



2007:01

Hans Rystedt
Jan Gustafsson

Arbetsintegrerat lärande i praktiken – Integration av teori och praktik i en verksamhetsförlagd sjuksköterske- utbildning

Högskolan Väst
Hans Rystedt
Jan Gustafsson

**Arbetsintegrerat lärande i praktiken –
Integration av teori och praktik i en verksamhets-
förlagd sjuksköterskeutbildning**

Förord

Arbetsintegrerat lärande, AIL, är ett prioriterat utvecklings- och forskningsområde inom Högskolan Väst. Ett centralt intresse inom AIL är dels hur utbildning kan *organiseras* där högskole- och arbetsförlagda moment varvas och hur teori och praktik integreras på *inhållslig* nivå, dels att utöka vår *kunskap* om det arbetsintegrerade lärandets villkor och möjligheter.

Den här rapporten är en utvärdering av ett projekt inom grundutbildning av sjuksköterskor. Projektet är det mest omfattande och mest genomgripande utbildningsintervention som genomförts inom ramen för Arbetsintegrerat lärande vid Högskolan Väst. Det syftade till att utveckla en modell för utbildning som bättre svarade mot de nya krav som ställs på vårdpersonal i en hälso- och sjukvård i förändring. Mot bakgrund av att projektet innebar en genomgripande förändring av utbildningens organisation och pedagogiska uppläggning med unik närhet till vårdmiljöer skapades nya förutsättningar för integration av teori och praktik. I och med detta erbjöds också tillgång till en miljö som kunde ge svar på vilka villkor som är kritiska för en innehållslig integration av utbildningens teoretiska innehåll och studenternas kliniska erfarenheter. Genom att rapporten fokuserar just dessa kritiska villkor och ger rikliga och illustrativa exempel på hur de manifesteras så är det möjligt att dra slutsatser om i vilken utsträckning de även gäller andra lärmiljöer inom högre utbildning. Vi vill hävda att de villkor för integration av teori och praktik som lyfts fram i rapporten berör alla som har ett intresse av arbetsintegrerat lärande och andra problembaserade utbildningskoncept. Inte minst genom att rapporten sätter parentes om de normativa utgångspunkter som ofta vidhåftar pedagogiska innovationer och istället tar utgångspunkt i hur lärare, handledare och studenter interagerar och skapar gemensam förståelse när förutsättningarna för att bedriva utbildning radikalt förändras.

Ytterligare utvärderingar har genomförts av projektet. En studie av studenternas socioekonomiska och studiesociala bakgrund visar att studenterna i den alternativa utbildningen var i genomsnitt något äldre, hade arbetat längre tid, men också studerat mer än motsvarande studenter i den reguljära utbildningen. Intagningspoängen var något lägre till den alternativa utbildningen. Resultaten av en gemensam examination för samtliga studenter var något bättre för den alternativa varianten. De skattade också genomgående sin utbildning högre med avseende på utbildningens mål och relevans för yrket. När det gällde attityder till arbete inom olika sektorer inom hälso- och sjukvård i början och slutet av utbildningen

så skiljde sig studenterna inom de olika utbildningsvarianterna åt på något avgörande sätt.

Vi vill tacka alla som gjort den här utvärderingen möjlig och berikat våra kunskaper om AIL. Framförallt vill vi rikta oss till studenter och lärare/handledare som tagit sig tid och beredvilligt delat med sig av sina erfarenheter, ofta på sena eftermiddagar och efter arbetsdagens slut. Ert engagemang och intresse har varit mycket värdefullt! Vi vill också tacka Högskolan Väst, Institutionen för omvårdnad, hälsa och kultur och Forum för Arbetsintegrerat lärande för att ha gett oss förutsättningar för att genomföra studien.

Göteborg, 2006-11-29,

Hans Rystedt och Jan Gustafsson

Sammanfattning

Föreliggande rapport är en utvärdering av en treårig sjuksköterskeutbildning där såväl de teoretiska som praktiska delarna av utbildningen är förlagda till olika institutioner inom hälso- och sjukvården. Syftet med projektet var dels att *utveckla* en utbildning som bättre svarar mot de nya krav som ställs på vårdpersonal i en föränderlig vårdverksamhet, dels att tillägna sig *kunskap om* de lärprocesser studenter genomgår under sin utbildning och hur dessa svarar mot kraven på en professionell yrkesroll.

Utvärderingens grundläggande utgångspunkt är att undervisningsprocessen är av stor betydelse för både projektets måluppfyllelse och utbildningens resultat och där vi vill skapa en fördjupad förståelse för relationen mellan utbildningens mål, undervisningsprocessen och dess utfall. För att förstå hur den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildnings undervisning fungerar har vi studerat utbildningen från insidan. Ett sådant förhållningssätt ökar möjligheterna att upptäcka organisationens policy i termer av vilka som formar policyn samt hur policyn skapar olika möjligheter för olika aktörers utvecklingsprocesser i förhållande till projektets intentioner.

Metodmässigt har vi arbetat med observationer och videofilmning av ett antal utvalda moment i utbildningen, samt fokusgruppintervjuer med studenter och lärare/handledare. På ett övergripande plan visar utvärderingen att studenterna är positiva till den verksamhetsförlagda utbildningen. Studenterna vill inte byta utbildningsmiljö utan ser många fördelar med att läsa integrerat och att varva teori och praktik under hela utbildningsperioden. Även lärarna på utbildningen ser pedagogiska och professionsmässiga fördelar med att genomföra en verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning. Samtidigt visar utvärderingen att det inte är utbildningsplanen, studiehandledningen eller litteraturen som anger vad som är viktig kunskap. Inte heller undervisningen eller läraren har någon framträdande position i studenternas syn på vad som formar utbildningens kunskapskrav. Istället är det praktiken och tentamina som anger vad som räknas som viktig kunskap inom utbildningen. Ett tydligt exempel på detta fenomen var utbildningens skriftliga tentamensformer som fick en starkt strukturerande effekt och som därmed kraftfullt påverkade studenterna studiestrategier. Som en effekt av skriftliga tentamensformer utvecklade studenterna en yttinriktad studiestrategi och fokuserade på fakta till förmån för en mer djupinriktad och förståelse inriktad strategi. Under sin praktik ser studenterna sina handledare som förebilder

och som genom sitt handlande anger vad en sjuksköterska måste kunna i din profession.

Praktiken framstår som en norm för vilken kunskap som studenten måste tillägna sig. Den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningens organisation syftar till att studenterna skall få en möjlighet att röra sig mellan olika sociala praktiker vilket kan beskrivas som deltagarbanor i syfte att öppna upp för nya perspektiv för kunskapsutveckling och lärande. Utvärderingen visar samtidigt på svårigheter för studenterna när det gäller att utveckla ett fullvärdigt deltagande i några av dessa sociala praktiker vilket påverkar studenterna möjlighet till ett optimalt lärande på ett negativt sätt. Utbildningen försöker att skapa och konstruera ett nytt lärande och problemlösande subjekt. Detta subjekt kan beskrivas som ett PBL-subjekt och har sin grund i den problembaserade pedagogiska ideologin. Studenterna har dock svårt att identifiera sig med detta nya subjekt då de istället refererar till ett mer traditionellt subjekt. Denna situation skapar en ontologisk otrygghet vilket studenterna försöker att lösa genom att söka efter en traditionell student och lärarrelation. De eftersöker tydlighet och förutsägbarhet och en lärare med specifika kunskaper om det aktuella innehållet som de kan vända sig till för att få hjälp eller svar. Lärarna upplever i sin tur att de inte har lyckats med att implementera och förmedla utbildningens kunskapssyn. Utvärderingen visar entydigt att projektet uppnått en social och organisatorisk integration där teoretiska och praktiska moment varvas på ett sätt som i huvudsak uppfattas positivt av studenterna. Däremot finns inga entydiga indikationer på att det sker en integration på en innehållslig nivå i linje med projektets intentioner, dvs att relationen mellan teori och praktik artikuleras på ett sådant sätt att en ny relation konstrueras. Detta svarar mot den re-kontextualiseringsprocess som återfinns inom utbildning vilket medför att utbildningens struktur och innehåll i stor utsträckning anpassas till de lokala institutionella förutsättningarna.

Utvärdering visar på en rad kritiska aspekter som är centrala för att AIL som utbildningskoncept ska kunna utvecklas och bidra till en mer genomgripande integration av teori och praktik. I resultatet visas hur det är möjligt att uppnå en integration på organisatorisk nivå, medan att det för att nå en integration på innehållslig nivå krävs mer genomgripande strategier för att hantera spänningar och motsättningar mellan en ämnesbaserad och en tematisk struktur. En bredd av olika lärarkompetenser framhålls som viktig för att uppnå detta, liksom en tydligare koppling mellan olika arbetsformer i utbildningen. Tidigare studier av problembaserade undervisningsupplägg har i stor utsträckning betonat autonomi och självstyrt lärande utifrån ett individualkonstruktivistiskt perspektiv. För att i

högre grad beakta innehållsliga aspekter inom det arbetsintegrerade lärandet föreslås ett perspektiv i utveckling och forskning som i större utsträckning fokuserar på interaktion och kommunikation mellan lärare och studenter.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING..... 9

BAKGRUND TILL PROJEKTET ALTERNATIV VERKSAMHETSFÖRLAGD SJUKSKÖTERSKEUTBILDNING ...	10
UTVÄRDERINGEN AV INTEGRATION MELLAN TEORI OCH PRAKTIK.....	12
UTBILDNINGENS ORGANISATION – BASGRUPPER OCH SEMINARIER	13
STUDENTERNAS OCH LÄRARNAS ERFARENHETER FRÅN FÖRSTA ÅRET	15

2. UTVÄRDERINGENS METODOLOGISKA OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.. 16

FORSKARE OCH PRAKTIKER TILLSAMMANS: EN DEMOKRATISK AKTIONSFORSKNINGSMODELL	19
ETNOGRAFI OCH FOKUSGRUPPINTERVJUER	20
UTVÄRDERINGENS TROVÄRDIGHET OCH VALIDITET.....	22
<i>VALIDITET SOM HANTVERKSSKICKLIGHET</i>	22
<i>KOMMUNIKATIV VALIDITET</i>	23
<i>PRAGMATISK VALIDITET</i>	23
UTVÄRDERINGENS DISPOSITION.....	24

3. FAS 1: VÅREN 2004..... 24

VI VILL INTE BYTA UTBILDNING ... I STORT TYCKER VI UTBILDNINGEN HAR VARIT BRA	24
EN KAMP MELLAN TEORI OCH PRAKTIK	25
PRAXISGEMENSKAPER OCH LÄRANDE.....	27
LÄRANDE I PRAKTIKEN – ARBETSINTEGRERAT LÄRANDE.....	27
OSYNLIG PEDAGOGIK	29
BASGRUPPEN, SEMINARIER OCH DET PROBLEMBASERAT LÄRANDE	31
BASGRUPPSARBETE I PRAKTIKEN.....	34
<i>ERFARENHETSBASERADE PROBLEM ERSÄTTTS AV KURSBOKENS STRUKTUR</i>	36
<i>PRODUKTIVA DISKUSSIONER KONTRA SVÅRIGHETER ATT SE OCH DEFINIERA FRÅGOR</i>	37
<i>PRAKTIKEN SOM ÖVERORDNAD NORM I FÖRHANDLING OM KUNSKAP</i>	39
<i>RESURSSEMINARIER</i>	41
KLINISKA SEMINARIER	43
ARTIKELSEMINARIER.....	44
TEORI OCH PRAKTIK – ETT SPÄNNINGSFYLLT MÖTE	45

4. FAS 2: HÖSTEN 2005..... 46

VI VET INTE VAD VI BEHÖVER	46
DET ÄR PRAKTIKEN OCH TENTAMEN SOM VISAR VILKA KUNSKAPER SOM VIKTIGA!	47
MAN SER I PRAKTIKEN OCH LÄR SIG PRIORITERA	48
VI LÄR GENOM ATT GÖRA.....	49
VI LÄR GENOM FÖREBILDER: BRA OCH DÅLIGA FÖREBILDER.....	49
SALSTENTAMEN VS HEMTENTAMEN.....	50
BASGRUPPEN: VI TYCKTE DET VAR JÄTTEBRA I BÖRJAN MEN VI SAKNAR DET INTE	50
VET INTE VAD VI GÖR I BASGRUPPEN OCH HUR INNEHÅLLET KOMMER TILL	51
RESURSSEMINARIUM	51
KLINISKT SEMINARIUM OCH ARTIKELSEMINARIUM	52

EXAMENSUPPSATS OCH AKADEMISKT SKRIVANDE	52
INTEGRATIONEN MELLAN TEORI OCH PRAKTIK.....	53
ÄNDRAD TEORI	55
PBL, ATT SKAPA ETT LÄRANDE SUBJEKTET	56
<u>5. DISKUSSION</u>	<u>58</u>
METODOLOGISKA REFLEKTIONER.....	58
RESULTAT I FÖRHÅLLANDE TILL PROJEKTETS MÅL	60
NYA PERSPEKTIV PÅ PBL OCH ARBETSINTEGRERAT LÄRANDE	63
KONKLUSION	66
<u>6. REFERENSER</u>	<u>67</u>

1. Inledning

Under våren 2003 startades vid Högskolan Väst en alternativ variant av det treåriga sjuksköterskeprogrammet där såväl de teoretiska som praktiska delarna av utbildningen är förlagda till olika institutioner inom hälso- och sjukvården. Utbildningen genomfördes inom ramen för ett projekt som bedrivs i samarbete mellan Högskolan Väst, primärvård, länssjukvård och kommunal äldreomsorg. Syftet med den alternativa och verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen var dels att *utveckla* en utbildning som bättre svarar mot de nya krav som ställs på vårdpersonal i en föränderlig vårdverksamhet, dels att Högskolan Väst som utbildningsinstitution får en möjlighet att tillägna sig *kunskap om* de lärprocesser studenter genomgår under sin utbildning och hur dessa svarar mot kraven på en professionell yrkesroll.

Planeringen av projektet påbörjades i november 2001 där företrädare för primärvård, kommunal sjukvård och länssjukvård inbjöds av Högskolan Väst till en öppen diskussion om deltagande i projektet och att finna möjliga orter dit utbildningen kunde förläggas. Motivet för samarbete kan ses som i huvudsak gemensamma för de olika deltagarna, att överbrygga skillnader mellan teoretisk och praktisk utbildning så att inträdet i vårdarbetet underlättas. Men motiven är också delvis olika. Ur ett utbildningsperspektiv ses det som angeläget att utveckla och tillägna sig kunskap som ökar den campusförlagda utbildningens kvalitet. Främst genom att skapa en lärandemiljö som möjliggör för studenten att tidigt kunna identifiera autentiska vårdproblem och kunna anknyta dessa till ett teoretiskt innehåll. Från Högskolan Väst sida är intentionen att projektet ska bidra till utveckla ett arbetsintegrerat lärande inom pedagogisk verksamhet som kommer inte bara sjuksköterskeutbildningen till godo utan även andra professionsutbildningar inom t ex social omsorg, socialpedagogik och lärarutbildning.

