

# Sykepleierstudenters erfaring med relevansen av vitenskapsteori i praksisstudiene

**Karen Louise Pedersen og Kari Anne Einarsen**

*Førsteforfatter Karen Louise Pedersen, førstelektor ved Haraldsplass diakonale høgskole, Andre forfatter: Kari Anne Einarsen, høgskolelektor ved Haraldsplass diakonale høgskole,*

## **Abstract**

### **Nursing students' experiences of the relevance of the theory of science in clinical practice**

*This article presents nursing students' experiences of the relevance of the theory of science in clinical practice. These experiences come to light in focus group interviews with third-year students. The results show that students may perceive the theory of science as vague and meaningless, while at the same time it gives them a perspective on the nursing profession and provides an opportunity to view their own practice from a critical perspective. However, the theory of science becomes more comprehensible through metaphor, more meaningful through narratives, and more concrete via nursing theories. When the students describe their experiences of the relevance of the theory of science, these descriptions are often related to their own life-world and their view of humanity.*

*The students would nevertheless like an opportunity to discuss the theory of science related to situations in clinical practice. They also accept that they are required to be theoretically prepared. The article concludes that the goal of such discussions, where the students share experiences related to the theory of science, is the process of gaining insight, not coming up with the "right" answers.*

## **Referee\***

## **Keywords**

*Bachelor in Nursing, Theory of science, Clinical studies, Critical thinking, Outcomes of Education. Bachelor i sykepleie, vitenskapsteori, kliniske studier, Kritisk Tenking, læringsutbytte*

## Introduksjon

Artikkelen formidler sykepleierstudenters erfaring med relevansen av vitenskapsteori relatert til praksisstudiene. Dette fremkommer ved fokusgruppeintervjuer gjennomført i tredje studieår i en bachelorutdanning i sykepleie.

Akademiseringen av sykepleierutdanningen forutsetter innsikt i vitenskapsteori. For å oppnå et mer ensartet begrepsapparat og verdigrunnlag, inngår vitenskapsteori i fellesdelen for rammeplanene for alle helse- og sosialfagutdanninger på bachelornivå (Rammeplanen for sykepleierutdanningen 2008:p2). Dette aktualiseres ved Samhandlingsreformen (2008/09) som ble innført i 2012.

Aadland (2011) betegner vitenskapsteori som ”teorien over teori” som et metaperspektiv på kunnskap og kunnskapserkjennelse. Det innebærer for sykepleiefaget at vitenskapsteorien ses som et perspektiv på fagets kunnskapsgrunnlag og ulike kunnskapsformer.

Kunnskapsgrunnlaget innbefatter naturvitenskap, humanvitenskap og samfunnsvitenskap. I kunnskapsformene inngår både erfaringsbasert kunnskap, som kroppslig-, etisk- og estetisk kunnskap, og teori- og forskningsbasert kunnskap. Vitenskapsteorien kan også ses som en katalysator for å kunne avdekke hvordan syn på kunnskap, virkeligheten og mennesket kan prege tenkning, holdning og handling.

I tråd med dette beskriver Rammeplanen for sykepleierutdanningen (2008:p2, 3.2-3) at kunnskap i vitenskapsteori skal bidra til et overordnet, analytisk og kritisk perspektiv på fagtradisjon og yrkesutøvelse. Sykepleieren skal også ved vitenskapsteori tilegne seg et begrepsapparat for å kunne beskrive, forklare og å forstå faglige problemstillinger.

Vitenskapsteorien danner også grunnlag for å kunne anvende forskningsresultater, for fagutvikling og for fagformidling.

Ideelt sett skal vitenskapsteorien bidra til å se teori og praksis i sammenheng. Dette innebærer imidlertid didaktiske utfordringer. Studentene må kunne løfte erfaringer til et mer abstrakt nivå og tilegne seg og beherske et fremmedartet begrepsapparat. Hvordan, og om, vitenskapsteorien erfares som relevant for sykepleierstudenter i kliniske studier er fokus for denne artikkelen.

## Bakgrunnen for studien

Vi har tidligere beskrevet hvordan vi, med utgangspunkt i Rammeplanen (2008) implementerer vitenskapsteori i Fagplanen for Bachelor i Sykepleie (BiS) ved Haraldsplass diakonale høgskole (HDH) (Pedersen 2009). Dette innebærer kort oppsummert: Gjennom alle tre årene anvender vi studentaktive læringsformer hvor studentene utfordres på det å stille seg åpen og undrende til egen tenkning, holdning og handling. I første året introduseres vitenskapsteorien først knyttet til hverdagerfaringer, og deretter til helsefaglige situasjoner. Videre vektlegges vitenskapsteorien som et perspektiv på metodelære, videreført til arbeider med å vurdere forskningsresultater. I skriftlige arbeider underveis i studiet, relatert til cases, kreves det at teorigrunnlaget vurderes i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I bacheloroppgaven kreves det at kandidaten setter både metodisk tilnærming og teorigrunnlaget, erfaringsbasert kunnskap og forskningsresultater inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I praksisstudiene stilles det eksplisitte krav til å anvende forskningsresultater, mens vitenskapsteorien mer implisitt inngår i krav om å utvise en kritisk-analytisk holdning i handlingsberedskap og i

handlingskompetanse. Thomassen et. al. (2006) og Longo & Lindsay (2011) diskuterer også didaktiske utfordringer i det å aktualisere vitenskapsteorien for sykepleierstudenter. Til tross for andre rammer for utdanningen, henholdsvis i Danmark og i Canada, beskriver begge en pedagogisk tilrettelegging som i store trekk er i tråd med vårt program for BiS ved HDH.

I 2009 gjennomførte vi en spørreskjemaundersøkelse blant avgangskullet ved BiS for å få frem i hvilken grad våre studenter ser relevansen av vitenskapsteori i sykepleiefaget. Her sa ni av ti seg enige i relevansen av vitenskapsteori for bacheloroppgaven. Åtte av ti anga enighet for å forstå sykepleieteorier og for å vurdere forskningsresultater. Derimot anga kun en av to enighet i relevansen av vitenskapsteori i mer pasientnær sykepleie. Dette gjaldt relevansen for beslutningskompetanse, behandlingsrettede tiltak, relasjonell kompetanse, anvendelse av sykepleieteorier og for fagformidling. Det vil si at studentene i større grad ser vitenskapsteorien som relevant for teoretiske arbeider, enn for yrkesutøvelse (Pedersen 2011).

