk høre om dette ved praksisstart?)
 - Hva tenkte dere at dere ville lære av denne måten å organisere deler av praksisperioden på?

Læringsutbytte

- Hvordan føler dere selv at læringsutbyttet var?
 - Hva lærte dere de tre dagene det ble gjennomført studentdrevne dager?
 - Hva har vært den viktigste læringen med studentdrevne dager?
 - Har dere noen tanker/innspill knyttet til ting som kunne vært gjort annerledes for å øke læringsutbytte i forbindelse med studentdrevne dager?
 - Samsvarte læringsutbytte med deres forventninger og det dere ble fortalt på forhånd om denne organiseringen skulle bidra til å fremme?

Erfaringer knyttet til organisering: (forberedelse, gjennomføring, evaluering)

- Hva tenker dere om organiseringen av studentdrevne dager?
- Hvilke erfaringer hadde dere med:
 - Forberedelse i forkant av studentdrevne dager
 - Varighet
 - Selve gjennomføringen – deriblant viktige faktorer som må planlegges og tas hensyn til?
 - Hva var bra, hva var mindre bra
 - Hvordan var det å være student disse dagene?
 - Opplever dere at denne måten å organisere deler av praksisperioden på hadde vært nyttig i andre praksisperioder tidligere i studieforløpet? (Evt hvorfor / hvorfor ikke?)
- Forslag til forbedringsområder
 - Hvilke forbedringspotensialer ser dere ift å bedre organiseringen av studentdrevne dager (Eks. var det passe antall dager? Mer eller mindre tid på daglig evaluering? Passe, for lite eller for mye ansvar?)

Avslutningsspørsmål:

- Hvordan vil dere oppsummere deres erfaringer knyttet til studentdrevne dager?
- Er det noe dere ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om knyttet til erfaringer med studentdrevne dager?

Tusen takk for at dere stilte opp til intervju og bidro i dette forskningsprosjektet!

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

27.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Sykepleiestudenters erfaringer knyttet til studentdrevne dager i kliniske studier

Referansenummer

668976

Registrert

24.08.2018 av Transitional care - kristin.a.laugaland@uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det helsevitenskapelige fakultet

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Laugaland, Kristin.a.laugaland@uis.no, tlf: 51834141

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vibeke Torkildsen, Vibeke.torkildsen@lyse.net, tlf: 41446420

Prosjektperiode

01.08.2018 - 30.06.2019

Status

30.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

30.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b7bbe50-ab87-4dad-bd56-d7c0d9eed60e>

1/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



«Vil du delta i forskningsprosjektet»

” Sykepleiestudenters erfaringer med studentdrevne dager i kliniske studier ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge sykepleierstudenters erfaringer knyttet til læringsmodellen «studentdrevne dager» i kliniske studier. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med prosjektet er å kartlegge sykepleiestudenters erfaringer med studentdrevne dager i kliniske studier ved en kirurgisk avdeling. Mer spesifikt er målsetningen med prosjektet å kartlegge;

1. Sykepleiestudenters opplevde læringsutbytte knyttet til læringsmodellen "studentdrevne dager",
2. Sykepleiestudenters erfaringer knyttet til organiseringen av læringsmodellen "studentdrevne dager" (styrker, begrensninger, forbedringsområder).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave innen Helsevitenskap ved Universitet i Stavanger. Kristin Laugaland er veileder og ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i forskningsprosjektet da du er 3 års-sykepleiestudent som gjennomfører kliniske studier hvor læringsmodellen «studentdrevne dager» benyttes med formål om å øke ditt læringsutbytte. Det er helt avgjørende å kartlegge dine erfaringer med denne læringsmodellen for å fremme gode læringsmiljø i kliniske studier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju sammen med 3- 6 medstudenter i etterkant av «studentdrevne dager». Intervjuet vil ha en varighet på 45-60 minutter og vil bli gjennomført i ordinær arbeidstid ved praksisstedet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd som vil bli slettet umiddelbart etter at intervjuet er transkribert (skrevet ut).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Vi understreker at det for deg som student ikke vil ha noen innvirkning på veiledning, vurdering i praksis eller i studieforløpet forøvrig dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjennbare opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det betyr at opplysningene er avidentifisert. Det er kun prosjektteamet som har adgang til navnelisten og kan finne tilbake til deg. Lydopptakene vil bli overført til en datamaskin og slettes like etter at intervjuet er transkribert. Alt materialet som inngår i studien, inkludert personopplysninger vil oppbevares nedlåst og utilgjengelig for utenforstående. Det vil ikke være mulig å identifisere deg når resultatene fra studien publiseres. Når datamaterialet presenteres i forskningsarbeidet er forskerteamet forpliktet til å overholde taushetsplikten slik at din anonymitet ivaretas. Alt datamaterialet vil bli anonymisert ved all rapportering fra studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet og datamaterialet vil være anonymisert i sin helhet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- vibeke.torkildsen@sus.no Tlf. 41446420 (Masterstudent)
- kristin.a.laugaland@uis.no tlf 51834141 (Veileder)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vibeke Torkildsen
Masterstudent

Prosjektansvarlig
Kristin Laugaland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” **Sykepleiestudenters erfaringer med studentdrevne dager i kliniske studier** ”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni, 2019

(Signert av prosjektdeltaker dato)



Universitetet
i Stavanger

Vedlegg 4: Informasjonsskriv om studentdrevne dager

Hensikt: Økt læringsutbytte for studentene.