Ur vårdverksamheternas perspektiv finns ett behov av sjuksköterskor som snabbt kan träda in i sin yrkesroll och som på ett flexibelt kan arbeta inom föränderliga vårdformer. Vidare är det angeläget inom vård- och omsorg att marknadsföra vårdarbete och väcka intresse hos studenten för arbete inom samtliga led i vårdkedjan, det vill säga såväl inom hälso- och sjukvård inom primärvård, länssjukvård som inom kommunal omsorg. Den alternativa varianten av sjuksköterskeprogrammet förväntas också bidra till kompetensutveckling av den egna personalen vid de institutioner dit den är förlagd. I relation till den campusförlagda utbildningen visade initiala analyser av den verksamhetsförlagda utbildningen skapade ökade möjligheter att till en organisatorisk struktur som gör

det möjligt för vårdverksamheterna att bli mer delaktiga i utformandet av såväl innehåll som arbetsformer i utbildningarna. Det senare är av stor vikt för att utbildningarna ska kunna förbereda för deltagande i utvecklingen av en vård där behoven av nya kompetenser allt oftare framhålls som en nödvändighet.

Under 2002 planerades och förankrades utbildningen i vårdverksamheterna, samt hos studenterna och lärarna. Den kännetecknades av att teori och praktik integreras på ett organisatoriskt plan under hela utbildningstiden genom att studenterna praktiserar 1-2 dagar varje vecka. Parallellt med praktiken genomför studenterna ett omfattande arbete i sin basgrupp, deltar i seminarieverksamhet och bedriver självstudier av litteratur. I januari 2003 startade utbildningen och då påbörjades även planeringen av utvärderingen. Hela projektperioden sträckte sig fram till 2006 då 22 sjuksköterskor avslutade sin utbildning enligt denna modell.

Bakgrund till projektet Alternativ verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning

Projektet kan ses mot bakgrund av den omfattande kritik som såväl i Sverige som i andra länder har riktats mot sjuksköterskeutbildning att inte på ett adekvat sätt förbereda studenter för ett arbete i en föränderlig vårdverksamhet som ständigt kräver nya kompetenser (Burkitt et al., 2001, Socialstyrelsen, 2002). Det har också påvisats att övergången mellan utbildning och arbete kan vara högst problematisk ur de nyutbildade sjuksköterskornas perspektiv (Karpborg & Fischbein, 1998). Kramer (1974) myntade begreppet *reality shock* för att beskriva dessa problem och begreppet har ofta återkommit i debatten under senare år. Flera studier har efterlyst strategier från utbildningsanordnarna för att underlätta övergången för nyutbildade till arbetslivet (se Greenwood, 2000, för en översikt av denna forskning). Vidare finns det ett framväxande internationellt intresse för att överbrygga gapet mellan utbildnings- och vårdverksamheter genom att återupprätta praktiken som lärandemiljö (Lave och Wenger, 1991; Wenger, 1998). Birchenall (1997, s. 174) uttrycker det på följande sätt: ”Arbetsbaserat lärande är här för att stanna, det är ett viktigt utvecklingsområde inom högre utbildning och är avsett att fånga kärnan i arbetsplatsens aktiviteter som en principiell resurs för lärande” (författarnas översättning). Burkitt et al. (2001) drar slutsatsen att en utveckling baserad på en sådan agenda förutsätter medverkan av kliniskt verkamma i formell utbildning liksom medverkan av lärare i vårdpraktiken. Det kräver i sin tur ett organiserat samarbete mellan utbildnings- och vårdinstitutioner samt ett delat perspektiv på hur utbildningsbehovet ser ut (Chalmers, Swallow & Miller, 2001; Edmond, 2001; Lai, 2002).

Den alternativa utbildningen syftar till att angripa ovanstående problem på två sätt. För det första genom att integrera utbildning och arbete genom att skapa lärandemiljöer i vilka autentiska vårdproblem kan bearbetas med stöd av både erfarenheter från vårdarbetet och med hjälp av etablerade teorier och begrepp. För det andra genom att organisera utbildningen på ett sätt som gör det möjligt att utveckla gemensamma perspektiv inom Högskola och arbetsliv på utbildningens mål och hälso- och sjukvårdens krav.

Projektiden har sina rötter i det lärande som sker i det vardagliga arbetet (arbetsintegrerat lärande¹). Det innebär att lärandet utgår ifrån verkliga situationer i sitt vårdssammanhang och att lärande ses som en del av allt mänskligt handlande (Lave, 1993). Genom sin förankring till de olika verksamheterna skapas möjligheter för studenterna att tidigt etablera kontakter med patienter/vårdtagare. Studenterna möter i början av sin utbildning de olika verksamheternas vårdstrukturer och miljöer. Lärandet utgår således i hög utsträckning ifrån de komplexa hälsoproblem som hjälpsökande människor har, vilket avser att bidra till en medvetenhet om förhållningssätt som är förenliga med professionell problembearbetning. Det betonas också i projektet att studenternas förankring i högskolestudier ska främjas genom att de på olika sätt erbjuds möjligheter att utveckla band till andra studenter inom Högskolan. Ett centralt antagande är att närheten och tillgången till autentiska vårdproblem ska öka studenternas möjligheter att utveckla en professionell skicklighet baserad på teoretiska överväganden.

Vidare att de problem som avgränsas kan utforskas av studenterna med hjälp av resurser i vårdmiljön, vilka i sin tur kan användas för vidare fördjupning av problemen tillsammans med vårdpersonal och också med lärare, handledare och andra studenter i basgrupp (Burkitt et al., 2001; Evensen & Hmelo, 2000). En stor del av studierna bedrivs i mindre grupper, basgrupper, vilka är avsedda att utgöra en arena för att analysera autentiska problem med stöd av både erfarenheter från vårdpraktiken och relevanta teorier. Målet med problemlösningsprocessen är att utveckla begreppsliga redskap för att kunna agera i förhållande till en allt en vidare repertoar av problem i vårdarbetet (jfr Beach, 1999). Projektet avser också bidra till en delad syn mellan vård- och utbildningssituationen på hur samarbetet mellan huvudmännen kan organiseras för att stödja lärandeprocesser där teori och praktik kan integreras på ett produktivt sätt.

¹ Se exempelvis Theliander, J., Grundén, K., Mårdén, B., & Thång, P-O. (Eds.) *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Utifrån denna bakgrund formulerades tre övergripande frågeställningar i projektet:

- Hur kan verksamhetsförlagda vårdssituationer utgöra grunden för lärande av en akademisk profession?
- Hur kan studenters förmåga till reflektion kring vårdandet utvecklas till professionell reflektion?
- Hur kan vårdmiljöer utvecklas till akademiska lärandemiljöer?

Utvärderingen av integration mellan teori och praktik

Med utgångspunkt i ovanstående projektbeskrivning och syfte fokuserar föreliggande rapport hur lärandemiljön inom den alternativa utbildningen kan stödja studenternas integration av kliniska och teoretiska perspektiv. För det första är det av intresse hur närheten till vårdpraktiken med tillgång till patienter och vårdpersonal kan bidra till en sådan integration samt vilka andra resurser i den kliniska miljön som visar sig viktiga. För det andra är det centralt att förstå vad tillgången till både lärare från högskolan och handledare från vårdverksamheterna kan betyda i lärandeprocessen. Utifrån dessa generella utgångspunkter har ett antal mer specifika frågor formulerats:

1. Vilka typer av *frågor/problem* är det som förs in i undervisningen och som fokuseras i den kliniska handledningen? Intressant är om det är problem som härrör från teori/litteratur eller från vårdmiljön samt om problemen lyfts upp av studenter eller lärare/handledare. För att svara på denna fråga fokuseras hur problemen formuleras och avgränsas och i interaktionen mellan studenterna och andra aktörer i situationen.
2. Vilka typer av *resurser* görs relevanta av studenterna i deras tolkning av och agerande i förhållande till olika problem? Mer specifikt är det intressant att förstå hur resurser av olika slag kan visa sig viktiga för att strukturera problemlösningsprocessen. Av särskilt intresse är på vilket sätt erfarenheter från den kliniska praktiken, begrepp, teorier, studiehandledning, kursplaner, examinationer och/eller konkreta aspekter av den materiella miljön kan fungera som sådana strukturerande resurser (Goodwin, 1997).
3. Vad betraktas som relevanta *lösningar* på problem och hur kan mer eller mindre temporära förklaringar användas för att föra problemlösningen framåt? Det sätter fokus på vilka förklaringar som växer fram, hur de kan användas i efterföljande situationer och framförallt vilka aspekter av lärandemiljön som bidrar till en kumulativ utveckling av studenternas resonemang och handlingsförmåga (Beach, 1999; van Oers, 1998).
4. Ytterligare en fråga är inriktad mot vad som utgör *innehållet* i undervisningen, eller, med andra ord, vad studenterna orienterar sig mot som det centrala i konkreta undervisningssituationer, exempelvis om det uppstår

en fokusering på begrepp/teorier eller specifika rutiner. Särskilt viktigt är det att förstå hur olika innehållsliga fokus uppstår, till exempel vad lärare och handledare betyder i guidningen av lärandeaktiviteten genom att rikta studenternas uppmärksamhet mot olika aspekter av situationen (Koschmann, Glenn & Conlee, 2000). Frågan berör kärnan i projektet, hur vi ska bättre kunna förstå hur produktiva lärandesituationer kan skapas där generella teoretiska resonemang integreras i lösningar av specifika problem i vården.

Utifrån ovanstående syfte och design är studien därför genomförd som en teoriinriktad och aktionsforskningsinspirerad utvärdering (Beach, 1995; Franke-Wikberg och Lundgren, 1980) där vi över fyra terminer har fokuserat utbildningens struktur, innehåll och genomförande. Genom utvärderingens upplägg möjliggörs utvecklingen av en djupare kunskap och förståelse av de lärprocesser studenterna är deltagare i under sin utbildning och hur dessa svarar mot kraven på en professionell yrkesroll.

Utbildningens organisation – Basgrupper och seminarier

Studenter om tre basgrupper med åtta studenter/grupp har sina studier förlagda till tre studieorter Vänersborg, Lysekil och Uddevalla inom kommunal sjukvård, länssjukvård och primärvård. En rotation av grupperna inom de olika studieorterna sker enligt ett särskilt schema, vilket innebär att studenterna under det första studieåret tillbringar två terminer på samma studieort. Därefter sker en rotation i två eller tre terminers perioder för samtliga grupper under de nästföljande studieåren. I slutänden ska samtliga studenter ha varit placerade på alla tre studieorterna.

Grupperna om åtta studenter utgör den minsta enheten för lärandemiljön och gruppen ska inte ytterligare delas upp då risk kan uppkomma för att den pedagogiska miljön utarmas. På varje studieplats finns två lärare (en pedagogisk handledare/universitetsadjunkt och en praktikhandledare/sjuksköterska) medan studentgruppen bestående av 24 studenter behålls genom hela utbildningen.

I syfte att klargöra studiemål och syfte utarbetas studiehandledningar för varje termin. Studierna struktureras i teman som ska finnas tillgängliga i studiehandledningarna för studenter, lärare/handledare och de involverade vårdverksamheterna. Varje tema avslutas med ett seminarium där studenterna ska beredas tillfälle till fördjupning av sin kunskap inom ett tidigare bearbetat område. På varje ort har två seminarier anordnats under den första terminen och då inbjöds förutom studenter och lärare i gruppen även vårdpersonal på respektive ort.

Den nyvunna kunskapen struktureras, bearbetas och presenteras av basgruppen. Gruppen ansvarar för en avslutande diskussion efter sin presentation. Varje grupp ansvarar själva för att den stipulerade tiden för presentation och diskussion ej överskrides. Presentation och diskussion bedöms av både basgrupp och lärare/handledare. Följande områden bedöms efter varje basgrupps framförande: Grundläggande frågeställning/ar, ämnesinnehåll, informationskällor, arbetsfördelning inom gruppen, förmåga att initiera frågeställningar (gäller gentemot åhörarna) samt muntlig framställning.

Varje studieplats ställer den kliniska/praktiska verksamheten till förfogande för lärande. Det innebär att studenterna får tillträde till de kliniska/praktiska aktiviteter som naturligt ingår i verksamheter. Det medför att t ex rapporttillfällen, ronder och samtal med patienter blir pedagogiska inläringstillfällen och att praktiska aktiviteter kan utföras av studenter under handledning.

På varje studieplats finns som ovan beskrivits två handledare som tillsammans utgör studenternas bas för pedagogiskt stöd och medverkar i uppföljning och bedömning/utvärdering av studieresultaten. Inledningsvis innebär det att lärare/handledaresurserna förutom den pedagogiska uppgiften behövs för att successivt analysera och beskriva ett lärande i praktiken och utveckla vårdmiljöer som skapar möjligheter till lärande och kunskapande. I förlängningen innebär det att många läraktiviteter görs tillgängliga för all personal och på längre sikt kan detta arbetsintegrerade lärande eventuellt resultera i minskade kostnader för lärare och handledare. Under projektiden krävs även att lärare/handledargruppen får tillfälle till reflektion och värdering av sina insatser och att avstämning mot projektets syften sker kontinuerligt. Alla schemalagda möten i basgruppen samt schemalagda kliniska studier och seminarier är obligatoriska. Viktigt att påpeka är att den alternativa och verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen följer samma kursplan som den campusförlagda sjuksköterskeutbildningen vid Högskolan Väst. Avsikten med detta är att den alternativa uppläggnigen ska uppfylla samma krav på kvalitet och leda till minst motsvarande kompetens som den campusförlagda sjuksköterskeutbildningen.

På flertalet sjukhus och vårdinrättningar bedrivs undervisning som en integrerad del av verksamheten utan att speciella lokaler står att finna för studentgruppers uppföljning och reflektioner. Då studierna i projektet i hög grad bygger på arbete i små grupper var behovet av lokaler en viktig fråga för att kunna genomdriva projektet. Särskilda lokaler har anskaffats för informationssökning, pedagogiska reflektioner och bearbetning i grupp. Lokalerna är utrustade med pedagogiska

hjälpmedel och IT-teknik som medierar² föreläsningar och annat pedagogiskt utbud till stöd för studenternas lärande. Det är även viktigt att studenterna alltid har tillgång till sitt studierum på respektive vårdinrättning så att lokalerna inte blir ett hinder för studentens egna studier eller i mötet med gruppen av studenter. Det egna studierummet är således studentens bakre region (Giddens, 1984) de kan dra sig tillbaka för reflektion och att fördjupa och bearbeta olika frågeställningar. När det gäller färdighetsträning finns det däremot inga krav på särskilda lokaler. Då studenten har tillgång vårdverksamhetens aktiviteter och lokaler sker färdighetsträningen som en integrerad del av den kliniska studietiden.

Studierna i basgrupperna ställer krav på studenten att kunna planera och strukturera studierna. Det kräver dessutom att studenten förvärvar en färdighet att kunna kritiskt granska sina egna prestationer och att kunna utvärdera och ompröva sina studiemål. Hjälpmiddel för detta är de utvecklingssamtal som sker mellan student och lärare/handledare samt studentens egen dokumentation av sina studier. I projektet uttrycks att studenterna i slutet av utbildningen ska ha utvecklat förmåga till självreflektion och kritisk analys som är förenligt med ett professionellt förhållningssätt.

Studenternas och lärarnas erfarenheter från första året

I de utvärderingar som genomförts av lärare/handledare under utbildningens två första terminer framhålls att många av lärarnas och studenternas förväntningar har infriats. Studenterna tycker framförallt att närheten till lärare/handledare har varit en stor tillgång i studierna och att studiesättet med närhet till praktiken har varit en stor tillgång. De framhåller också att de delade erfarenheterna i studiegrupperna fungerat som en gemensam referensram i diskussioner av olika vårdproblem. Vidare menar de att studieformen, att arbeta tillsammans i basgrupperna, fungerat bra och att möjligheten för alla att komma till tals värderas högt. Ett problem som lyfts fram av studenterna är att de verksamma sjuksköterskorna i början på utbildningen var osäkra på vad som förväntades av dem och vilka aktiviteter det var lämpligt för studenterna att delta i. Studenterna betonade dock att rollerna blivit tydligare efter hand.