Studier i Norge viser også at studenter og nyutdannede i mindre grad ser nytten av vitenskapsteori, sykepleieteorier og etisk teori i yrkesutøvelse. I større grad verdsetter de ferdighetskunnskap og mer håndfast teoretisk kunnskap som anatomi, fysiologi og sykdomslære (Alvsvåg og Førland 2007, Skaar, Høie & Kloster 2008, Hatlevik & Riksaasen 2009:2). Det samme finner Danbjørg & Birkelund (2011) blant danske sykepleierstudenter.

Skaar, Høie & Kloster (2008) finner at hhv 73 og 82 % av sykepleierstudentene vurderer sin etiske kompetanse og samhandlingskompetanse som god, mens under 50 % angir sin beslutningskompetanse som god. Beslutningskompetanse inngår i begrepet Kritisk Tenking (KT). KT innebærer ifølge Granum, Opsahl & Solvoll (2012) et spekter fra evne til abstrakt tenkning og logisk resonnement til mer konkrete vurderinger i praksis. Et vesentlig moment er å være åpen og undrende når det gjelder egne og andres tenkning og handling. Det er dermed store likhetstrekk mellom KT og det Rammeplanen (2008) beskriver at vitenskapsteori skal bidra til. Forneris (2012) påviser positiv sammenheng mellom evne til KT og beslutningskompetanse. Når Lechasseur, Lazure & Guilbert (2011) tar for seg beslutningskompetanse i lys av KT, finner de at det å kunne kjenne igjen, kombinere og vurdere ulike former for kunnskap innenfor en sykepleiefaglig kontekst, er en kompetanse som tar tid å tilegne seg og som betinger et høyt refleksjonsnivå.

## **Studien**

### **Hensikt**

For å i større grad å kunne aktualisere vitenskapsteorien for studentene i kliniske studier tok vi utgangspunkt i deres erfaring. Vi valgte fokusgruppeintervjuer med et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv. Vi hadde ikke fokus på relevansen for teoretiske arbeider og for det å anvende forskning fordi disse skåret relativt høyt i spørreskjemaundersøkelsen i 2009, nevnt over. Problemstilling var likevel åpen:

*Hvordan erfarer sykepleierstudenter relevansen av vitenskapsteori i praksisstudiene?*

## Metode

I et fenomenologisk perspektiv søker en å avdekke det som er meningsfullt ut fra den enkeltes livsverden uttrykt ved hverdagspråket (van Manen 1997). I et hermeneutisk perspektiv fortolkes empirien ut fra forforståelse satt inn i kontekst og sammenheng (Alvesson & Sköldberg 1994). Når mening fremkommer og fortolkes ved bruk av fokusgruppeintervjuer står imidlertid også dialog og prosess sentralt. Det vil si at mening produseres, utvikles og reproduseres gjennom interaksjon. Holdninger, interesser, normer og språklige uttrykk som er akseptert og verdsatt innenfor konteksten, kan stå over det individuelle. For å kunne utdype mening som fremkommer i ett intervju, kan det være aktuelt å føye til nye spørsmål i de påfølgende intervjuene. Dette understreker at analyse og tolkning starter allerede i gjennomføringen av intervjuene (Halkier 2010, Krueger 2009). Slik får vi i denne undersøkelsen mer frem studentgruppens, enn den enkelte deltakers mening.

## Rekruttering og utvalg

Invitasjon til deltakelse ble sendt til avgangkullet via den nettbaserte læringsportalen its;learning høsten 2010. Disse studentene hadde fulgt den samme fagplanen som studentene som svarte på spørreskjemaundersøkelsen i 2009, nevnt over. I invitasjonene ble det gjort rede for rammer og hva et fokusgruppeintervju innebærer. Ønsket om innsikt i studentenes erfaring, ikke i deres kunnskapsnivå, ble presisert. 17 deltakere meldte seg. Disse ble fordelt på tre intervjusituasjoner etter som det passet for dem i forhold til andre pålagte oppgaver i studiehverdagen (studentkullet er todelt mellom praksisstudier og teoretiske studier gjennom hele tredje året). De to første intervjuene ble gjennomført i løpet av femte semester av utdanningen med henholdsvis sju og tre deltakere. Det tredje intervjuet ble gjennomført i sjette semester med fem deltakere. Det andre intervjuet ble gjennomført med kun tre deltakere fordi to studenter meldte avbud like før gjennomføringen, en på grunn av uforutsette hendelser. Den andre med den begrunnelse at vedkommende, etter å ha tenkt seg om, ikke hadde noe ”å bidra med”.

## Instrument

Prosjektleder (førsteforfatter) gjennomførte først et mer uformelt prøveintervju for å få frem hva studenter kan forbinde med vitenskapsteori. Det ble kun skrevet notater underveis. Her snakket studentene gjennomgående om utfordringer i forholdet mellom teori og praksis. Vitenskapsteorien ble videre hovedsaklig relatert til forståelse av sykepleieteorier.

Prosjektleder, moderator og bisitter (andreforfatter) utformet deretter intervjuguiden for fokusgruppeintervjuene. Moderator og bisitter var ukjent for studentgruppen. Disse var kjent med undervisningsprogrammet og hadde erfaring med kvalitative studier. Prosjektleder var kjent for studentgruppen som ansvarlig for deler av undervisningsprogrammet.

Intervjuguiden for alle tre intervjuene var åpen og som følger:

- Hvilke tanker har dere umiddelbart når vi nevner ordet vitenskapsteori?
- Hvis du skulle si noe om hva vitenskapsteorien har betydd for deg i praksisstudiene, hva kan det være?
- Hvordan har du erfart betydningen av vitenskapsteori i praksisstudiene?

I det andre intervjuet ble det tilføyd: Hva innebærer det for deg å være en god praktiker? Og i det tredje: Når du ser tilbake på utdanningen, var det da noe spesielt som gjorde at du eventuelt så poenget med vitenskapsteorien i praksisstudiene?