Kontaktsykepleier/sykepleier ansvar:

Kontaktsykepleier vil på hver vakt være en ressurs for studentene. Hun skal kvalitetssikre arbeidet, sjekke utskrivingspapirer/kontrolltimer og kontrollere medisiner. Hun er også med på planlegging om morgenen/kvelden, legevisitt og rapporter. Kontaktsykepleier skal i størst mulig grad la studentene arbeide selvstendig på sine rom. Deltar på evalueringen for dagen.

Kontaktsykepleier /sykepleier kontrollerer all medisinbehandling. *Fare for liv og helse*; Kontaktsykepleier griper inn ved fare for pasientens liv og helse. Pasienten skal oppleve den samme tryggheten som ellers i posten.

Studentens ansvar:

Alt som inngår i sykepleieroppgavene omkring pasienten skal nå overtas av studentene.

Hver enkelt student får ansvar for «sine» pasienter og skal administrere og planlegge dagen i henhold til: stell, medisiner, delta på legevisitt, forberedelse til operasjon, mat/drikke, skylleromsarbeid, rydde/luften på pasientrom. Søknader til kommunen, oppdatere behandlingsplan, dokumentere og rapportere.

Arbeidsmengde og ansvar skal være realistisk. Målet er at studenten skal vokse med oppgave ikke «drukne». Så langt det er mulig skal studentene ha oversikt over de tildelte pasientene og ivareta sykepleien til sine pasienter.

Evaluering av dagen/kvelden

Kl. 13 på dagvakter. Studentene, kontaktsykepleier, studentkoordinator og evt lærer er med. Kvelden: ca kl 20 00. Studentene, kontaktsykepleier. Evt kan og evaluering av kvelden gjøres dagen etterpå.(dagvakt)

Læringsmål

Selvstendige studenter

Bevisste veiledere

Vedlegg 5: Utdrag av analyseprosessen

Transkribert	Meningsbærende enheter	Kondensat
<p>De jeg gikk med holdt seg i bakgrunnen. Men hvis de skulle gjøre noe sa de alltid ifra. Det var akkurat som om det var du som var sjefen og de spurte skal jeg gjøre det for deg for eksempel. Og at jeg merket i løpet av dagen at de var i bakgrunnen egentlig hele tiden.</p>	<p>Holdt seg i bakgrunnen. Du som var sjefen.</p>	<p>Alle visste at det var studentstyrt. Hele avdelingen var med på det. Jeg var sjefen. De andre i avdelingen holdt seg i bakgrunnen. Hele avdelingen hadde forventninger til oss og observerte oss. Hvis det var noe hentet de meg og ikke sykepleieren. Jeg følte meg ekstra inkludert da.</p>
<p>Og selv om vi har jobbet på ganske like måter hele praksisen så har og ikke bare kontaktsykepleieren forventning om at du skal kunne svare den legen, men liksom hele avdelingen observerer deg litt da.</p>	<p>Hele avdelingen har forventninger til deg og observerer.</p>	
<p>På de studentstyrte dagene følte jeg at hele avdelingen var mer med på det. Alle visste at nå er det studentstyrt og de henviste seg til oss. Hvis det kom en lege og spurte om noe i forhold til det rommet så hentet de ikke sykepleieren de hentet oss. At du ble litt ekstra inkludert da.</p>	<p>Alle visste at det var studentstyrt og hele avdelingen var med på det</p> <p>Hvis det var noe hentet de oss.</p> <p>Ekstra inkludert.</p>	

Fra transkribert tekst til kondensat (Malterud, 2017)

Vedlegg 6: Analysefaser i systematisk tekstkondensering

Analysefase 1: Foreløpige tema	Organisering Mestring Flyt i arbeidet Praksisveileder Læringsutbytte	Tema ved første gjennomlesing
Analysefase 2: Koder og kodegrupper	Ledelse Læring Organisering Praksisveileder	Kodegrupper som dannet grunnlag for sortering av meningsbærende enheter
Analysefase 3: Subgrupper	Ledelse: - ledelse av eget arbeid - ledelse av andres arbeid Læring: - læringsfremmende - læringshemmende Organisering: - organisering av sykepleien - organisering av praksismodellen Praksisveileder: - egenskaper - erfaring	Subgrupper for å synliggjør fasetter av innholdet Virkemiddel ved kondensat
Analysefase 4: Kategorier	Ledelseskompentanse Samhandlingskompetanse Læringskompetanse Organisatoriske faktorer	Sammenfatning av det sentrale meningsinnholdet

Utgangspunkt i Malteruds STC (Malterud, 2017, s. 112)