De förväntningar som inte infriats var för studenternas del främst de som berörde utbildningens struktur. Varje tema som omfattade tre poäng upplevdes av

² Mediering är ett centralt begrepp inom sociokulturell teori vilket refererar till att människans tänkande och hennes föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed påverkade av, vår kultur och de fysiska och intellektuella verktyg som vi använder. Vi hanterar således vår omvärld med hjälp av olika verktyg som utgör olika integrerade delar av våra sociala praktiker.

studenterna som alltför korta och seminariet som avslutade varje tema blev inte den fördjupning som studenterna hade hoppats på. Några uttryckte också att uppläggningsbidragit till att kontinuiteten i såväl vårdarbete som de teoretiska studierna blivit lidande. Studenterna uppfattade inte heller att verksamheternas personal deltog i seminarierna i den utsträckning de hade önskat och därmed uteblev den vidgning av perspektiven som erfaren vårdpersonal kan tillföra diskussionerna. I syfte att utveckla mer kontakter med hela studentgruppen som ingår i projektet önskar studenterna fler gemensamma möten med studiegrupperna vid samtliga tre studieorter.

Bland lärarnas kommentarer från utvärdering som gjordes efter det att första terminen avslutats framkom att lärar- och handledargruppen önskar få mer tid för samarbete, men även för mer diskussioner hur den konkreta handledningen kan genomföras. Upplevelser av vilshenhet uttrycktes i lärar- och handledargruppen och projektet upplevdes också som relativt isolerat från övriga verksamheter vid Högskolan under den första tiden. Det exemplifieras av följande citat från utvärderingen av första terminen: *... som om projektet var som i ett vakuum på skolan (Lärarsamtal)*. Lärar- och handledargruppen bestämde att i större utsträckning än tidigare använda varandra som resurser, det vill säga att i ökad omfattning diskutera upplevda problem med varandra över professionsgränserna.

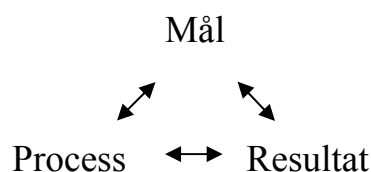
Efter första terminen utökades varje tema så att de kom att omfatta upp till sex poäng. Antal mötestillfällen för studenterna ökades. Lärandeseminarier infördes, det vill säga att studenterna förbereder frågeställningar som de lämnar i förväg till en ämnesexpert, som får frågorna som ett underlag för en dialog med studenterna vid kommande seminarium. Syftet var att studenterna får ett tillfälle till fördjupning av sina specifika frågor och samtidigt skulle de ges ytterligare tillfällen för att möta hela studentgruppen.

2. Utvärderingens metodologiska och teoretiska utgångspunkter

Ett syfte med utvärdering är att bidra till en teoretisk förståelse och pragmatisk kunskap av utbildningens genomförande. Därför konstaterar utvärderingen inte enbart om något fungerar bra eller dåligt utan resultatet länkas även till någon form av förklaring som kan ange vad som måste ändras eller bör åtgärdas för en bättre måluppfyllelse. I en teori- och aktionsinriktad utvärdering finns en

tydlig forskningsambition där utvärderingens frågeställningar och hypoteser, genomförande och analys vilar på en medveten värdegrund. Det handlar om en mer eller mindre utvecklad teori som placerar utvärderingsobjektet i ett sammanhang och möjliggör utveckling av en djupare kunskap och förståelse. Tanken bakom utvärderingen är således att öka kunskapen om den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen.

Utvärderingen har inledningsvis genomförts genom en kritisk analys av utbildningens måldokument vilka är formulerade i ett tidsmässigt och rumsligt sammanhang. Motivet till detta utgår från vetenskapen om att målformuleringar fyller en ideologisk funktion och utgör ett underlag där vi kan relatera utvärderingens resultat mot utbildningens mål (Gustafsson, 2003). Diskrepansen mellan uttryckta mål och en faktisk verklighet kan därmed vid en teoriinriktad utvärdering diskuteras utifrån den teoretiska referensramen. Lite förenklat kan man säga att utvärderingen utgår från relationen mellan mål och resultat vilket ofta beskrivs som relationsproblemet där vi menar att undervisningsprocessen måste belysas likaväl som mål och effekt. Se figur 1.



Figur 1. Relationen mellan utbildningens mål, process och resultat

Utvärderingens grundläggande utgångspunkt är att undervisningsprocessen är av stor betydelse för både måluppfyllelse och utbildningens resultat. Franke-Wikberg och Lundgren (1980) kallar denna utgångspunkt för det dubbla relationsproblemet då utvärderingen bygger på relationen mellan mål, process och resultat. Vi fokuserar därmed på såväl måluppfyllelse, process som effektmål. Processmålen kan beskrivas som formulerade förväntningar om hur sjuksköterskeutbildningen skall genomföras medan effektmålen mer kan beskrivas utifrån vilken effekt eller utfall som utbildningen får. Det skulle kunna gälla tentamensresultat, kursbetyg eller bedömning av praktiken och det är då fråga om stabila och betydelsefulla förändringar i det som människan gör, tänker och känner.

Planeringen av dataproduktion har skett i samarbete mellan å ena sidan utvärderarna i projektet och å andra sidan studenter och lärare/handledare inom utbildningen. Vidare fanns en referensgrupp vid Institutionen för omvårdnad (Högskolan Väst) där samtliga lärare/forskare som deltar i olika utvärderingsinslag ingår. Projektledaren för den alternativa utbildningen har adjungeras till dessa möten. För att uppnå en bredd i perspektiv på uppläggning och analys genomfördes initialt utvärderingen i samarbete mellan Institutionen för omvårdnad och Institutionen för individ och samhälle. Avsikten var att garantera en bred förankring av utvärderingen vid såväl institutionen för Omvårdnad, hälsa och kultur som vid Högskolan Väst. Under utvärderingens gång slutade en av forskarna sin anställning vid Högskolan Väst och anställdes vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Samarbetet med Göteborgs universitet kom på så sätt att utvecklas och har framförallt gett tillgång till en bred kompetens och utgjort ett viktigt stöd inte bara i uppläggnings av utvärderingen och i analysarbetet utan också i återkopplingen till studenter och lärare/handledare i projektet.

Forskare och praktiker tillsammans: en demokratisk aktionsforskningsmodell

Beach (1995) argumenterar för en utvärderingsmodell där både forskare och praktiker (lärare och studenter) tillsammans skall arbeta för att förbättra och förändra en situation. Normalt sker inte detta i utvärderingsprocessen utan utvärderingen förstärker enbart de dominansförhållanden som finns inom t ex en organisation. Istället för en förändring sker då en reproduktion av maktförhållanden och sociala relationer.

Den teoretiska utgångspunkten för en *demokratisk aktionsforskningsmodell* grundas på ett antagande om att en organisations förändringar måste studeras med hjälp av ett inifrånperspektiv. Detta antagande står i konflikt gentemot en traditionell³ utvärdering vilken enligt Beach har stora svårigheter att bedöma situationen på ett relevant sätt. För att förstå hur en organisation fungerar måste vi helt enkelt:

get to the inside of an organisation to understand how it change. And by in-side is meant here inside the present, the historical, and the traditional, social material and phenomenological features. (Beach 1995)

Ett sådant förhållningssätt ökar möjligheterna att upptäcka organisationens policy i termer av vilka som formar policyn samt hur policyn skapar olika möjligheter för olika aktörers utvecklingsprocesser i förhållande till ledarskapets intentioner. När en aktionsforskningsinspirerad förbättringsansats integreras med en teoriinriktad utvärdering utvecklas det som Beach (1995) har valt att kalla för en *demokratisk aktionsforskningsmodell*. Det är en process där design, implementering och användning blir till en meningsfull "input" för de som direkt kommer att bli berörda av utvärderingens konsekvenser. Tanken med en utvärdering som baseras på aktionsforskning är att lärare, studenter och andra direkt berörda aktörer så som administration och ledning skall vara involverade i utvecklingen av undersökningens frågor och problemområden. *Syftet är att identifiera strukturella, sociala och kommunikativa förändringar* inom den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen. Den modell eller profil som utvärderingen baseras på är å ena sidan en professionell utvärdering och en kvalitativ förbättring av verksamheten, å andra sidan baseras den på aktörernas (lärare och studenter) eget ansvar och kontroll.

³ En traditionell utvärdering utgår oftast från ett "top-down" perspektiv där forskaren med ett utifrånperspektiv kontrollerar den lokala formen av kunskap, dess utveckling och effekt på organisationens förändring.

Etnografi och fokusgruppintervjuer

Som en bakgrund för utvärderingens observationer och intervjuer har vi läst och granskat utbildningsplaner, kursplaner och studiehandledning. Metodmässigt har vi arbetat med observationer och videofilmning (Gustafsson, 2003; Rystedt, 2002) av ett antal utvalda moment i utbildningen, samt fokusgruppintervjuer (Agar & MacDonald, 1995; Frey&Fontana, 1991; Morgan, 1998; Wibeck, 2000) med studenter och lärare/handledare. Genom att kombinera observationer och fokusgruppintervjuer (Agar & MacDonald, 1995) har vi en möjlighet att skapa en fördjupad förståelse för relationen mellan utbildningens mål, undervisningsprocessen och dess utfall. Vårt urval av gruppdeltagare grundas på det som Morgan (1998) kallar för *purposiv sample* vilket kan beskrivas som ett medvetet urval som innebär att våra studenter är deltagare i den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen. Enligt Wibeck (2000) kan fokusgruppintervjuer beskrivas som ett tänkande samhälle i miniatyr. Vi som utvärderare är intresserade av informanternas (lärare och studenter) åsikter, attityder, tankar, uppfattningar och argumentationer omkring den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen. Genom fokusgrupperna öppnar vi samtidigt upp för en dialog (Bakhtin 1981, 1986; Bourdieu, 1999) omkring utbildningens mål, genomförande och utfall som berör ”hur utbildningen som institution tänker” (Douglas, 1987).

I tabell 1 nedan beskrivs hur dataproduktion och återkoppling till projektdeltagarna genomförts. Som framgår används också dokument, examinationsuppgifter och de utvärderingar som kontinuerligt genomförs av studenterna som ett komplement för att belysa ovanstående frågor.

Tabell 1. Utvärderingens genomförande över tid.

Fas 1	Januari – april 2004 Termin 3 i utbildningen	<ul style="list-style-type: none">• Fokusgruppsintervjuer med studenter och lärare/handledare• Observation och videoinspelning av utvalda undervisningsmoment/ seminarier• Feedback till studenter och lärare/handledare i avsikt att stödja en vidareutveckling av den pågående alternativa verksamhetsförlagda utbildningen
Fas 2	November – december 2006 Termin 6 i utbildningen	<ul style="list-style-type: none">• Analys och sammanställning av material från fas 1• Upprepade fokusgruppsintervjuer med studenter och lärare/handledare baserat på analys av resultaten från fas 1

I samarbete med lärarlaget i projektet valdes ett tema under vårterminen 2004, som sedan följdes från introduktion till uppföljande seminarium. I planeringen av dataproduktion studerades styrdokument som projektplan, utbildningsplan, kursplaner och studieguider. Följande undervisningssituationer valdes ut för närmare observation:

- basgruppseminarier
- resursseminarier
- kliniska seminarier
- litteraturseminarier

Utifrån analys av styrdokumentet och de genomförda observationerna utarbetades en intervjuguide (Bilaga 1) och fokusgruppintervjuer genomfördes med samtliga tre basgrupper. Syftet med intervjuerna var att få en mer detaljerad förståelse av händelserna som observerats och att få en uppfattning om i vilken utsträckning olika interaktionsmönster kunde vara generella för utbildningen i stort.

Analysen är inspirerad utifrån Faircloughs (1992, 1995) kritiska diskursanalys⁴ där tyngdpunkten i vår analys återfinns på den diskursiva och sociala praktiken. När det gäller den diskursiva praktiken utgår analysen från data från våra

⁴ Diskursanalys handlar bland annat om att studera mening och om att studera det område där mening uppstår, nämligen i språket. Språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner-områden-institutioner. Diskursanalys är ett sätt att analysera dessa mönster. Enligt Fairclough (1992) kan begreppet diskurs beskrivas på följande sätt: diskurs dels är en form av språkbruk som kan beskrivas som en social praktik: "... a form of social practice, rather than a purely individual activity or a reflex of situational variables" (Fairclough, 1992, s. 63).

genomförda intervjuer och samtal medan den sociala praktiken utgår från observationer och videodokumentation.

Utvärderingens trovärdighet och validitet

Enligt Cherryholmes (1988) och Kvale (1997) har det skett en förskjutning i synen på validitet inom kvalitativa studier. Förskjutningen har skett från ett modernt perspektiv till ett mer postmodernt perspektiv där:

Sökandet efter en absolut, säker kunskap ersätts av föreställningen om försvarbara kunskapsanspråk. Validering blir en fråga om att välja mellan konkurrerande och falsifierbara tolkningar, om att granska och ge argument för den relativa trovärdigheten hos alternativa kunskapsanspråk (Kvale, 1997, s. 217).

I denna syn på validitet menar Kvale att det blir relevant att diskutera *validitet* utifrån forskarens hantverksskicklighet, möjligheten att i dialog med andra diskutera tillförlitligheten i den kunskap som producerats samt ett pragmatiskt perspektiv. Med utgångspunkt från dessa tre perspektiv kommer vi att kortfattat bedöma utvärderingens trovärdighet under rubrikerna validitet som hantverksskicklighet, kommunikativ validitet samt pragmatisk validitet.

Validitet som hantverksskicklighet

Föreställningen om validitet som *hantverksskicklighet* får enligt Kvale (1997) stor betydelse genom det postmodernas bestridande av en objektiv verklighet som kunskap kan mätas mot. Validitet som hantverksskicklighet är knutet till både forskaren/utvärderaren som person och till möjligheten att ständigt kontrollera, ifrågasätta och teoretisera den kunskap som producerats inom utvärderingen. I fråga om kontrollaspekten har vi försökt att kritiskt bedöma de empiriska data och analyser som vi utvecklat. Viktiga frågor i detta sammanhang har berört trovärdigheten i våra analyser där vi har funderat över alternativa tolkningar som skulle framstå som mer trovärdiga. I denna process har det varit viktigt att även reflektera över våra vetenskapliga ställningstaganden och perspektiv då dessa i hög grad påverkar analyserna. Som ett led i detta ifrågasättande har vi även teoretiskt reflekterat över vårt datamaterial och pendlat mellan olika teoretiska nivåer och perspektiv. Vissa perspektiv har utvecklats och fördjupats medan andra perspektiv har tonats ned eller tagits bort, då de ej kunde ge svar på de frågor som vi ställt till vårt material.

Kommunikativ validitet

Kommunikativ validitet⁵ innebär att utvärderingens trovärdighet prövas i *dialog* med andra där valid kunskap:

... konstitueras när konkurrerande kunskapsanspråk dryftas i dialog: vad som är valid observation avgörs genom argumentering mellan deltagare i en diskurs (Kvale, 1997, s. 221).