Intervjuene foregikk på høgskolen med enkel servering. Alle startet med en "bli-kjent-runde" med avklaring av gjensidige forventninger og rammer for intervjuene. Deltakerne ble også oppfordret til å si noe om hvilken studieaktivitet de for tiden var involvert i. Prosjektleder forlot rommet da intervjuene startet. Disse varte fra 75 til 90 minutter med lydopptak. Moderator sørget for at alle kom til ordet og stilte utdypende, sonderende og avklarende spørsmål. Bisitter fulgte første og fremst gruppeprosessen og tok notater underveis. I umiddelbar etterkant av hvert intervju hadde vi en muntlig oppsummering som prosjektleder tok notater fra.

## Analyse

Hvert intervju ble transkribert ordrett av prosjektleder. Pauser, latter, spesiell betoning av ord eller der deltakerne snakket i munnen på hverandre, ble også notert ned. For å kunne følge den enkeltes deltagelse i samtalen, ble også hver "stemme" separert og skrevet inn i egne dokumenter. Transkripsjonen ble sammenholdt med bisitters notater underveis i intervjuene og notatene fra møtene våre i etterkant av hvert intervju. Analysen av det transkriberte materialet ble gjennomført av prosjektleder. Moderator og bisitter leste underveis utskrifter av analysen og kom med innspill til den.

Det er utført en tematisk innholdsanalyse inspirert av Max van Manen (1997) ved en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Fokus er her både på innholdet i det som blir sagt og på språklig fremstilling. Hensikten er å identifisere meningsbærende elementer som både innebærer en forenkling, en "spissing" og en fremstilling av meningsstrukturen i det som fremkommer. Analyse går gjennom to nivåer.

*Det første analysenivået starter med en ukritisk lesning av hvert intervju for å få en oversikt og en umiddelbar forståelse av hovedbudskap eller overordnede tema. Deretter gjentatte selektive lesninger for å finne utsagn, setninger, uttrykk (og i vår sammenheng også deler av dialogene) som ses som sentrale og som kan ha ledet mot de overordnede temaene. Til slutt en mer detaljert og kritisk lesning med fokus på meningsbærende elementer i teksten, som setninger eller hele avsnitt, og i hvilken sammenheng disse fremkommer. Dette blir forenklet til et mønster av ulike valør som meningsfortetning eller essens.*

På det *andre analysenivået* er hvert intervju sett som egen dialog i vekselvirkning med dialogen i de andre intervjuene for å finne felles meningsfortetninger. Det vil si at intervjuene leses mer horisontalt ved at del og helhet i hvert intervju ses som del og helhet i alle intervjuene. Dette for å få en dypere forståelse for det som er felles som essens eller meningsfortetning. I vår analyse ble her også prosessen i hvert intervju sett i sammenheng med prosessen i de andre intervjuene.

Overordnet sett samsvarer denne analysen med det som anbefales for fokusgruppeintervjuer ved å starte med overordnede tema, deretter undertema og til slutt meningsfortetning (Halkier 2010, Krueger og Casey 2009). Van Manen (1997) vektlegger imidlertid også prosessen ved utskrivning av resultatene som vesentlig del av analysen. Det vil si en kontinuerlig veksling mellom det transkriberte materialet, og nye og nye fortolkninger.

## Forskningsetikk

Prosjektet ble i forkant meldt til NSD. Invitasjonen via nettbasert læringsportal var etter vårt skjønn uforpliktende. Vi fikk imidlertid noen muntlige henvendelser underveis med spørsmål om hva dette egentlig handlet om. Flere studenter sa da at de ikke ville være med fordi de ikke kunne noe om vitenskapsteori. De som meldte seg ønsket å delta fordi de ville si noe om hva de mente om vitenskapsteori, og/eller at de håpet at de ville lære noe av intervjuene. Før gjennomføringen skrev deltakerne under på samtykkeerklæring.

## Metodekritikk

Validiteten i fokusgruppeintervjuene styrkes av at deltakerne er del av samme kontekst med tilnærmet samme erfaringsgrunnlag. Det er anbefalt flere påfølgende intervjuer. Antall deltakere i hvert intervju anbefales å være minimum fem (Halkier 2010). Deltakerne i denne studien er i den samme sosiale konteksten. Erfaringsgrunnlaget er noe forskjellig fra intervju til intervju i og med studieprogresjonen. I det andre intervjuet, med kun tre deltakere, kan mangfoldet i innholdet forringes. Få deltakere kan likevel, i følge Halkier (2010) og Krueger og Casey (2009), være egnet når en ønsker å gå i dybden av et fenomen.

Validiteten er også avhengig av rekruttering og deltakernes forventninger. Deltagernes positive forventninger samtidig som moderator og bisitter ikke er del av skolens undervisningsprogram, kan bidra til en fri og utvungen samtale. Likevel kan deltakerne ha kjent seg forpliktet av høgskolens verdigrunnlag og program. Validiteten kan forringes av gruppepress ved at deltakerne gjennomgående sier seg enige med hverandre (Halkier 2010, Krueger og Casey 2009). Utskrift av analysen ble sendt til deltakerne for å få tillatelse til å gjengi sitater og for å få eventuelle innspill. Det kom tre positive innspill, hvorav to skriver at de "kjente seg igjen" i det som kom frem, og en utdyper at det spesielt gjaldt beskrivelsen av atmosfæren i intervjusituasjonen. Selv om gruppeprosessen står sentral i fokusgruppeintervjuer, har vi hittil ikke funnet litteratur som mer eksplisitt tar opp hvordan gruppeprosessen kan inngå i analysen. Dette påpeker også Eines & Thylèn (2012) og Malterud (2012).

Reliabiliteten styrkes av at prosjektleder, moderator og bisitter var sammen om planlegging, gjennomføring og ved deler av analysen. Det er også en styrke at alle tre har innsikt i vitenskapsteori og bred pedagogisk erfaring fra sykepleierutdanningen. Analysen kan påvirkes av at prosjektleder kjenner deltakerne og er ansvarlig for deler av undervisningen. Vi var derfor spesielt oppmerksom på å forfortolke empirien som en *tekst* om *hva* som ble sagt, mer og mer i avstand fra *hvem* som sa *hva*. Vi erfarte at teksten åpnet for stadig flere nyanser etter hvert som vi arbeidet med den. Moderator og bisitters erfaring fra samhandlingen og atmosfæren i intervjuene ble en regulerende og nyanserende faktor i analysen.

Resultatet av undersøkelsen kan bære preg av høgskolens formelle og skjulte læreplaner samt av studentmiljøet. Vi håper likevel at funnene kan ha overføringsverdi til andre helsefaghøgskoler.

## Funn

Det er **tre** gjennomgående dialoger i intervjuene. Den **ene** handler om at vitenskapsteorien er svevende og meningsløs samtidig som den gir mening som et perspektiv på sykepleiefaget. Den **andre** dialogen er mer ambivalent angående hvordan se nytten av vitenskapsteorien i praksisstudiene. Den **tredje** dialogen er samstemt i et ønske om å få hjelp til å sette ord på vitenskapsteorien i praksis. I alle intervjuene relaterer studentene vitenskapsteorien til etikk og menneskesyn, og til hvordan erfaring fra eget liv virker inn på hvordan de tenker, hva de ser og hvordan de handler i praksis. Flere av deltakerne avslutter sine fortellinger med (...) *dette er viktig for meg å formidle!*

Analysen resulterte videre i fire meningsfortetninger. For å belyse meningsfortetningene, refereres intervjuene nødvendigvis ikke kronologisk. Noen steder refereres deler av dialoger innen ett og samme intervju. Andre steder er deler av dialoger fra flere intervju satt sammen til ny dialog. I fremstillingen er deltakerne kodet: Det *første* intervjuet med sju deltakere: A, B, C, D, E, F og G. Det *andre* intervjuet, tre deltakere: H, I og J. Det *tredje* intervjuet, fem deltakere: K, L, M, N og O.

### Frustrasjon og refleksjon over den ”meningsløse” og ”svevende” kunnskapen

Vitenskapsteorien betegnes i alle intervjuene som *svevende og lite håndgripelig*. Det er dessuten *frustrerende* å ikke forstå hva vitenskapsteorien skal *brukes til*. Etter å ha *pugget* anatomi i første semester av utdanningen, erfares møtet med vitenskapsteorien som *overveldende*. Flere påpeker at *de har lest*, men at de likevel ikke *skjønner*.

I det **andre** intervjuet sier I: *Alt svevde omkring i ein graut som eg ikkje fekk tak i, som eg ikkje skjønnte poenget med. Det virket så meningsløst der og da*. Hun utdyper med at det var ingen som stilte spørsmål ved å måtte *pumpe hjernen full med harde fakta*, mens *hele gjengen spurte seg hvorfor bruke dyrebar tid på noe som berre flaksa av gårde som du ikkje får tak i*. Senere sier hun: *Vitenskapsteorien hjalp meg å sjå veldig tydelig at mennesket er verdifullt og ikke et objekt, mye mer enn at en pluss en er to*. H mener at vitenskapsteorien har gjort henne bevisst på det hun erfarer i praksis, og at det er derfor hun er med i intervjuet for å formidle hvor viktig det er. Dessuten *reklamerer* hun for vitenskapsteorien *til de i første klasse om at de må stå på selv om det er tungt*, fordi de vil forstå mer etter hvert.

I det **første** intervjuet erklærer E: *Eg er svoren praktiker. Teorier generelt sett er bare blåst rett over hodet på meg*. B bekrefter umiddelbart hennes utsagn, og utdyper med: *Mine tanker passer ikke inn i den boksen*. F mener imidlertid at det er godt å ha hørt om begrepene *sånn at man vet hva man begir seg ut på*, mens D undrende sier: *Jeg tenker at det handler mye om holdninger, og hvordan man går ut som sykepleier og skaffer seg sin egen identitet*. C svarer at for henne var det slik at *vitenskapsteorien åpnet opp for å stille kritiske spørsmål til noe som vi kanskje ikke ser, uten at vi ser det fra eit fuglesyn*. For G handler det om at hun vil *gjærne utvide horisonten*. Mens D sier at vitenskapsteorien gir henne *ein mulighet for å utprøve ut de sannhetene vårt vestlige syn har satt oss i*. Hun får bekreftelse rundt bordet når hun sier at sykepleiens historie åpner for å se hvordan *mennesker prøver å finne frem til forskjellige typer sannheter*.

I det **tredje** intervjuet sier L: *Jeg vet ikke om det gjelder bare meg, men ved første blick på vitenskapsteori, virker den kjedelig. M tilføyer: Jeg tenker tung, hvorpå L følger opp med: Da blir det veldig fort kjedelig, mens M svarer at: Det er derfor du må begynne med å ha motivasjon. K som har lyttet til samtalen og sier: Jeg er glad for at undervisningen har vært obligatorisk (...) så får du kanskje med deg noe likevel selv om du ikke ønsker å være der.*

### **Den svevende kunnskapen får betydning gjennom metaforen og ved sykepleieteoriene**

I det **første** intervjuet ser C tilbake på en forelesning hvor vitenskapsteorien ble illustrert med at vi erkjenner virkeligheten gjennom "briller" preget av vår (livs)historie og kultur. Hun sier: (...) *"ka-for-brillar-har-du-på-deg" - forelesningen, ga meg mye i forhold til åssen eg ser folk og korfor eg gjer det eg gjer. Dette appellerer til B, som sier kontant: (...) der kommer praktikerer i meg inn, jeg elsker dette brillebildet. E mener at brillebildet er håndgripelig – i stedet for disse svevende definisjonene. C svarer at for henne ble det en liten vekkelse. På den måten har eg blitt meir bevisst om korleis eg tenker og korfor gjer eg det eg gjer.*

I dette intervjuet var det i starten to grupperinger. På den ene siden, deltakere med klare meningsytringer i forhold til den meningsløse og svevende vitenskapsteorien. På den andre siden, de undrende, spørrende og mer søkende deltakerne.