I ett försök att säkerställa den kommunikativa validiteten har vi dels gett både studenter och lärare under utvärderingens genomförande möjlighet att kommentera och nyansera våra analyser (se även tabell 1) som underlag för en förändring av utbildningen utifrån en aktionsforskningsinspirerad ansats⁶. Vi har även genomfört diskussionsmöten med lärare och projektledning efter utvärderingens genomförande i syfte att ytterligare validera våra analyser och resultat.

Pragmatisk validitet

Ur ett pragmatiskt perspektiv innebär sanningen en möjlighet att genomföra de åtgärder som resulterar i ett önskat utfall. Pragmatisk validitet kan därför beskrivas som en *tillämpning av ett kunskapsanspråk* och bygger på: "... observationer och tolkningar, och är förenad med förpliktelse att handla i enighet med tolkningarna – gärningar säger mer än ord" (Kvale, 1997, s. 224). Kvale menar dock att det finns två olika typer av pragmatisk validitet. I den ena varianten åtföljs kunskapssynen av handling medan den andra varianten innebär att handlingen framkallar förändring av handlandet. Pragmatisk validitet går således längre än det konsensus som eftersträvas inom den kommunikativa validiteten.

Under observationer och fokusgruppintervjuer framkom det att några av studenterna inom de tre basgrupperna var kritiska till verksamhetens organisation och innehåll. Utifrån en pragmatisk perspektiv åtföljdes således basgruppens kunskapssyn av en handling där studenterna försökte att handla i enlighet med sina tolkningar. I fråga om pragmatisk validitet upplever vi därmed att det finns en trovärdighet i fråga om den kunskap som har producerats inom utvärderingen. Likaså tror vi att det finns en överförbarhet angående utvärderingens resultat till aktörer och kontexter utanför fallstudien så som exempelvis den reguljära sjuksköterskeutbildningen, socialpedagogiska programmet och lärarutbildningen.

⁵ Denna kommunikativa validitet kan liknas vid det som inom etnografiska studier kallas för respondentvaliditet. Respondentvaliditet innebär att deltagarna i studien genom dialog har en möjlighet att bidra till en ökad validitet.

⁶ Se Fas 2, sidan XX

Utvärderingens disposition

Utvärderingens resultat är strukturerat utifrån två faser där fas ett innefattar observationer och fokusintervjuer med studenter och lärare i utbildningen genomförda våren 2004. Fas två innefattar hösten 2005 då vi slutförde vår dataproduktion med fokusintervjuer med studenter och lärare. Detta kapitel inleds dock med en kort beskrivning av de utbildningsförändringar/revideringar som genomfördes hösten 2004 efter våra diskussioner (se kommunikativ validitet) med både lärare och studenter.

3. Fas 1: Våren 2004

Vi vill inte byta utbildning ... I stort tycker vi utbildningen har varit bra

På ett övergripande plan visar utvärderingen att studenterna är positiva till deras verksamhetsförlagda utbildning. De vill inte byta utbildningsmiljö och exempelvis läsa på den reguljära och högskoleförlagda utbildningen. Studenterna ser många fördelar med att läsa integrerat och att varva teori och praktik under hela utbildningsperioden. Även lärarna på utbildningen ser pedagogiska och professionsmässiga fördelar med att genomföra en verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning.

Studenterna menar att de haft det bättre på sin utbildning än den reguljära sjuksköterskeutbildningen och att det har varit bra med integration mellan teori och praktik. Denna integrationsmodell skulle studenterna på den verksamhetsförlagda utbildningen gärna se att fler studenter vid Högskolan Väst får möta då det enbart har varit positivt. Samtidigt finns det en viss kritik mot utbildningen gällande svårigheter att leva upp till vad man inledningsvis har lovat: *Tanken med utbildningen och smågrupper är jättegod. Men det har inte gått att leva upp till dessa intentioner för kunskapen finns inte hos våra lärare (cit. basgrupp)*. Studenterna har periodvis upplevt undervisningen i helklass som jobbig vilket kan kontrasteras till den positiva upplevelsen av undervisningen i basgrupp. Ytterligare en kritisk fråga som studenterna har lyft i våra intervjuer är svårigheten till inflytande då studenterna menar att det har varit svårt att påverka utbildningen. Om studenterna framfört kritik till lärarna så menar de att den bara har runnit av lärarna eller så har de gått i försvarsställning. När lärarna har frågat hur vi har det och vi svarade att det inte är så bra så har detta: *... gått in i ena örat på lärarna och ut i andra utan att det har händer något ... (cit. basgrupp)*. Sam-

mantaget uttrycker dock många studenter att utbildningen har varit jättebra och att man är nöjd med sin studietid: *Tanken med utbildningen är inte helt fel, att varva studierna, teori och praktik och att arbeta i små grupper. Att vi har fått vara ute hela tiden, det är bra (cit. basgrupp).*

En kamp mellan teori och praktik

Med utgångspunkt från att den övervägande delen av utbildningen är verksamhetsförlagd har utvärderingen tagit fasta på vilka kunskaper som studenterna lyfter fram som viktiga för en blivande sjuksköterska samt vilka kunskapsdiskurser som framträder som dominerande i utbildning. Analytiskt kan detta ses som en kamp mellan teori och praktik. Ser man bakom denna kamp återfinns det en spänning mellan kunskapsdiskurserna omvårdnad och medicin vilka artikuleras på olika sätt inom utbildningen. Studenterna menar att omvårdnadsdiskursen starkast artikuleras⁷ inom den teoretiska undervisningen medan medicin som kunskapsdiskurs starkast artikuleras inom praktiken. Inom omvårdnadsdiskursen återfinns kunskaper som studenterna beskriver som social kompetens, social omsorg, etik och moral samt en helhetssyn på människan. Denna kunskapsdiskurs artikuleras även inom den verksamhetsförlagda utbildningen (praktiken) där studenterna menar att det är viktigt att se människan bakom sjukdomen, att utveckla en dialog med patienten och att kunna sätta sig in i den andres (patientens) situation. Studenterna framhåller även att det är viktigt att patienten känner trygghet och att man som sjuksköterska har en helhetssyn där man har en förståelse för hela processen. Studenterna lyfter således fram att sjuksköterskan måste ha en helhetssyn på patienten.

I fråga om medicin som kunskapsdiskurs menar studenterna att medicinsk kunskap är viktigt för en blivande sjuksköterska och det berör kunskaper om exempelvis läkemedel, sjukdomstillstånd och där studenten har utvecklat en kunskapskunskap om hela förloppet. Det innebär en kunskap om varför patienten tar medicin, hur medicinen påverkar, eventuella biverkningar och slutligen förbättringar av sjukdomstillstånd. Genom praktiken och den medicinska diskursen formas och skapas den kliniska blicken medan det är teorin som studenterna upplever

⁷ Artikulationen avser: ... en koppling eller länk som inte med nödvändighet är given i alla situationer – som en lag eller ett faktum – utan något som kräver bestämda existensbetingelser för att över huvud taget bli synligt, som stöttas av specifika processer, som inte är ”evigt” utan ständigt måste förnyas och som under vissa betingelser kan försvinna eller förstöras, vilket gör att gamla kopplingar upplöses och nya (”reartikulation”) skapas. Det är också viktigt att en förbindelse mellan olika handlingsmönster inte leder till att de blir identiska eller att den ena upplöses och blir ett med det andra. Varje förbindelse ska bibehålla sina distinkta egenskaper och existensbetingelser. När en förbindelse väl har skapats, kan de två handlingsmönstren fungera ihop, inte som en ”omedelbar identitet” (med Marx ord) utan som en ”distinktion inom en enhet” (Hall, 1998, s. 19).

som betygsgrundande. Man kan således beskriva denna situation som ett komplext möte mellan teori och praktik där omvårdnad och medicin som kunskapsdiskurs artikuleras tillsammans på olika sätt vilket skapar en komplex bild av utbildningen.

Studenterna upplever att det är praktiken som i första hand anger vilken kompetens som de behöver för sin kommande profession som sjuksköterska. Teorin är däremot betygsgrundande och betonar i högre grad omvårdnad än vad praktiken gör. Inom praktiken framträder istället den medicinska kunskapsdiskursen som dominerande. En kunskapsdiskurs kan aldrig beskrivas som homogen eller enhetlig då det i praktiken sker en artikulation av flera olika diskurser. Det är detta som händer inom den verksamhetsförlagd sjuksköterskeutbildning där omvårdnad och medicin som kunskapsdiskurs artikuleras tillsammans inom respektive teori och praktik. Omvårdnadsdiskursen och kunskapsdiskursen möts således inom utbildningen inom olika arenor då teoriutbildningen innehåller både omvårdnad och medicin likaväl som den verksamhetsförlagda praktiken består av både medicin och omvårdnad.

Studenterna uttrycker dessutom att de behöver en bred teoretisk grund att stå på inför praktiken där man som student behöver veta vad man skall göra, varför man skall göra på ett speciellt sätt samt meningen med själva handlingen. Problematiskt är dock att studenterna upplever att ingen vet hur *djupt* de skall läsa på utbildningen. Kunskapskriterierna för vad de skall kunna upplevs som luddiga då ingen vet kunskapsnivån på vad de skall kunna. Studenterna menar att de inte vet vad som är rätt eller fel eller om de fokuserar på ett relevant innehåll. Detta har skapat en osäkerhet och brist på ontologisk trygghet⁸ kopplat till undervisningssituationen vilket över tid påverkar både studenter och lärare.

Inom utbildningen finns två olika perspektiv att förhålla sig till när det gäller utbildningens kunskapsnivå och vad en bra sjuksköterska behöver kunna. Dessa två perspektiv kan beskrivas som ett individuellt respektive samspeleperspektiv och uttrycks genom studenternas utsagor på följande sätt:

Individuella perspektivet: Inom det individuella perspektivet menar studenterna att man på ett individuellt plan besitter de kunskaper som behövs för att genomföra sina arbetsuppgifter. De påtalar också att de inom utbildningen läser för smalt och att de får lära sig för lite vilket medför att de känner att de behöver

⁸ Begreppet ontologisk trygghet definieras av Giddens (1984) på följande sätt: "Confidence or trust that the natural and social worlds are as they appear to be, including the basic existential parameters of self and social identity" (Giddens, 1984, s. 375).

läsa mer. Detta resulterar i att de upplever att de inte får möjlighet att lära sig tillräckligt mycket utan de får för lite kunskaper. Det är således den enskilde individen som ur ett individuellt perspektiv har tillägnat sig för lite kunskaper och detta dilemma måste lösas genom att man som student måste läsa mer och djupare.

Samspelsperspektivet: Inom samspelsperspektiv menar studenterna i sin tur att lösningen på eventuella bristande kunskaper inte är att individen läser mer utan att kunskap upprätthålls genom samspel mellan sjuksköterskorna i arbetslaget. De menar också att man som enskild sjuksköterska inte behöver kunna allt utan man kan fråga en kollega. Studenterna menar att de lär sig tillräckligt inom utbildningen och det är i samspel med andra sjuksköterskor som de klarar av komplexiteten i professionen och yrke. Intressant att notera att detta samspelsperspektiv inte lyfts fram i relation till exempelvis basgruppen eller olika seminarieformer i diskussionen angående basgruppens arbete eller utbildningens olika seminarieformer.

Praxisgemenskaper och lärande

För att ge utvärderingen en struktur angående studenternas lärande kommer vi beskriva den verksamhetsförlagda utbildningen (praktik) respektive den högskoleförlagda utbildningen (teori) var för sig där vi börjar med praktiken. Utbildningens delar kan ses som ett antal praxisgemenskaper (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale 2000; Wenger, 1998) vilka ger olika förutsättningar för lärande och kunskapande. Det innebär också att studenterna är involverade i gemensamma sociala praktiker där de tillägnar sig identiteter, färdigheter, kunskaper och värden. Dessa praktiker är under ideala förhållanden produktiva för utveckling av mening och identitet. Studenterna deltar således i olika praxisgemenskaper så som verksamhetsförlagd utbildning så som högskoleförlagd utbildning. Dessa olika praxisgemenskaper tillhandahåller och skapar olika förutsättningar för deltagande, lärande, kunskapsproduktion, meningsskapande och identitetsarbete. Alla praxisgemenskaper är strukturerade på ett sätt som både begränsar och möjliggör aktörernas (lärare och studenter) handlingsutrymme och deltagande.

Lärande i praktiken – arbetsintegrerat lärande

Vid en analys av studenternas utsagor framstår det med stor tydlighet att relationen mellan praktikens handledare och sjuksköterskestudenten kan förstås i termer av mästare (handledaren) och lärjunge (studenten) (Se exempelvis Nielsen & Kvale 2000). Många studenter gav beskrivningar av praktiken vilken kan liknas vid det som Nielsen & Kvale (2000) beskriver som mästarlärande. Det vill

säga att studenterna många gånger ser sin handledare som en förebild⁹ och på så sätt lär genom sin handledares handlande i en specifik läromiljö/situation. Studenterna menar att det är denna kunskap som anger vad du som sjuksköterska måste kunna i din profession. Lärandet framstår därmed som integrerat i arbetsprocessen och kan beskrivas som ett arbetsintegrerat lärande. En student uttryckte det som att det är genom praktiken som du får veta vad du skall och bör kunna som sjuksköterska. Genom praktiken får du som student veta mer om professionens kunskapskrav än genom teorin. En annan student menar att det är genom praktiken som motivationen för lärande och kunskapande skapas och man får ett intresse för att gå vidare.

Man är som en svamp på praktiken och man lär genom att både delta och iakttaga vad som sker i praktiken (citrat, basgrupp). Denna läroprocess som studenten ovan i citatet beskriver underlättas genom en positiv identifikation med sin handledare vilket ger möjlighet för mästarlärande. Grunden för detta arbetsintegrerade lärande är dock att studenten ges möjligheter till deltagande i den verksamhetsförlagda utbildningen. Enligt Lave och Wenger (1991) sker lärandet genom att t.ex. studenten ges möjlighet till legitimt deltagande i en social praktik, allt efter egen förmåga. Till att börja med sker detta deltagande i periferin för att efter hand utvecklas mot ett allt mer involverat deltagande. Lave och Wenger (1991) kallar denna process för ”Legitimate Peripheral Participation”¹⁰ vilken kan ses som ett brobyggande mellan det personliga och det sociala. De tre beteckningarna kan inte förstås var för sig utan måste relateras till varandra för att ge en nödvändig förståelse av begreppet. Efter våra intervjuer med studenterna framkommer det att alla studenter inte har haft möjlighet att vara legitima deltagare i sin verksamhetsförlagda utbildningen. Likaväl som många studenter upplever sina handledare som positiva förebilder upplever ett antal studenter sina handledare som både nonchalanta och ointresserade av både studenterna och utbildningen. Många handledare saknar enligt studenterna kunskap om utbildningen och det verkar finnas en brist på kommunikation mellan utbildningen och vissa praktikplatser. De handledare som studenterna upplever som mindre bra verkar enligt studenterna sakna kunskap om handledning och ett intresse för att dela med sig av sina kunskaper. Några studenter menar att de ofta bara får sitta av tiden vilket de ej känner som meningsfullt. Studenterna sammanfattar handle-

⁹ Viktigt att notera är att handledaren ur studentens perspektiv inte alltid är en positiv förebild men att det alltid sker ett lärande i relation till handledarens praktik.

¹⁰ “Viewing learning as legitimate peripheral participation means that learning is not merely a condition for membership, but is itself an evolving form of membership. We conceive of identities as long – term, living relations between persons and their place and participation in communities of practice. Thus identity, knowing, and social membership entail one another” (Lave & Wenger, 1991, s. 53).

darsituationen genom att påpeka att de är utelämnade åt slumpen när det gäller förutsättningarna för lärande och professionsutveckling. Detta är beroende på möjligheten att få en bra eller dålig handledare på sin praktik.

Ett tydligt exempel på lärande i praktiken refererade studenterna till när de under sin VFU mötte en patient med lungemfysem. Tyvärr avled patienten under studenternas praktik men blev ur ett utbildningsperspektiv en möjlighet för studenterna att vid en obduktion se hur lungemfysem ser ut och varför det var svårt för patienten att andas och varför det blev en dödlig utgång. Ovanstående situation upplevdes av studenterna som ett bra exempel på lärande i praktiken. Genom ett arbetsintegrerat lärande erbjöd detta patientfall studenterna nya insikter där lärande integrerades i deras arbete. Detta utgör ett exempel på en situation där teori och praktik integrerades vilket möjliggjorde att studenterna fick en möjlighet att teoretiskt fördjupa sig om lungemfysem samtidigt som de fick jobba med det i praktiken och dessutom vidga sina kunskaper genom en obduktion.

Ytterligare en aspekt av studenternas lärande i praktiken är att de inte upplever att praktiken blir bedömd och betygsatt: *Ingen vet vad jag lär mig på praktiken och hur den betygsätts // Vi har inte sett några bedömningsformulär på vår praktik // Är inte skolan intresserad av vad vi kan på praktiken. Vi har inga bedömningsformulär eller utvecklingssamtal som vi skall ha* (Intervju, basgrupp). Studenterna upplever således under våren 2004 att de inte vet inte hur praktiken blir bedömd samtidigt som de påpekar att det är teorin som är betygsgrundande.

Osynlig pedagogik

I relation till utbildningens teoretiska inslag lyfter utvärderingen fram ett antal aspekter som framstår som centrala för studenternas lärande. Vi kommer att beröra tentamensformerna, seminarieverksamheten, studenternas förståelse för problembaserat lärande samt basgruppens arbete. Inom den teoretiska undervisningen finns det flera olika examinationsformer vilka studenterna speciellt lyfter fram två olika exempel. Det är dels hemtentamen, dels en salstentamen som framstår som viktiga att kommentera i fråga om examensformer.

Hemtentamen som examination upplever studenterna som positiv med en möjlighet till lärande och reflektion. Centralt i denna fråga är att studenterna upplever att denna tentamensform utgår från basgruppens arbete och de känner att det stämmer mellan basgruppens läsning och tentamen. När det gäller salstentamen finns inte detta samband då studenterna upplever att denna tentamensform dels utgår från resursseminariets ämnesinriktade uppläggning, dels från reguljärut-

bildningens undervisning. Det resulterar i att det är andra lärare än kurslärarna som gör salstentamen vilket studenterna på den verksamhetsförlagda utbildningen ifrågasätter. Inför sin första salstentamen var studenterna omedvetena om detta vilket gjorde att många upplevde sin första salstentamen som både stressande och förvirrande. Studenterna hade trott att den skriftliga salstentamen skulle utgå från basgruppens arbete där studenterna hade utvecklat i deras ögon en problembaserad och förståelseinriktade läsning. När så inte detta blev fallet utan tentamen istället utgick från föreläsningar med en betoning på fysiologiska begrepp, sjukdomslära och faktakunskaper upplevde många studenter detta som problematiskt.

Inför basgruppernas och studenternas fortsatta arbete fick denna första skriftliga salstentamen därmed en oavsiktlig konsekvens (se Giddens, 1984) på så sätt att den kom att strukturera deras fortsatta studier. Denna examination fungerade därmed som en starkt strukturerande resurs (Giddens, 1984; Lave 1991) då studenterna kom att ändra sin studieinriktning och började att mer läsa i riktning mot nästa tentamen och mindre utifrån basgruppens obligatoriska arbete. Studenterna gick således mot en mer faktabaserad läsning som de själva uttrycker det och mindre förståelseinriktad läsning vilket enligt Marton (1977) skulle kunna beskrivas som en rörelse från en djupinriktad läsning mot en mer ytinriktad läsning. Utifrån Marton (1977) kan man därmed säga före den skriftliga salstentamen var studenternas studier mer att beskriva som djupinriktade för att efter tentamen bli mer ytinriktade och fokusera på enskilda fakta istället för sammanhang. Den skriftliga salstentamen kom därför att strukturera studenternas på ett ej planerat sätt där vilket kan liknas vid det som Bernstein (1990, 1996) beskriver som osynlig pedagogik¹¹.

Det innebär i detta konkreta fall att studenterna i teorin har en frihet att själva utforma både sina individuella studier och basgruppens arbete. Det som sker i praktiken är att den skriftliga tentamensformen framstår som en strukturerande

¹¹ Osynlig pedagogik refererar till begreppen klassifikation och inramning. Klassifikation kan kopplas till den arbetsdelning som finns inom en institution och kommer framför allt till uttryck i förhållande mellan ämnen eller förhållanden mellan student och lärare. Begreppet syftar till den maktpraktik som reglerar och strukturerar relationen mellan olika pedagogiska kategorier. Klassifikationsbegreppet beskriver således arbetsdelningen mellan exempelvis lärare och student ur ett maktperspektiv där lärare och student positioneras på olika sätt beroende på en stark eller svag klassifikation. Inramningsbegreppet är i sin tur relaterat till den kontroll som läraren har över vad som skall undervisas om eller hur undervisningen skall genomföras. Vid en stark inramning kontrollerar läraren innehåll, urval, undervisningens organisation samt tidsplanering. Med utgångspunkt i ovanstående begrepp menar Bernstein att en pedagogisk praktik som kännetecknas en stark klassifikation och inramning kan beskrivas som synlig medan en praktik baserad på en svag klassifikation och inramning är att beskriva som osynlig (Bernstein, 1990, 1996).

resurs och styr studenterna på ett osynligt sätt som de själva inte riktigt är medvetna om. I detta arbete har studenterna en frihet att själva bestämma sina studier inom ramarna för sitt schema som finns men att den skriftliga tentamen strukturerar deras studiestrategier på ett osynligt och i vissa fall omedvetet sätt. Några studenter menar dock att det finns en underliggande struktur som på ett finstämt sätt påtalar och berör vad de måste kunna. Som ett resultat av den skriftliga tentamen anpassade därmed studentgruppen vårterminen 2004 sina studier för att bättre motsvara de faktiska krav som ställdes på dem genom tentamensformerna. Flera lärare menar att detta fenomen inte i sig är konstigt i och med att studenterna måste klara sina tentamina för att kunna gå vidare. De beskrev att tentamen bygger på mer objektiva kriterier medan det är mycket lättare att vara flexibel med praktiken eftersom kraven som där ställs ofta är löst definierade och därmed mer subjektiva till sin karaktär.

Basgruppen, seminarier och det problembaserat lärande

Basgruppen och utbildningens olika seminarier så som resursseminarium¹², kliniska seminarium¹³ och artikelseminarium¹⁴ kan med hänvisning till Lave & Wenger (1991), Nielsen & Kvale (2000) samt Wenger (1998) beskrivas som praxisgemenskaper vilka skapar olika förutsättningar för lärande och kunskapande. Enligt Kvale (2000) försiggår lärande sällan inom en enda praxisgemenskap. Den lärande lär sig genom att delta i olika handlingssammanhang så som basgruppen, resursseminarium, kliniska seminarium och artikelseminarium. Utbildningen bygger på idéer om ett problembaserat lärande där studenterna ur både teori och praktik förutsätts identifiera vilka problem eller fenomen som de vill fördjupa sig i, problematisera och undersöka.

När det gäller basgruppens arbete och den problembaserade pedagogiken framträder flera kritiska punkter. Inledningsvis tenderar implementeringen av en problembaserad pedagogik varit relativt svag hos studenterna. Lärarna uppger att de vid utbildningens början gått igenom en studiehandledning där det problembaserade lärande tas upp och man poängterade i detta sammanhang att utbildningen bygger på denna teori. Många studenter uppger samtidigt i intervjuerna att de

¹² Resursseminarium är ett seminarium där studenterna utifrån basgruppens arbete skall formulera problembaserade frågor/frågeställningar som de sedan skall diskutera och söka svar på i ett seminarium där hela klassen deltar tillsammans med lärarna.

¹³ Ett seminarium där studenterna får möta läkare, sjukgymnaster och andra specialister med en möjlighet till fördjupade diskussioner om specifika fenomen eller sjukdomar.

¹⁴ Inom artikelseminariet läser studenterna vetenskapliga artiklar i syfte att dels diskutera artiklarnas innehåll, dels diskutera vetenskaplig metod tillsammans med lärarna.

upplever det svårt att få det problembaserade lärandet att fungera i alla situationer.

Avsikten med basgruppens arbete är att det ska utgöra den pedagogiska motorn i det problembaserade lärandet där studenterna både kollektivt, men även individuellt, genom teoretiska och praktiska erfarenheter skall identifiera fenomen, frågeställningar eller problem som de vill fördjupa sig i och få svar på. Lärarna menar att det är viktigt att detta fungerar vid ett problembaserat lärande. Efter hand tenderade det att bli mer praktikbaserade frågeställningar vid basgruppens arbete medan teoretiska ämnesfrågor lyftes fram vid resursseminariet. Utifrån lärarnas perspektiv hade studenterna svårt att formulera och ställa utvärderande och problematiserande frågor. Samtidigt lyfter lärarna fram gruppsykologiska förklaringar till att basgruppens arbete inte alltid fungerar som det var tänkt. Dels träffas studenterna för sällan, dels fungerar inte samarbetet i alla grupper på ett tillfredställande sätt utan det finns konflikter inom gruppen vilket skapar spänning och oro. Dessutom menar lärarna att alla studenter inte vill dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper utan man som student sitter och håller på sin kunskap utan att öppna upp för en dialog och samtal.

I kontrast gentemot lärarnas förklaringsmodell lyfte studenterna fram en otydlighet omkring kunskapsmål och pedagogisk ledning. De menar att de inte vet vilken kunskapsnivå som krävs för att dels bli godkänd, dels vad en bra sjuksköterska skall kunna. I början på utbildningen fanns det några studenter som läste kursplanerna vilket i termin tre inte var lika ofta förekommande. Istället litade man på att lärarna stämde av och kontrollerar att de hänger med. Detta innebar att det är lärarna som personifierar kursplanen och reglerar på så sätt utbildningens innehåll. I det pedagogiska arbetet inom basgruppen tydliggörs dessutom en konflikt mellan studenter och lärare rörande olika förställningar om den pedagogiska processen. Studenterna menar att det inte finns någon pedagogisk ledning och att de inte vet om de läser rätt eller fel. Studenterna menar att de har upptäckt frågeställningar där de inom basgruppen har lärt sig fel på grund av att lärarna inte har varit styrande och heller inte angett vad som är rätt eller fel:

- Vi formulerar frågor i basgruppen och följer upp men problemet är att ingen i gruppen vet om det är rätt eller fel (citrat, basgrupp).
- Vi får tro på böckerna men vi vet inte syftet med basgruppsarbetet. Det hade varit bättre att sitta individuellt med böckerna. Man kan ifrågasätta lärarnas funktion. Lärarna måste gå in och styra mer men de är loja och vi har inget stöd (citrat, basgrupp).
- Vi får bara höra att vi skall vänta till resursseminarium. Om vi har tur kommer frågan upp då (citrat, basgrupp).

Enligt en av grupperna kan lärarna inte svara på de frågor som de ställer i basgruppen och de vet inte vart de skall vända sig. Lärarna visar inget intresse eller engagemang utan hänvisar oftast studenternas frågor till resursseminariet:

Lärarna ger inget till basgruppen ... det finns ingen vilja hos lärarna att hjälpa oss att ta reda på svaren utan de säger att detta får ni ta upp på resursseminariet. Vi vill ju ha svar från dem. Vi lär ju oss fel teorier och får hitta på egna och vi är tvungna att bromsa våra frågor (citrat, basgrupp).

Sammantaget kan man säga med hjälp av Giddens (1984) att denna situation skapar en brist på ontologisk trygghet vilket studenterna försöker att lösa genom att re-traditionalisera¹⁵ och söka efter en traditionell student och lärarrelation. Det innebär att de ropar efter tydlighet och förutsägbarhet och en lärare med specifika kunskaper om det aktuella innehållet som de kan vända sig till för att få hjälp eller svar.

Lärarna upplever i sin tur att de inte har lyckats med att implementera och förmedla utbildningens kunskapssyn. *Studenterna inte förstår hur kunskap skapas och vi diskuterade detta problem i början på utbildningen (citrat, lärare)*. Vid denna genomgång gick man även igenom studiehandledningen vilken beskriver utbildningens kunskapssyn. Denna kunskapssyn innebär enligt lärarna att man har ett eget ansvar för sitt eget lärande och detta är en process som sträcker sig över hela utbildningen, inte bara de 10 första veckorna. Kunskap är enligt lärarna ett sätt att vara, en förmåga att bedöma och göra etiska ställningstaganden. Det handlar inte om upprådande av faktakunskaper utan utbildningens kunskapssyn betonar det aktiva lärandet där studenten individuellt tar ett ansvar för sitt lärande. Lärarna menar att studenterna inte *skall* fråga lärarna utan de måste själva lära sig att göra självständiga bedömningar om vad man kan och inte kan. Trots detta upplever lärarna efter några terminers erfarenhet att de inte har lyckats förmedla¹⁶ utbildningens kunskapssyn: *Vi har diskuterat det men vi får ta det igen // Det är halvtid till hösten 2004 och då vi får göra kunskapssynen tydlig (citrat, lärare)*. En del av denna lärandeproblematik återfinns enligt lärarna inte i undervisningsprocessen utan mer i basgruppen och de konflikter som finns mellan gruppens medlemmar: *Problemet finns i konflikten i gruppen och detta stör*

¹⁵ Re-traditionalisera innebär att studenterna försöker att återskapa traditioner och förhållningssätt som de känner igen för att på så sätt skapa den trygghet som de upplever sig sakna.

¹⁶ Intressant att notera är att lärarna ser att de skall förmedla en kunskapssyn vilket indikerar att de använder en överföringsmetafor som rotmetafor för lärande och utveckling, vilken vilar på ett antagande om att det är läraren som lär ut och studenten som lär in. Detta perspektiv på lärande ger alltså uttryck för en dualism som skiljer subjektet och objektet från varandra.

lärprocessen. Det är ett hinder (citrat, lärare). Ytterligare en problematik i denna läroprocess är att lärarna upplever att basgruppens medlemmar inte vill dela med sig av sin kunskap till de andra i gruppen. Studenterna menar i sin tur att vissa lärare styr basgruppsarbetet på ett sätt som passiviserar eller försvårar kommunikationen inom gruppen: Lärarna tar i vissa lägen över ordförandeskapet och talar om vad vi skall läsa, vilka ämnen som skall vara med (citrat, basgrupp).