Brillebildet blir en trigger som fører til at alle deltakerne inntar en mer undrende og spørrende tilnærming, krydret med humor. De leker med tanker om ha ulike briller på i ulike situasjoner: Om den nærsynte og den langsynte, om en kan *velge* å skifte briller og om det er mulig å ha flere briller på nesen samtidig. De enes om at brillebildet gjør en oppmerksom på å se det velkjente med nye øyne. Vitenskapsteorien gir en *struktur* på tankene samtidig som den bidrar til at en *blir mer fleksibel*. Brillebildet går igjen i flere sammenhenger i de to påfølgende intervjuene.

I store deler av alle intervjuene relateres vitenskapsteorien til sykepleieteorier. Disse erfares som mer konkrete og også mer spennende. For G er vitenskapsteorien *en flytende sak*, som mer konkret *går inn igjen i sykepleieteoriene*. O har erfart at *det å måtte drøfte at sykepleieteorikerne har forskjellige meninger, gjør det veldig spennende*. B, som har påpekt at hennes tanker ikke passer inn i en boks, sier at *disse sykepleieteoriene har vi veldig godt av - det er noe med å tvinge tankene over på et spor som du kanskje ikke har vært inne på før*. Mens D sier at når hun kjenner igjen forholdet mellom naturvitenskap og hermeneutikk i sykepleieteoriene, så handler det om *holdninger til faget*, og at sykepleieteoriene sier henne noe om hvordan hun kan *velge å være i møte med pasienten*. Gjennom sykepleieteori fikk I *tak på detta med det reduksjonistiske som hun var veldig uenig i*. Mens D sier at hun *ikke har lyst å tenke dualistisk*, men gjør det *helt automatisk* fordi det er noe *vi har med oss*.

F forteller om en oppdagelse i møte med sykepleieteori:

*Vel - jeg kan si at min erfaring er at jeg merker at jeg bruker sykepleieteorier før jeg har lært dem (...). Dette med Benner og Wrubel da, dette med det spesielle anliggende. Det har jeg brukt i mange år for å komme i kontakt med mennesker uten at jeg visste at jeg brukte det.*



Senere sier hun: *Tingen er at jeg har noe med meg fra tidligere (...) og man blir påvirket underveis hvis man lar seg påvirke.* H forteller hvordan en teori er blitt *ufattelig viktig* for hennes bevisstgjøring i det hun relaterer teorien til erfaringer fra eget liv. Samtidig forteller hun hvordan en annen teori gjorde henne opprørt fordi den (...) *kresja så fullstendig med det eg står for sjøl.*

### **Ambivalens omkring nytten av vitenskapsteori i praksis**

I alle intervjuene foregår det diskusjoner, preget av ambivalens, angående det å se *nyten* av vitenskapsteorien relatert til praksisstudiene. A mener at problemet er at *mange føler* at de må *bruke* vitenskapsteorien i møte med pasienten. Derimot mener hun at det handler mer om at *diskusjonene på skolen gjør noe med for forståelsen slik at vi reflekterer på et annet nivå når vi kommer ut.*

På den ene siden er det enighet om at det er lettere å *skjønne poenget og løfte blikket til vitenskapsteorien* i tredje året. J sier at det er først nå at hun *begynner å kjenne igjen disse tingene*, mens O sier at det *begynner å åpne seg litt, fordi tryggheten fra praksis er der.* Og C sier det slik: *Først så var eg fokusert på prosedyrer – lære det – kunne det – så var det fokus på heile mennesket - men det er ikke lika enkelt i praksis.* N nyanserer med at i psykiatripraksis er vitenskapsteorien kanskje aktuell, mens i sykehuspraksis er veilederne og lærerne kun *opptatt av at du skal være effektiv og at du skal igjennom alle disse prosedyrene. Du får på en måte ikke tid til å tenke på hva du gjør og hvorfor du gjør det.* A har erfart at *det er ingen her på skolen som snakker om vitenskapsteori utenom undervisningen.*

På den andre siden er det enighet om at de likevel *trengte vitenskapsteori* allerede i første praksisperiode. Hos I har *kunnskapen ligget i bakhodet heile tida, slik at vitenskapsteorien etter hvert ga henne kjøtt på beinet. Eg har ikkje forandra mening, men det er nokke som forklarer meg korfor eg mener det eg mener - det har vært nyttig for meg.* Det hevdes at vitenskapsteorien åpner for å kunne se hvordan pasienten har det *her og nå* ved å *være der i relasjonen*, samtidig som de kjenner igjen vitenskapsteorien i etikken. I flere sammenhenger fortelles det om først å se pasienten ut fra diagnose og behandling og deretter ut fra hvordan pasienten kan erfare sin sykdom og lidelse.

B mener at; *den bevisstgjøringen som vi har fått – den har vi hatt veldig bruk for.* Hun utdyper noe nølende: *Jeg ser jo det nå – jeg begynner så smått å se det - og går videre mer spørrende: At vi hadde bruk for det når vi gikk ut i sykehuspraksis – sant?* Hun konkluderer med: *Selv om det er lettere for oss å forstå det nå enn det var da, så ville vi hatt problemer med å handle riktig uten den (vitenskapsteorien).*

I det **andre** intervjuet forteller deltakerne engasjert om erfaringer med hvordan klokkestyring i hjemmetjenesten og systemene i psykisk helsevern tingliggjør pasienten. Når moderator utfordrer dem til å si noe mer om hvordan vitenskapsteorien kan belyse dette forholdet, blir deltakerne svar skyldig.

### **Å finne mening med begrepene gjennom samtalen**

I det **tredje** intervjuet forteller deltakerne om praksiserfaringer som førte til at de valgte ”sin” sykepleieteori i bacheloroppgaven. De relaterer til ulike verdier i teoriene. De utveksler tanker

om hvilken vitenskapsteoretiske retninger ”deres” teoretikere er inspirert av. Her oppdager de at de har forskjellig forståelse. De medgir at de *blander ordene og begrepene*. Det er vanskelig å *sette ord* på vitenskapsteorien. For N handler det kun om *en masse definisjoner* samtidig med at: *Bare ord sier meg ikke noe*.

B og E forteller om erfaringer fra gruppearbeid hvor de møter godt forberedt i håp om å få tak i hva *alle disse begrepene innebærer*. De møter målrettede medstudenter som sier at *de forstår; det er jo så enkelt*, og som haster videre for bli ferdig med oppgaven uten å gi rom for motforestillinger. For B resulterte det i nederlagsfølelse, mens E valgte å *gjemme seg bort i gruppen*. D og C har motsatt erfaring. Da de tok seg tid og *våget refleksjon fremfor produkt*, førte det til *den utvidete tanken*. D avslutter med at *det blir en viktig del av min utvikling som sykepleier*. C fullfører med at det var slik hun *fekk hol på ka det gjekk i*.

Samtlige deltakere etterlyser hjelp til å *trekke inn* vitenskapsteorien i praksisstudiene. Vitenskapsteorien må komme inn *som små drypp* gjennom hele utdanningen. I følge flere innebærer nemlig det å forstå, *en prosess, som tar tid*. M får bred støtte på at vitenskapsteorien *kunne vært trukket inn i refleksjonsdagene i praksis*. O påpeker (...) *slik at det på en måte blir bearbeidet i alle tre årene – i stedet for sånn pang nå på bacheloroppgaven*. K følger opp med: (...) *også får du et press på deg - du er nødt til å sette deg inn i det*. M svarer: *Hvis vi hadde fått hjelp da, så hadde jeg skjønt mer nå*, K repliserer: *Frivillig tvang*. G mener at hvis man i alle fall nå i tredje året hadde *fått lov til å sette navn på ting igjen, så hadde man landa i boksen*.

Når deltakerne i fokusgruppeintervjuene *leter etter ordene* eller *glemmer hva de skulle si*, hjelper de hverandre med å utdype *poenget* og til å *skjønne det*. Humoren ufarliggjør det å ikke finne de rette ordene. Det å snakke sammen bekrefter og løfter: *Jeg har forstått at jeg kanskje ikke er så blåst likevel*. Det er lærerikt: *Tror jeg at jeg har lært masse av dette, så kan jeg gjøre mine tanker, men så kan jeg også få andres tanker - jeg liker samtalen*. En deltaker sier det slik: *Det at vi sitter her nå og reflekterer rundt dette, burde kanskje vært noe som alle hadde gjort*. Det handler om felleskap: *Det var deilig å ikke kjenne seg så alene*, og om at: *Samtalen menneskeligjør vitenskapsteorien*.

## Diskusjon

Vi ønsket å få frem hvordan studentene erfarer relevansen av vitenskapsteori spesielt knyttet til praksisstudiene. I intervjuene er det å lære vitenskapsteori knyttet til spørsmålet om hva kunnskapen skal brukes til. Studentene oppfyller høgskolens krav om at de må være teoretisk forberedt, men de savner hjelp til å se nytten av vitenskapsteori i praksisstudiene. Vi ser derfor på resultatene i et læringsperspektiv med fokus på motivasjon, krav, mening og nytte.

Innen læringsteori enes en om at læring skjer i en kombinasjon mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er en trang til å lære og gleden over å oppdage noe meningsfylt, uten nødvendigvis å se nytten umiddelbart. Den ytre motivasjonen innebærer gevinst eller krav. Ved gevinst aner vi nytten av kunnskapen umiddelbart, eller vi kan oppdage nytten gjennom sosial interaksjon og handlinger. Kravene innebærer å måtte arbeide med lærestoffet, eller å leve opp til et sosialt press (Dysthe 1996). I fokusgruppeintervjuene er det et spenn fra mening ut fra indre motivasjon til frustrasjon over å måtte lære noe som i

utgangspunktet ses som meningsløst. Mellom disse ytterpunktene ligger mening som kan oppstå gjennom sosial interaksjon i samtale.

I møte med vitenskapsteorien ligger den *indre motivasjonen* ved at deltakere kan oppdage eller få bekreftet egne verdier. En student oppdager at det i en av sykepleieteoriene blir lagt vekt på å møte pasienten ut fra hans ”spesielle anliggende”. Dette er noe hun selv alltid har gjort, *uten at hun visste det*. En annen forteller at en teori er *ufattelig viktig* for henne. Når en student erfarer møtet med vitenskapsteorien som *en vekkelse*, aner vi at det gir henne mening uten at hun nødvendigvis i første omgang ser nytten.

Når det første møtet med vitenskapsteorien er frustrerende, kan det være fordi studentene ikke umiddelbart ser nytten. I den sammenheng er følgende sitat aktuelt:

Innenfor pedagogikken har det utviklet seg et paradoks om læring: En student kan ikke med en gang forstå hva hun har behov for å lære. Hun kan bare lære det ved å utdanne seg selv, og kan utdanne seg selv bare ved å forsøke å gjennomføre det hun ennå ikke forstår” (Skagen 1997:44; Steinholt 1989:66).

Et paradoks er det når en student sier at hun er glad for at det er krav om tilstedeværelse ved undervisningen. Hun måtte møte opp selv om hun ikke ønsket det. Og hun lærte noe. Her kan en snakke om ytre motivert læring ut fra krav. Høgskolen stiller også krav til studentene om å arbeide med lærestoffet. Studentene har levd opp til kravet og de ”har lest”, men lærestoffet blir meningsløst hvis de ikke umiddelbart ser nytteverdien.

Derimot var det, i følge en student, ingen motstand mot å måtte pugge anatomi og fysiologi. Denne kunnskapen ser studentene umiddelbart at de har bruk for. Den gir forklaringer på hvordan noe er, som en forutsetning eksempelvis for å lære prosedyrerettete oppgaver. Veien til anvendelse er kort. Det er vanskeligere å være motivert for vitenskapsteorien. Her går veien til mening og nytte via omveier. Motivasjon innebærer å *våge refleksjon fremfor produkt* med fare for å trå feil eller å miste fotfeste ved å *ikke huske ordene eller komme helt ut av det*. Motivasjon innebærer da mot til å gå videre uten å kjenne målet.