Basgruppsarbete i praktiken

För att komplettera den bild av basgruppens arbete som framkommit i intervjuerna med studenterna och lärarna så observerades en basgrupp under de två första tillfällena under temat *Andning och cirkulation*. En övergripande frågeställning var hur studenternas erfarenheter från de kliniska studierna och teoretiska resonemang togs upp och fungerade som resurser i deras definitioner av vad som utgjorde problem och i resonemangen kring dessa. Arbetet i basgrupperna följde i stort en problembaserad uppläggning inspirerad av grundprinciperna inom PBL¹⁷. Det innebar att studenterna ställdes inför ett problem som de sedan förväntades strukturera sin vidare kunskapssökning utifrån. I den observerade basgruppen formulerade handledare ett sådant problem, som handlade om *varför patienter får syrgas och hur det går till*. Utifrån detta startade studenterna en öppen diskussion (kallad brainstorming i utbildningen) som utmynnade i en formulering av ett antal frågor och hypoteser. Dessa frågor/hypoteser skrevs sedan upp på tavlan av den student som hade till uppgift att vara sekreterare. Dessa utgjordes av antaganden om varför patienter får syrgas som exempelvis för att: *minska chock, underlätta läkning, smärta, underlätta andning och förhindra hjärtproblem*.

Utifrån dessa frågor/hypoteser formulerades veckans inlärningsmål. I det här fallet utgjordes målen av formuleringar som, *Hur kommer syrgasen från väggen till såret? Hur ser man tecken på dålig syrsättning? Vad händer vid syrebrist?* Avsikten var att dessa inlärningsmål skulle vara vägledande under den kommande veckan och bearbetas med hjälp av resurser i verksamheten och med stöd av litteratur.

Vid uppföljningen av frågorna i basgruppen vid efterföljande tillfälle visade det sig att många av de svårigheter som studenterna återkommande lyft fram i intervjuerna kunde exemplifieras och konkretiseras. I intervjuerna framkom framförallt att många studenter ansåg att man ofta inte fick svar på frågor som var vikti-

¹⁷ Se exempelvis Björk (2004) för en utförligare presentation av problembaserat lärande (PBL).

ga för att gå vidare; att det var svårt att sätta gränser för vad som var relevant och viktig kunskap och att det i några fall i efterhand visat sig att man byggt vidare på resonemang som baserats på felaktiga slutsatser. Det framfördes också av studenterna att det var svårt att formulera frågor till resursseminarierna och att dessa inte innebar något stöd i basgruppsarbetet då de ofta var förlagda långt senare i tid. Båda dessa problem kunde bekräftas och illustreras på en detaljerad nivå genom observationerna.

Innan vi går närmare in på vad som händer i basgruppen så är det viktigt att påpeka att utbildningen är upplagd så att samma lärare handleder basgrupperna genom hela utbildningen oavsett kursernas innehåll. Varje lärare är vanligtvis inriktad mot något mer eller mindre specifikt kunskapsområde i utbildningen. I de basgruppsaktiviteter som observerats här har varken läraren eller den kliniska handledaren någon fördjupning inom de ämnen och teorier som studenterna relaterar till. Att så är fallet är således inte att betrakta som ovanligt eftersom det betingas av utbildningens uppläggningsstruktur. I den studerade aktiviteten anknyter studenterna ofta till anatomi och fysiologi. Dessa kan ses som högt specialiserade kunskapsområden, men de kan knappast ses som unika i det avseendet då detta även är typiskt för andra innehåll som behandlas i utbildningen, som exempel farmakologi, patofysiologi och klinisk kemi eller omvårdnad vid specifika sjukdomar.

I resultatet beskrivs tre aktiviteter, som alla illustrerar svårigheten att integrera vardagliga och kliniska erfarenheter med teoretiska resonemang. I den första aktiviteten visas hur diskussioner kring erfarenhetsbaserade problem ersätts av kurslitteraturens struktur; i den andra hur centrala begrepp problematiseras men också att viktiga aspekter av dessa inte tas upp och förs vidare; och i den tredje hur vårdpraktiken utgör en överordnad struktur för hur problem förstås och diskuteras.

Att vi här fokuserar på svårigheter ska inte ses som att arbetssättet är dömt att misslyckas. Tvärtom, så visar det sig att studenter, handledare och lärare tillsammans fokuserar centrala och viktiga frågor och att det därmed finns en stor potential för utveckling av arbetsformerna. Avsikten kan snarare uttryckas som att vi genom att belysa svårigheterna vill lyfta fram vilka resurser som måste till för att kunna ta tillvara de möjligheter som närheten till den kliniska verksamheten erbjuder för en mer produktiv koppling mellan erfarenheter från praktiken och teoretiska begrepp/förklaringar.

Erfarenhetsbaserade problem ersätts av kursbokens struktur

En återkommande problematik är att kunna relatera begrepp och orsaksförklaringar i litteraturen till problem som formuleras utifrån vardagliga erfarenheter eller från situationer i vårdarbetet. Detta exemplifieras nedan där en diskussion om ett anatomiskt/fysiologiskt begrepp, *dead space*, kopplas till en diskussion om dykning.

S1¹⁸: Det var en sak som jag också läste om, det var det här med dead space. Har ni läst om det?

Flera Ja, Mmm

S1: För jag pratade med min granne om det, det är väldigt viktigt att man vet det här med dead space när man dyker...

När andra studenter frågar varför det är viktigt så fortsätter S1:

S1: Jo för att dead space, det är ju tolv centimeter eller nånting, tolv centimeter tror jag att jag läste någonstans att luftröret är, och där är det ju liksom ingen, inget gasutbyte då, så där står ju gas, det det är viktigt när man dyker då att slangarna inte får vara för långa, för det blir dead space i slangarna då å dålig luft då antagligen

Efter en diskussion kring varför det finns olika storlekar på snorklar till barn formuleras möjliga förklaringar till vad en för lång snorkel får för konsekvenser:

S2: Blir man förgiftad då av koldioxiden som blir kvar där i, att det inte ventilerar ut?

S1: Ja, jag tror att det är så, jag vet inte då men jag tror att det är så... men det har jag ju inte läst på nu då om man säger så

Studenterna för en diskussion som fokuserar på relevanta samband i vardags-språkligt ordval som ”dålig luft”, men också i teoretiska termer som *gasutbyte* och *ventilera*. De lyckas dock inte komma fram till en ämnesrelevant förklaring av vilka konsekvenser en för lång snorkel får, t ex vad ”förgiftad av koldioxid” innebär för kroppens funktion i fysiologiska termer.

Därmed avstannar diskussionen och istället går studenterna över till att, som de uttrycker det, ”göra som vanligt”. Det innebär att de går igenom sammanfattningar som studenterna gjort utifrån litteraturen, i det här fallet kursboken i anatomi och fysiologi. En student läser upp sin sammanfattning, vilken innehåller en rad relevanta begrepp som beskrivning av vad dead space utgörs av anatomiskt, men det görs ingen koppling mellan det tidigare problemet med snorkeln

¹⁸ S står för student, H för klinisk handledare och L för lärare från Högskolan.

och denna beskrivning. Sammanfattningen följer istället ämnets uppbyggnad och sekvensering så som det framställs i kurslitteraturen. Istället för att pröva och utveckla sin användning av fysiologiska och anatomiska begrepp, och använda dessa som redskap för att förstå erfarenhetsbaserade frågor (som dykning), behandlas dessa i huvudsak som parallella sfärer. Med andra ord kan diskussionerna i basgruppen initieras av en slags autentiska problem, men dessa problem utgör egentligen inte vare sig drivkraft eller nav i diskussionen.

Produktiva diskussioner kontra svårigheter att se och definiera frågor

Nedan beskrivs hur relevanta resonemang kring gasutbyte utmynnar i en intressant fråga om *buffert*. Denna fråga tas dock upp genom att en helt annan funktion lyfts fram som förklaring. Därmed uppnås till synes konsensus utifrån förklaringar som var för sig är helt centrala fenomen, men som behandlas som helt åtskilda i ämnesundervisning och i kurslitteratur. Fallet utgör ett exempel på att studenter tillsammans med lärare/handledare, som inte är ämnesspecialister, kan utveckla avancerade resonemang, men det visar också att en avsaknad av förtroendet med ämnet leder till att centrala frågor inte identifieras och förs vidare.

Detta illustreras nedan genom en sekvens som börjar med en diskussion kring vad kemiska beteckningar och förkortningar (som exempelvis kPa och PCO₂) står för. Flera av studenterna uttrycker att de tycker det är svårt tillgodogöra sig texten och läraren föreslår att studenterna ska be att få en genomgång vid resursseminariet. Efter en kortare diskussion kring dessa svårigheter och möjligheter tar handledaren fram kursboken och hänvisar till en figur som visar partialtrycket för syre och koldioxid (andel av det totala gstrycket) i lungornas alveoler och i olika delar av blodets kretslopp.

H: Men som jag tycker ändå att som bilden där på trehundra-tretton, jag gillar ju bilder det tycker jag är lättare att förstå när det är bilder, där i förstår man ju ganska bra, och där är ju mycket siffror, då ser man ju se när det är syrefattigt och när det är syrerikt, och förstår den här rundgången

Begrepp som *diffusion* och *partialtryck* lyfts fram och används för att successivt komma fram till nya förklaringar. Diskussionen utgör ett illustrativt exempel på en produktiv problemlösningsprocess som leder in på nya relevanta frågor. Ett exempel på det senare visas nedan när en student konstaterar att bara en del av blodets syre diffunderar över till vävnadernas celler.

S2: Det är ju faktiskt ganska lite som går ut i cellen, syre, tycker jag. Eller? Har jag uppfattat den rätt? (och några turer senare) Där är det tretton komma tre och så kommer det ut i cellen fem komma tre

Ytterligare två studenter bygger vidare på detta resonemang och kommer in på att det innebär att det finns *ett överskott* eller en *buffert* av syre som inte utnyttjas:

S3: det är bara hälften av syret som finns i artärerna, eller i kapillärerna (och något senare)
Vi har ett rejält överskott av syre i kroppen då, så det är ju bra, så då har man ju en rejäl buffert då. Vi har mer än vad vi behöver då?

S4: Men kan folk tillgodogöra sig det då?

S2: Jag vet inte varför det är så, men jag vet inte om jag fattat det rätt

Här uppstår frågor kring varför all syrgas inte utnyttjas och om det är möjligt att tillgodogöra sig detta syre på något sätt. Denna fråga skulle kunna öppna upp för ganska komplicerade förklaringar som finns beskrivna i kursboken och som vanligtvis utgör centrala frågor inom föreläsningar i fysiologi inom sjuksköterskeutbildningen. Istället knyter en student (S5) an till frågan om *buffert* genom att referera till att varje *vanlig inandning* är ganska liten i förhållande till vad som är maximal kapacitet.

S5: Men det har du ju också en bild där på sidan trehundraelva, så har du ju också en bild där med tidalvolymen

S2: Ja, just det (flera instämmanden)

S5: en vanlig inandning, och den är ju bara då femhundra milliliter, men sen finns det ju, ja vi har ju mera kraft i, så vi har ju ännu mera i, jag tror vi är uppe i en femtusen allt som allt om vi i andning och utandning fast vi inte använder så mycket i vanlig andning då, vid djupandning så har vi ju mera, så vi har ju egentligen som nn (S3) säger då en liten buffert, ja, som kan tas till

Det finns ett samband mellan studenternas yttranden genom att de fokuserar på *buffert*. I fysiologisk mening är det dock helt olika fenomen som åsyftas där den första användningen har med gasutbyte mellan lungans alveoler, kapillärsystem och celler att göra, medan den andra har att göra med ventilationen, det vill säga hur luftväxlingen mellan lungor och omgivningen går till. Med andra ord kan man säga att det är olika buffertar som åsyftas och den ena kan inte förklaras med hänvisning till den andra.

Sammanfattningsvis visas här att basgruppsaktiviteten innehåller relevanta resonemang ur ett teoretiskt perspektiv och att centrala frågor reses. Dessa frågor utgör potentiella ingångar till områden i anatomi och fysiologi som skulle användas som förklaringsmodeller för många vanligt förekommande problem och tillstånd i dagligt vårdarbete. Dessa frågeställningar skulle kunna föras vidare till

resursseminarierna, men till skillnad från tidigare är det ingen som föreslår detta. Istället förs ett annat resonemang in som i sig också är centralt, men som inte i sig förklarar den första frågeställningen. Därmed uppnås konsensus kring *buffert* som bygger på olika förklaringsmodeller som inte har med varandra att göra inom fysiologi som ämne. Viktiga frågor för såväl förståelse av vanligt förekommande uppgifter i vården, som för utbildningens teoretiska innehåll utvecklas inte och ”teori och praktik” förs därmed heller inte samman.

Praktiken som överordnad norm i förhandling om kunskap

I intervjuerna uttryckte studenterna att ingen vet hur ”djupt” de skall läsa, att de inte vet vad som är rätt eller fel eller om de fokuserar på ett relevant innehåll. Sådana frågor väcktes också i basgrupperna där man också kan se hur studenter och lärare på olika sätt försökte definiera vad som är nödvändig kunskap för en sjuksköterska. En sådan diskussion initierades av begreppet *erythropoetin*.

S3: Här har du hormonet, erytro-poe-tin, jag kan inte säga det alltså

S2: Bildas i njurarna (läser)

S3: ja just, det styr, produktionen av...

Senare

S? behöver vi kunna sånt?

(alla skrattar)

H: Ja, jag kunde det inte så det går nog bra (skratt)

Ingen av deltagarna hade träffat på begreppet tidigare och i det här fallet hänvisar läraren till att studenterna kan ta upp det på resursseminariet. Handledare hänvisar sedan till att begreppet kan återkomma i andra sammanhang som när man exempelvis läser om njurarna i fysiologin. Läraren och handledare för fram på ett generellt plan att det viktigaste inte är orden utan hur det fungerar och att man förstår vad man ska fråga efter och hur man ska ta reda på saker. Studenterna försöker dock komma fram till en mer precis avgränsning av i vilken utsträckning den medicinska terminologin är viktig att behärska.

S3: Det är det man känner, är det viktigt då att förstå de latinska namnen? Om man ska lägga krutet på det eller är det viktigt att kunna, att förstå systemet i sig...

H: skriv upp det då, för det är mycket i journaler och när doktorerna pratar och så, så jag tror det är viktigt att ha det med sig, fast jag tror kanske att det är viktigt, å inte bli ifrån sig om man inte lär sig allt på en gång, för det kommer att nötas in, för ni kommer att höra det så mycket uppe på praktiken också, för det är mycket...

Lärare och handledare argumenterar vidare för att det är viktigast att ”förstå helheter”, att det alltid finns möjlighet att ”slå upp” termer som man inte känner till, men att det också handlar om att ”förstå journaler”. Här blir det tydligt att vårdpraktikens krav förs in som ett sätt att kontextualisera varför terminologin är viktig att behärska. Men de säger också att ”ett ord kan man alltid slå upp” och att förståelsen av latinska namn utvecklas när man som student deltar i vårdarbetet.

Ytterligare ett exempel på en förhandling om vad som utgör viktig och relevant kunskap ges nedan när en student frågar vilka faktorer som avgör hur mycket syrgas som ska tillföras. Här ges kunskapsnivån en avgränsning genom de uppgifter som sjuksköterskor kan ställas inför i arbetet och vilka kunskaper som är viktiga i förhållande till andra professioner. Problemet ramas in utifrån en vård-situation där syrgasmättnaden bedöms vara för låg och vad som är viktigt som sjuksköterska att kontrollera inför konsultation av läkare.

S1: Vad är det som bestämmer hur mycket syrgas man sätter, innan, jag menar om jag har nitti eller om jag har åttio i syrgas...

H: du har ju bara ordination på en till två liter

S1: men vad är det som styr det, (sorl), vad är det som gör att läkare sätter en liter eller två liter eller tre liter. Finns det några värden som, om jag har en syremättnad på sjuttiofem, måste jag ha två liter då eller tre liter eller...

Senare

H: jag har bara en ordination på en eller två liter, mer ska jag inte laborera själv utan då får jag prata med doktorn, det kan vara andra saker som gör att dom inte håller sin syremättnad också (senare) så det är inte bara det, att skruva upp syrgasen

S1: Nej, nej, jag förstår allt det, men jag liksom bara funderar på vad det är han gör, vad det är han tittar på för att välja en mängd syrgas. Förstår du vad jag menar?

Handledaren tar upp en rad andra orsaker till att syremättnaden kan vara låg, som smärta, biverkan av smärtstillande läkemedel och att det är viktigt att också se på patienternas andningsmönster. Nedan sammanfattar handledaren vilka parametrar som är viktiga att kontrollera och kunna svara på.

H: Innan du ringer doktorn så ska du liksom ha kollat puls och pox (mätare för syrgasmättnad) och blodtryck och tittat på patienten, hur mycket har han kissat hur mycket dropp har den fått så att du liksom kan svara doktorn när du pratar i telefon...

Exemplet som sådant visar hur handledarens kunnande kan fungera som en viktig resurs för att anknyta till betydelsen av begreppet syrgasmättnad i kliniskt arbete. Men det kan också noteras att de faktorer som studenten efterfrågar inte besvaras utifrån fysiologi eller anatomi som ämne utan utifrån ett kliniskt problem. Man kan uttrycka det som att en potentiellt ”teoretisk fråga” ger ett ”proceduriellt svar”. Så att även om exemplet ovan visar på vilka möjligheter som närheten till praktiken och professionellas kunnande kan innebära så visar det också på en generell problematik, att kliniska problem inte helt lätt kan anknytas till de discipliner som utgör sjuksköterskeprogrammets innehåll.

Resursseminarier

Om det är någon frågeställning som studenterna inte kan reda ut inom basgruppen är avsikten att de ska skicka in frågor i förväg till den lärare som håller i resursseminariet. Lärarna på resursseminarierna har ofta någon form av fördjupning inom discipliner som anatomi, fysiologi, mikrobiologi, farmakologi etc. Avsikten är alltså att resursseminarierna ska komplettera basgruppsarbetet och bidra med en ämnesfördjupning.

Studenterna upplever dock att denna process inte alltid fungerar då dels initieringen av problem inte alltid fungerar i basgruppen, dels att uppföljningen av problem och frågeställningar blir avhängigt när resursseminariet ligger inplacerat i tid. Ibland kan det gå upp till tre veckor innan studenterna kan lägga fram sin frågeställning på ett resursseminarium vilket studenterna upplever som problematiskt. I värsta fall får studenterna inga svar alls på sina frågor då det blir för många frågor på seminariet: *Våra lärare är bara med och vi får ingen hjälp ...* (Intervju, basgrupp). Studenterna refererar i detta sammanhang till ett seminarie tillfälle där de lyfte fram 14 frågor vid seminariet och fick svar på fyra av dessa. Man upplever därför att man tappar frågor på väg mot resursseminariet samtidigt som man vill ha svar snabbare. Problemlösningsprocessen tenderar därmed att brytas, vilket också innebär att kunskapstillväxten inte är kumulativ.

Man kan således notera att samordning mellan basgruppen och resursseminariet ofta framhålls som problematiskt att upprätthålla. Det bidrar till att skapa en situation där studenterna upplever relationen mellan utbildningens olika undervisningsformer som relativt svag. Dreier (2000) talar i detta sammanhang om deltagarbanor vilket innebär att studenternas skall få en möjlighet att röra sig mellan olika handlingskontext vilket kan öppna upp för nya perspektiv på kunskapsutveckling och lärande. På många sätt fungerar den verksamhetsförlagda utbildningen som ett lärande i olika handlingskontext där studenterna erbjuds att

delta i olika praxisgemenskaper. Utvärderingen visar dock att det går att utveckla relationen mellan utbildningens olika praxisgemenskaper som ett led i att utveckla den processinriktade och problembaserade pedagogiken. Risken finns annars att studenterna uppfattar utbildningens olika läromiljöer som avskilda från varandra, vilket gör det svårt att se hur utbildningen hänger samman och att integrera teori och praktik på en innehållslig nivå. Några studenter föreslår att de skulle vilja se ett upplägg med föreläsningar på förmiddagen och resursseminarium på eftermiddagen. De uttrycker dels att föreläsningarna ger mer kunskaper, dels att det ger en bättre förståelse inför seminariet. Genomgående framhålls det som positivt med externa föreläsare som kan sina ämnen där studenterna kan få svar på sina frågor.

Utvärderingen visar att det finns en stor skillnad mellan hur kunskap är organiserad inom en disciplin och hur kunskap behöver organiseras för att förstå kliniska problem. Det kan illustreras av observationer av ett resursseminarium i anatomi och fysiologi. När studenterna ställer frågor av typ *Varför kan det vara farligt att ge patienter med kroniskt obstruktiv lungsjukdom syrgas?* så låter sig detta inte besvaras utifrån ämnets struktur. Tvärtom, så kräver det ett svar utifrån en rad områden inom disciplinen som behandlas i olika avsnitt i kursboken (t ex andningens reglering, syra-basbalans). Ämnesundervisning, däremot, läggs traditionellt upp så att de olika delarna bygger på varandra. För att förstå avsnittet om andningens reglering så förutsätter det att studenterna redan känner till vissa begrepp som avhandlats innan. Ett sätt att hantera detta på resursseminariet var att ge ”mini-föreläsningar” om de begrepp och delförklaringar som krävdes. Då varje sådan delförklaring i sig förutsätter ganska omfattande kunskaper så tenderade resursseminariet att bli alltför komplext och fragmentariskt för studenterna.

Det finns således en diskrepans mellan de frågor studenterna lyfter fram och ämnets struktur som kan vara svåra att överbrygga. Att bygga på frågor som genererats ur studenternas praktik är därför en inte helt enkel uppgift. Mot bakgrund av detta så är det inte förvånande att studenterna hellre ville ha en modell med en inledande föreläsning. De menade också att en sådan föreläsning skulle ge bättre förutsättningar för egna studier och för arbetet i basgrupperna. I valet mellan en integration av teori och praktik som är förenad med vissa, kanske initiala, svårigheter så föredrar de inslag i undervisningen av mer traditionellt slag.

Kliniska seminarier

Vid de kliniska seminarierna medverkar någon person som arbetar i någon av de verksamheter där studenterna praktiserar. Det kan vara sjuksköterskor, sjukgymnaster eller läkare, ofta med någon specifik inriktning. Utgångspunkten för seminarierna är att studenterna väljer ett eller flera kliniska fall utifrån dels patientjournaler, dels läsperiodens tema. Som förberedelse inför seminariet läser de in sig på dessa patientfall eller tema. Det allmänna omdömet bland studenterna är att de kliniska seminarier tillför mycket till utbildningen och att studenterna uppskattar att möta kunniga praktiker: *Där kan vi träffa de som är insatta och som har den rätta kunskapen* (Intervju, basgrupp). Studenterna menar att de på de kliniska seminarierna får möta experter som kan sitt ämne och som håller sig uppdaterad inom sina respektive områden. Kliniskt verksamma omnämns som experter som kan sitt ämne medan de ordinarie lärarna/handledarna ses som mer som generalister vilka har en bredd men saknar djupet inom ämnet: *Våra lärare är inga experter utan mer allmänt kunniga* (Intervju, basgrupp).

Även lärarna är medvetna om studenternas inställning när de påtalar att de litar väldigt mycket på experterna på de kliniska seminarierna. Experten ger en trygghet och tydlighet till studenterna, och lärarna menar att det har resulterat i att studenterna oftast ställer *varför-* och *förståelsefrågor* i basgruppen medan detta är ovanligt på de kliniska seminarierna. Frågorna på de kliniska seminarierna är mer inriktade på hur man ska gå tillväga i samband med olika tillstånd eller problem vilket också var framträdande vid en observation av ett kliniskt seminarium.

Studenterna har således en stark tillit till experterna på de kliniska seminarierna vilket enligt Giddens (1996) kan kopplas till den auktoritetstillit som finns i relation till framförallt naturvetenskapliga yrken. Läkare och andra specialister inom sjukvården erbjuder studenterna tillförlitlig kunskap inom en naturvetenskaplig ämnesdiskurs (Bernstein, 1990, 1996) medan utbildningens övriga lärare verkar inom en mer allmän och ämnesöverskridande diskurs. Denna ämnesöverskridande diskurs kan kopplas till den bild som studenterna ger angående utbildningens lärare som allmänpraktiker, d.v.s. en lärare som kan lite av varje men som inte kan betraktas som ämnesexpert eller specialist.

Artikelseminarier

Syftet med artikelseminarierna är att anknyta undervisningen till aktuell forskning inom de teman som behandlades i syfte att studenterna skulle få en vana att kritiskt granska och tillägna sig vetenskaplig litteratur. De artiklar som har valts ut var ofta på engelska och hämtades vanligen från tidskrifter inom omvårdnad och medicin. Vid seminarierna bildades tre grupper genom att studenter från de ordinarie basgrupperna blandades för att sedan mer fokusera på innehåll och metod. Några studenter hade i uppgift att presentera artiklar med avseende på både innehåll och metod vid varje tillfälle. Diskussionen av respektive artikel inleddes med en presentation av artikeln.

Studenterna betonade ganska samstämmigt att artikelseminarierna inte kändes meningsfulla och att de heller inte riktigt förstod syftet med dem. De undrade till exempel om syftet var att träna engelska, läsa vetenskapliga texter eller träna på formalia. Några menade att det kändes som slöseri med tid och att artiklarnas innehåll många gånger upplevdes som en upprepning av tidigare kunskaper: *De bekräftar bara det vi vet... Innehållet är ofta repetition ... Artiklarna är en upprepning på ett krångligare språk (citat basgrupp).*

Studenterna uttryckte också att lärarna ibland fokuserade på olika aspekter av artiklarna: *Det är läraren som avgör om vi fokuserar på innehållet i artiklarna eller formen och vad valet blir beror ofta på hur väl läraren är bekant med artikeln själv (citat basgrupp).* Rimligtvis finns det flera legitima syften med att föra in forskningsartiklar i en professionsutbildning som uttryckligen ska vila på en vetenskaplig grund. Det verkade dock vara oklart för studenterna vilken agenda som rådde vid respektive seminarium. Den negativa inställningen till seminarierna kan också förklaras av att innehållet inte anknöt till temats innehåll i den utsträckning som förväntades. I den meningen kan kopplingen mellan teori och praktik ses som svag i artikelseminarierna, åtminstone ur studenternas perspektiv. Om syftet var som studenterna uppfattat det, att lära sig läsa vetenskapliga texter på engelska så är det i sig viktigt och kan på längre sikt bidra till att studenterna använder sig av forskningslitteratur senare i sin utbildning eller i sin yrkesutövning. I ett längre tidsperspektiv kan därför artikelseminarierna bidra till en integration av teori och praktik.

Teori och praktik – ett spänningsfyllt möte

Vid en första kommentar omkring teori och praktik påtalar studenterna att: *Vi läser integrerat, allt på en gång i tema. Det är komplext att läsa allt på en gång när det är organiserat i tema (citater, basgrupp)*. Studenterna upplever att det är svårt att integrera teori och praktik och de menar att det inte passar ihop: *Vi får ingen helhet mellan teori och praktik (citater, basgrupp)*. De påtalar även att de har svårt med kontinuiteten och de vill ha en enklare struktur mellan teori och praktik då det är lätt att missa något när man läser integrerat. Det är teori och praktik som skall integreras men praktikens logik stämmer inte överens med den teoretiska logiken. Studenterna upplever att det är svårt att stämma av praktiken mot den teoretiska undervisningen då utbildningens didaktiska logistik inte stämmer, d.v.s. att när de läser ett tema så praktiserar de i en verksamhet som inte överensstämmer med den teoretiska undervisningen. Studenterna får därför hela tiden försöka att länka undervisningens tema mot praktiken och referera bakåt i tiden för en bättre överensstämmelse. Av den orsaken är det svårt, menar studenterna, att låta teorin styra blicken under praktiken. Samtidigt påtalar de att de nog omedvetet kopplar teori och praktik till varandra och de kanske inte omedelbart kan se detta själva.

Utifrån att studenterna upplever utbildningen som splittrad funderar lärarna på hur studenterna ”knyter ihop säcken” och i vilken utsträckning de lyckas integrera teori och praktik. Grunden till denna splittrade bild återfinns enligt lärarna i att utbildningen integrerar många ämnen och studenterna vill ha det ämnesuppdelat. Studenterna, däremot, företräder en lösning som innebär en enklare organisering och uppdelning mellan teori och praktik. Hur utbildningen ser ut är nog ”jättebra” enligt några studenter men de menar samtidigt att den inte fungerar i praktiken. Det betonas att det är väldigt komprimerat med praktik, teori, basgruppsarbete, självstudier samt inlämningsuppgifter under en och samma vecka. Flertalet studenter tycker att 1-2 dagar praktik i veckan hackar sönder rytmen och det blir svårt att planera studierna. Det är så komprimerat så vi vill ha lite längre sammanhängande perioder av praktik som avlöses med teori... Varannan vecka kunde vara bättre (citater basgrupp). Andra studenter är däremot mer nöjda med den rådande organiseringen. Ytterligare några menar att man kanske kunde styra teori och praktik mer utifrån basgruppen istället eller minska praktiken till en dag i veckan. Många säger att de periodvis vill ha mer tid för självstudier, då vi nu sitter på helger och kvällar vilket är jobbigt (citater basgrupp). Några lärare menar att denna situation delvis har uppstått på grund av att studenterna jobbar

för mycket och det på bekostnad av tid för självstudier. De får ställa in eller flytta praktikdagar och detta påverkar i slutänden deras lärande.

4. Fas 2: Hösten 2005

Utifrån ett aktionsforskningsperspektiv presenterade vi hösten 2004 våra initiala analyser för lärare och studenter och öppnade upp för en diskussion om trovärdigheten i våra tolkningar. Utifrån dessa diskussioner genomförde sedan lärarna på utbildningen ett förändringsarbete som innebar:

- att man införde introduktionsföreläsningar på resursseminarierna,
- att basgruppens arbete minskade i omfattning
- att man skapade en tydligare utbildningsstruktur genom att i större utsträckning hålla samman teori- och praktikperioder

Studenterna upplevde att de blivit tryggare i rollen som sjuksköterskestudenter och därmed kände sig säkrare inom utbildningen. Detta samspekar med stor sannolikhet med en ökad konsolidering av arbetsformer och utbildningens struktur. Samtidigt framkom en kvarstående osäkerhet om vilka kunskaper som var relevanta och viktiga och att praktiken och tentamina utgör viktiga resurser i studenternas inramning av vad som är relevant.

Vi vet inte vad vi behöver

Genomgående finns det även hösten 2005 en osäkerhet bland studenterna gällande utbildningens kunskapskrav och vad de behöver kunna för att bli godkända:

Vi vet inte vad vi behöver kunna, vi anpassar oss ständigt efter vilka vi går med på praktiken. Det är hela tiden förändringar. Det är väldigt olika vad olika människor tycker vad vi skall kunna och inte kunna // Oftast vet vi inte om vi kan det som vi behöver, allt är för ospecificerat, väldigt allmänt samtidigt är skolan väldigt vetenskaplig (citat, basgrupp).