Gjennom sine fortellinger ser studentene *at de likevel hadde bruk for vitenskapsteorien i praksis, allerede fra første praksisperiode*. I følge Paul Ricoeur (1994) gir fortellingen hjelp til å finne mening ved å knytte fortid og fremtid inn til nåtid, samtidig som den alltid fremsetter en moral å ta stilling til. Kari Martinsen (1993) sier om det siste: Fortellingen er en budbringer fra det sansende møtet og setter vårt verdisystem til debatt. Dette forutsetter blant annet en engasjert forteller, og at noen er villige til å lytte. Når studentene gjennom fortellingen ivrig utveksler erfaringer om det som er viktig for dem, bekrefter de hverandres verdier i det de søkende finner mening med vitenskapsteorien.

Gjennom brille-metaforen får studentene også mer grep om vitenskapsteorien. Brille-metaforen åpner for en ny forståelseshorisont ved at det som er meningsfullt i en sammenheng, via et bilde, overføres til å få betydning i ny(e) sammenheng(er). Om dette sier Ricoeur (Ystad 1999) at metaforen forteller noe nytt om virkeligheten uten å miste sin referanse til virkeligheten. Slik levendegjør metaforen mening i det velkjente, nemlig våre forestillinger om verden, inn til ny mening og dermed betydning i nye sammenhenger. Metaforen forbinder det konkrete ”en brille”, til det abstrakte; hvordan vår virkelighetsforståelse, basert på tradisjon og kultur, påvirker hva vi ser og hvordan vi tolker det vi ser. Når studentene ved dette bildet innser at de kan velge brille, aner vi det som

Skjervheim (1996) påpeker når det gjelder danning: Å se seg som aktive deltakere, og ikke som passive tilskuere.

Gjennom sykepleieteoriene erfarer studentene vitenskapsteorien mer konkret og også mer spennende. De finner igjen vitenskapsteorien i sykepleieteoriens verdigrunnlag, eksempelvis i syn på mennesket, og i teoriens vektlegging av hva som er sykepleiens særegne funksjon. Da blir det spennende å drøfte at *sykepleieteoretikerne har forskjellige meninger*. Sykepleieteoriene gir studentene en retning for ulike måter å *tenke* sykepleie på, noe som har betydning for vurderingskompetansen. Teoriene gir også retning for hvordan studentene ønsker å *være* som sykepleiere, med utgangspunkt egne livserfaringer. Dette får betydning for deres samhandlingskompetanse og handlingsvalg, som videre har betydning for studentenes sykepleieidentitet.

Musker (2011) viser, ut fra egen erfaring som sykepleier, betydningen av sykepleieteorier for samhandlings-, vurderings- og handlingskompetanse. Hun argumenterer for at forutsetningen er å bli bevisst på sammenhengen mellom teoriens verdigrunnlag og egne verdier ut fra livserfaring. Ekebergh (2009) finner også at sykepleierstudenter bedre ser betydningen av sykepleieteori i praksis med utgangspunktet i deres egne livserfaringer. Forutsatt at studentene veiledes til å begrepsfeste sine erfaringer, får de slik en dypere innsikt og lærer å reflektere mer systematisk og kritisk. En deltaker sier at det å lære sykepleieteori handler om å *tvinge tankene over på et spor som du kanskje ikke har vært inne på før*. Det kan tolkes til å måtte se noe i et nytt perspektiv gjennom systematisk refleksjon.

Når studentene reflekterer over sine praksiserfaringer, forteller de om hvordan diagnosefokusering og hensyn til effektivitet, virker negativt inn på pasientomsorgen. Dette innebærer i følge Skjervheim (1996) ”det instrumentalistiske mistaket”. Det vil si at instrumentell rasjonalitet og språk anvendes der det ikke hører hjemme, nemlig i livsverden. Instrumentell rasjonalitet er samtidig en nødvendig, og for studentene, en mer iøynefallende del av pasientomsorgen. De ser først pasienten ut fra diagnose og behandling. De må finne fotfeste ved å *kunne prosedyrene* og mestre det praktiske. Deretter evner de å løfte blikket og å se mot hvordan pasienten kan erfare sin sykdom og lidelse. Samtidig ser de at de ville *hatt problemer med å handle riktig uten vitenskapsteorien*. Vitenskapsteorien gir dem hjelp til å *stille kritiske spørsmål til noe en kanskje ikke har sett før*. Når vitenskapsteorien ligger i *bakhodet hele veien*, er det lettere å oppdage hvordan syn på kunnskap virker inn på holdning og handling. Studentene etterlyser her hjelp til å sette ord på ”det som ligger i bakhodet”. Det må skje ved *små drypp* underveis og slik bli *bearbeidet gjennom alle tre årene*.

Det studentene etterlyser, mener vi å se i samtalen omkring brillebildet i det første intervjuet. Når deltakerne her utveksler tanker, får de mer *tak på hva det går i*. I tråd med sosiokulturell læringsteori (Dysthe & Iglund 2001) vil det si at det skjer læring i samtalen ved at ulike stemmene påvirker hverandre. Støtte i fellesskapet gir studentene mot til å gå på mer ukjente veier mot ny erkjennelse. Da *skjønner* de mer, blant annet fordi de erfarer at de ikke er alene om å streve med å forstå.

Studentene erfarer imidlertid at det ikke er tid eller rom, og at de heller ikke utfordres til å relatere vitenskapsteorien til praksiserfaringer. I alle fall ikke der prosedyrene og effektiviteten har forrang. Smith-Strøm et. al. (2012), finner at sykepleierstudenter har tilsvarende erfaring fra somatisk sykehuspraksis når det gjelder å få tid, rom og støtte på å arbeide forskningsbasert. Dette kan ha sammenheng kulturen i praksisfeltet og/eller at veiledere ikke har den samme kunnskapen som studentene på dette feltet. Når det gjelder å

oppfordre studentene til vitenskapsteoretisk refleksjon, tilsier vår studie imidlertid at veilederen nødvendigvis ikke trenger å ha ”de rette svarene parat”. Veilederen må derimot, på samme måte som studentene, ha *mot* til å være i undringen og gå på ukjente veier. Fokus må ligge ved det å utfordre studentene til å snakke om sine erfaringer, og om de ser sammenheng til det de har lært i teoristudiene og til egne livserfaringer og verdier.

I følge en studie ved Aigeltinger, Haugan & Sørli (2012) ønsker de kliniske veilederne å vekke studentene til refleksjon. De savner imidlertid å få innsikt i høgskolens læreplaner, veiledningskompetanse og ikke minst tid til å reflektere sammen med studentene. Her har høgskolene og praksisfeltet et felles ansvar for å legge tilrette for Rammeplanens intensjon (2008) om å utdanne kritiske og endringsorienterte sykepleiere som ser teori og praksis i sammenheng.

I forlengelsen av vår studie kan det imidlertid være aktuelt å undersøke hvordan, og om, sykepleiere med bachelorgrad ser relevansen av vitenskapsteori i yrkesutøvelse. Hvis disse erfarer at vitenskapsteorien er relevant i hverdagen som sykepleiere, kan det være at de også i større grad vil utfordre sine studenter til vitenskapsteoretisk refleksjon over erfaringer i praksisstudiene.

## Konklusjon

Studentene kjenner motstand mot å lære vitenskapsteori når de ikke ser hva de skal bruke kunnskapen til. Vitenskapsteorien kan imidlertid erfares som meningsfull gjennom (brille)-metaforen. Metaforen åpner for at studentene ser hvordan vår kulturs historie og tradisjon og virker inn på hva de ser og hvordan de tenker. Gjennom sykepleieteorier får vitenskapsteorien mer konkret relevans for praksis som en veiviser til å bli bevisst på egne verdier og på hvordan de vurderer og handler. Når studenten forteller om sine erfaringer med relevansen av vitenskapsteori i praksisstudiene, relateres det til erfaringer fra eget levde liv og til menneskesyn.

Vi konkluderer med at vitenskapsteorien bedre aktualiseres for sykepleierstudenter i praksisstudiene ved fokusert samtale omkring deres erfaringer hvor undring og erkjennelse står sentralt. Høgskolene og praksisfeltet må ta ansvar for at forholdene legges til rette for dette.

## Litteratur

- Aadland, E (2011) *"Og eg ser på deg-": vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.) Universitetsforlaget
- Aigeltinger, E., Haugan, G. & Sørli, V (2012) Utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudiene. *Sykepleien Forskning* 02:160–166
- Alvesson, M & Sköldböck, K (1994) *Tolkning och reflektion*, Lund: Studentlitteratur
- Alvsvåg, H. & Førland, O (2007) Hva kan vi lære av nyutdannede sykepleieres tilbakemeldinger. I Alvsvåg, H. & Førland, O (red) *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Akribe A/S

- Danbjørg D.B & Birkelund, R (2011) The practical skills of newly qualified nurses. *Nurse Education Today*, 31:2:168-72
- Dysthe, O (1996) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS
- Dysthe, O. & Iglund, M-A (2001) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, O (red) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eines, T. F. & Thylèn, I (2012) Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgruppeintervju som forskningsmetode – med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1:94–107
- Ekebergh, M (2009) Developing a didactic method that emphasizes lifeworld as a basis for learning. *Reflective Practice*, 10:51-63
- Forneris, S. G. (2012) Self-report questionnaires of nurses in Taiwan reveal that critical thinking ability and nursing competence are both at the middle level and there is a correlation between the two. *Evidence-Based Nursing* 15:74-75.
- Granum, V., Opsahl, G. & Solvoll, B-A (2012) Hva kjennetegner kritisk tenkning? *Sykepleien forskning* 01:76-84
- Halkier, B (2010) *Fokus – grupper*. Forlaget Samfundslitteratur Gyldendal Akademisk.
- Hatlevik, I & Riksaasen, K (2009) *Avgangsstudenten. - Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning*. Høgskolen i Oslo notat 2
- Helse og Omsorgsdepartementet. St.melding. 47 (2008 – 2009) Samhandlingsreformen.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A (2009) *Focus Groups – A practical Guide for Applied Research*. 4. ed. Sage
- Lechasseur, K., Lazure, G. & Guilbert, L (2011) Knowledge mobilized by a critical thinking process deployed by nursing students in practical care situations: a qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 67:9:1930-40
- Longo, F & Lindsay, G (2011) Knowing Nursing Through Inquiry: Engaging Students in Knowledge Creation. *Journal of Nursing Education*, 50:12:703-5
- Malterud, K (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget
- van Manen, M (1997) *Researching Lived Experience*. 2. ed. New York: State University of N.Y. Press
- Martinsen, K (1993) *Fra Marx til Løgstrup – om etikk og sanselighet i sykepleien*. TANO A/S
- Musker, K (2011). Nursing Theory-Based Independent Nursing Practice: A Personal Experience of Closing the Theory-Practice Gap. *Advances in Nursing Science*, 34:67-77
- Pedersen, K.L (2009) Etter kvalitetsreformen: Tilrettelegging av vitenskapsteori og metodelære i en fagplan for Bachelor i sykepleie. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 5:1:72-78
- Pedersen, K.L (2011) Etter kvalitetsreformen: Sykepleierstudenters vurdering av læringsutbyttet og relevansen av kunnskap i vitenskapsteori og metodelære. *Vård i Norden*, 31;2:48-51
- Rammeplan for sykepleierutdanningen*, sist revidert 2008. Oslo: Undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Ricoeur, P (1984) Den fortalte tid. I Ystad, H (1999) *Paul Ricoeur - Eksistens og hermeneutikk*. Aschehoug
- Skaar, R., Høie, M.M. & Kloster, T (2008) Hvordan ønsker sykepleierstudenter å lære sykepleie? *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10;1:15–28.
- Skagen, K (1997) Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanningen: analyse og kritikk. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 1-2:3-47

- Skjervheim, H (1996) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug
- Smith-Strøm, H., Oterhals, K., Rustad, E. C. & Larsen, T. (2012). Culture crash regarding nursing students` experience of implementation of EBP in clinical practice. *Vård i Norden* 32;4:55-59.
- Thomassen, P., Errboe, P., Winther, B., Noer, W. R. & Stræde, L (2006) Hvad kan jeg bruge det til? I Frederiksen, K., Møller-Madsen J., Perregaard, K., Zeitler, U & Ølsgaard, G. *Antologi. Perspektiver på faglighed*. Århus amt.
- Ystad, H (1999) *Paul Ricoeur - Eksistens og hermeneutikk*. Etterord. Aschehoug