Påtagligt är att denna osäkerhet har funnits med hela utbildningstiden och inte avtagit i styrka. Vid frågeställningen vilka kunskaper som är viktiga för en sjuksköterska tydliggörs än en gång de två strategier som identifierades våren 2004 vilka kan beskrivas som ett individuellt respektive samspeleperspektiv. De studenter som kan kategoriseras som tillhörande det individuella perspektivet me-

nar att: *Vi som sjuksköterskor måste kunna allt när vi går ut utbildningen ... (cit. basgrupp)*. De studenter som i sin tur tillhör samspelsperspektivet menar att man genom sin: *... praktik inser att man inte behöver kunna riktigt allt ... Bara man har den förståelsen så man kan tillgodogöra sig utbildningen (cit. basgrupp)*. Detta medför att man kan se kunskapskonstruktionen som en individuell respektive kollektiv konstruktion vilket skapar olika förutsättningar för studenternas studiestrategier och på sikt även kan påverka hur man förhåller sig till sin framtida kompetensutveckling inom professionen.

Samtidigt kan man koppla dessa strategier till den osäkerhet som finns runt utbildningens kunskapskrav och framtida kompetens som sjuksköterska där några studenter löser osäkerhet genom individuella strategier medan andra utvecklar kollektiva strategier.

Det är praktiken och tentamen som visar vilka kunskaper som viktiga!

Utvärderingen visar relativt tydligt att det inte är utbildningsplanen, studiehandledningen eller litteraturen som anger vad som är viktig kunskap. Inte heller undervisningen eller läraren har någon framträdande position i studenternas syn på vad som formar utbildningens kunskapskrav. Istället är det praktiken och tentamina som anger vad som räknas som viktig kunskap inom utbildningen. Några studenter uttrycker praktikens normativa kraft gällande vad som är viktig kunskap på följande sätt:

- Genom praktiken får man veta vad som är viktigt (cit. basgrupp)
- Vilka kunskaper vi får avgörs beroende på vart vi hamnar på praktik och vilket kunskapsbehov som där finns (cit. basgrupp)
- Genom praktiken ser vi allt som vi måste kunna och inte kunna (cit. basgrupp)

På ett liknande sätt uttrycker studenterna att tillsammans med praktiken så är det tentamina som anger och bekräftar vad som är viktig kunskap inom utbildningen. Det är tentamina som blir den viktigaste kontrollstationen om som visar man har läst rätt eller fel. Denna bekräftelse lyckas inte själva undervisningen eller läraren skapa vilket resulterar i en osäkerhet om vad som räknas som viktig kunskap inom utbildningen. Utbildningens tentamen fungerar även som en *checkpo-int* som bekräftar om man har läst rätt eller i värsta fall visar att man läst fel. Studenterna upplever att det inte finns några kontrollstationer under vägen eller under processen utan resultatet värderas endast i slutet av kursen vilket kan vara

stressande: ... *oftast vet vi inte om vi kan det som vi behöver, allt är för ospecificerat, det är väldigt allmänt samtidigt som skolan är vetenskaplig. Sista tentamen var jättejobbig, många fick panik (citrat, basgrupp).*

Man ser i praktiken och lär sig prioritera ...

Genom utvärderingen tydliggörs praktikens tyngd angående den yrkessocialisation som studenterna genomgår under sin utbildning. Det är genom praktiken som studenterna inser att de inte behöver lära sig riktigt allt i skolan utan man lär sig på sin praktikplacering: *Under praktiken märker man ju vilka delar man saknar och vilka delar som vi kan (citrat, basgrupp).* Samtidigt finns det en osäkerhet hos studenterna angående vilka kunskaper som de egentligen måste ha som sjuksköterskor: ... *Vi behöver någon som säger till oss, det här behöver ni kunna (citrat, basgrupp).* Som student vet man inte vad man behöver kunna, utan studenterna menar att de ständigt anpassar sig efter de handledare som de går med på praktiken:

- Det är hela tiden förändringar och det är väldigt olika vad olika människor tycker vad vi skall kunna och inte kunna (citrat, basgrupp).
- Vilka kunskaper vi får avgörs beroende på vart vi hamnar – vilket kunskapsbehov som där finns (citrat, basgrupp).

De är genom praktiken som man som student ser allt som man måste kunna och inte kunna. *Det är ett samarbete där ute, de (de som jobbar ute i verksamheten) kan inte heller allt och som student så lär vi oss i praktiken vad vi skall och måste prioritera... genom praktiken socialiseras vi in i det här (citrat, basgrupp)* och så får vi veta vad som är viktigt för en sjuksköterska att kunna. Utifrån studenternas resonemang är det praktiken som avgör hur frågan om vad som är viktig kunskap kontextualiseras (Säljö, 2000). Praktiken ges därmed en hegemonisk position gentemot utbildningens teoretiska undervisning. Ovanstående resonemang refererar till Lave och Wenger (1991) samt Chaiklin och Lave (1996) som menar att allt lärandet är situerat och situationsbundet till olika sociala praktiker och kontexter. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan man således inte förstå studenternas aktiviteter i den verksamhetsförlagda utbildningen separat från den socio-materiella och kulturella världen. Studenternas lärande ses därmed som *situerat* i ett sammanhang där praktiken tilldelas en dominerande position.

Vi lär genom att göra

Vi lär genom att göra i praktiken. Så uttrycker studenterna sin bild av lärande. Detta perspektiv kan i förlängningen relateras till Dewey (1980) och hans tankar om *"learning by doing"*. Genom denna metafor försöker Dewey att frångå den skarpa uppdelningen mellan teori och praktik. Ur Deweys perspektiv utvecklas individen genom ett samspel med sin omvärld och i allt som Dewey skriver uttrycks denna dialektiska tanke. Uttrycket *learning by doing* återspeglar i sin förenkling en syn på individen som aktiv gentemot sin omvärld, där utveckling är en arbetsuppgift för människan. Det innebär att utbildningen måste bygga på studentens eget intresse och aktivitet där hon/han skall få möjlighet till att aktivt pröva och experimentera och gå från tes, antites till syntes¹⁹.

Vi lär genom förebilder: Bra och dåliga förebilder

I anslutning till ovanstående lärandemetafor uttrycker studenterna liksom våren 2004 även denna termin en stark identifikation med sin praktikhandledare. Denna relation kan beskrivas som en mästare – lärjunge relation där studenten tillägnar sig kunskaper genom att delta i mästarens praktik (Lave och Wenger, 1991). Studenternas bild av en bra sjuksköterska växer fram genom ett positivt bemötande och på en bra praktikplats är: ... *sjuksköterskan en positiv förebild medan hon på en dålig praktikplats ... då vet man inte riktigt vad man skall tro... man vet i alla fall vad man inte vill bli (citrat, basgrupp)*. Studenterna menar samtidigt att det är ont om bra sjuksköterskeförebilder och att de skulle behöva mer avdelningspraktik.

En lokal variant av lärande och som kontrasterar mot mästare – lärjunge perspektivet lyfter studenterna fram genom sin egen metafor vilken kallas för *karbonpappersmodellen*. Studenterna menar att en del lärare betonar just den traditionella mästare – lärling/elev relationen om dock ur olika perspektiv. Motpolen till denna metafor skulle vara den handledare som stannar upp och frågar, avsätter tid, ger sig tid, avsätter tid för reflektion, och frågar mig vad jag vill göra osv. Ställer frågor och undrar om jag känner till detta eller detta och som har en dialog med mig som student, har en dialog med studenten. I realiteten kan utbildningens lärandemetafor dock mer liknas vid karbonpappersmodellen som innebär att studenten skall härma handledaren. Praktikhandledaren tror att vi genom karbonpapperspedagogiken blir som dom samtidigt som studenterna upplever det svårt att ändra på detta faktum då många handledare uttrycker det på följande

¹⁹ Se Dewey (1980) för en fördjupning.

de sätt: ... *så här brukar vi göra här (cit. intervju)* och det finns ingen anledning att ändra på denna modell.

Salstentamen vs hemtentamen

Inom studentgruppen finns det olika uppfattningar om man vill ha skriftlig salstentamen eller hemtentamen där några studenter föredrar den förstnämnda medan andra är mer attraherade av hemtentamen. De studenter som föredrar skriftliga tentamen menar att denna tentamensform troligtvis passar bäst för ämnen som anatomi/fysiologi: ... *Det kanske måste vara skriftlig tentamen i anatomi/fysiologi och sådana ämnen (cit. basgrupp)*. Motivet till detta skulle vara att kunskapen ”sätter sig lättare” genom att man måste råplugga inför en salstentamen vilket gör att man: ... *läser på en annan nivå (cit. basgrupp)*. Motståndarna till salstentamen motiverar detta i sin tur med att de inte: ... *vill råplugga för då är kunskapen borta ... kunskapen sätter sig inte (cit. basgrupp)*. Som en kontrast till de två ovan nämnda examinationsformerna lyfter studenterna fram den examination som de genomförde under hösten 2005. Denna examination hade ett upplägg som många studenter tyckte var bra: ... *Vi hade patientfall vilket inte var helt fel. Det var bra upplägg med dagens tentamen. Patientfall som vi fick följa genom systemet (cit. basgrupp)*.

Basgruppen: Vi tyckte det var jättebra i början men vi saknar det inte ...

I relation till basgruppsarbetet finns det en ambivalens hos studentgruppen då man å ena sidan är kritisk till hur basgruppsarbetet har genomförts under utbildningen medan man å den andra sidan tycker att det var bra i början: ... *I början kunde vi inte vara utan basgruppen, där kunde vi ta upp problem direkt (cit. basgrupp)*. Över tid har dock basgruppsarbetet förändrats där studenterna menar att det har blivit mer reglerat under senare delen av utbildningen. Samtidigt tror de att de inte har samma behov av basgruppen som förut: ... *Vi vill inte ha dem tillbaka som vi hade första året och vi saknar dem inte heller. Nu har vi ett schema vad vi skall gå igenom, det hade vi inte förr (cit. basgrupp)*. Det som har förändrats under senare delen av utbildningen är att basgruppsarbetet har fått en tydligare struktur och form. Basgruppens arbetet har under hösten 2005 blivit mer strukturerat och studenterna upplever att de vet vad de skall göra och inte göra. Så här i slutet av utbildningen så menar studenterna retrospektivt att det var just osäkerheten och otydligheten i basgruppsarbetet som de var kritiska mot.

Vet inte vad vi gör i basgruppen och hur innehållet kommer till

Trots att basgruppens arbete har fått en tydligare struktur kvarstår en del kritiska ståndpunkter inom studentgruppen. Studenterna menar att lärarna och de själva uppfattar basgruppsarbetet på två olika sätt:

... vi uppfattar det på ett sätt och lärarna på ett annat och har planerat efter det. Det vi gjorde idag trodde vi att vi skulle göra igår och det vi gjorde igår visste vi inte om alla. Vi pratade tex tidigare om att vi ville ha mer om läkemedelshantering, idag inte ett ord om det (citat, basgrupp).

Studenterna menar att osäkerheten fortfarande finns kvar runt basgruppens arbete och detta har varit oklart från början. Några studenter framhåller att de aldrig vetat vad de skall ta upp och vad det skall leda till. Studenterna uppmanas att komma med förslag på vad som ska diskuteras i basgruppen, men studenterna hävdar att det sällan blir så och de i praktiken inte får gehör för sina idéer: *Det vi läser i basgruppen väljer inte vi. Lärarna har frågat oss vad vi har kvar att läsa och så har vi sagt det och så har vi bestämt att vi skall ta upp det nästa dag och så har det inte blivit så (citat, basgrupp)*. Studenterna upplever därför att de på ett omedvetet sätt bidragit till att basgruppens arbete många gånger mer har varit lärarstyrt istället för studentinitierat och probleminriktat. I förlängningen menar studenterna att de endast i en begränsad omfattning har upplevt att basgruppens arbete bidragit med ny kunskap: *... man tänker ju inte att nu skall jag lära mig nya saker på basgruppen ... (citat, basgrupp)*. Det är ett exempel på hur basgruppens arbete omnämns i termer av ett individuellt perspektiv där varje student konstruerar sin kunskap individuellt.

Resursseminarium

Liksom basgruppen så har resursseminariet utvecklats och förändrats över tid. Basgruppsträffarna var i början på utbildningen inriktade på att ta fram frågor till resursseminariet: *Vi skulle sända in frågor som vi formulerat i basgruppen men då vi inte kunde något om ämnet så visste vi inte vad skulle ställa frågor om (citat, intervju)*. Denna rutin fungerade dock enligt både lärare och studenter mindre bra och resursseminariet har därför varit föremål för diskussion och då till både form och innehåll. Under hösten 2005 hade resursseminariets struktur och innehåll förändrats och lärare och studenter upplevde att blivit bättre då seminariet nu har utvecklats till mer traditionella föreläsningar. Man har te x infört introducerande föreläsningar vilket studenterna tycker ha fungerat bra samtidigt som lärarna har varit bra och pålästa. Studenterna menar dessutom att resursse-

minariet ligger på en djupare kunskapsnivå än exempelvis basgruppens arbete. Detta beroende på att resurseminariets lärare har en större kompetens och ligger kunskapsmässigt på en högre nivå än basgruppens lärare. Med hänvisning till Bernstein (1990, 1996) kan man därmed säga att man införde en mer synlig pedagogik på resursseminariet då man stärkte både klassifikationen och inramningen vilket skapade en mer traditionell föreläsning.

Kliniskt seminarium och artikelseminarium

I slutet av utbildningen framstår både de kliniska seminarierna och artikelseminarierna som mindre betydelsefulla för studenterna. När det gäller det kliniska seminariet påtalar studenterna vikten av att vara väl förberedda men att detta krav även gäller föreläsaren och våra egna lärare. När det gäller artikelseminariet menar studenterna att de under hela studietiden har fått läsa svåra artiklar som inte gett någonting. Detta problematiseras ytterligare genom att studenterna upplever att lärarna själva inte har läst eller tyckte att artiklarna varit bra: *...vi har därför ställt oss frågan om det kanske skulle varit bättre med andra artiklar ... (cit. basgrupp)*. Studenterna menar dock att de i slutet av utbildningen har lättare för att läsa artiklar än i början. Vi har i och för sig inte lagt ned lika mycket tid på det nu som i början. De artiklar som varit bra kännetecknas av att vi fått med oss kunskaper av innehållet och att det har funnits tydliga kopplingar till det vi tidigare har läst.

Examensuppsats och akademiskt skrivande

När det gäller skrivande av exempelvis uppsatsen hade ett flertal av studenterna svårigheter med att se motivet till att de skulle skriva en examensuppsats då sjuksköterskeyrket enligt deras uppfattning inte är någon skrivande profession. Innehållet i uppsatserna såg dock många studenter som relevant och lärorikt medan den akademiska formen och kraven på vetenskaplighet var krångligt och jobbigt:

- Vad skall jag ha uppsatsen till? Jag lärde mig att bråka med datorn och lyssna på band och träffa trevliga människor. Uppsatsen i sig har inte gett mig någonting för sjuksköterskeyrket. Jag kanske lärde mig något utifrån mitt ämnesval (cit. basgrupp).
- Oftast är innehållet i uppsatsen relevant men det är formen att skriva o.s.v. som är jobbig (cit. basgrupp).
- Vissa beskriver uppsatsskrivandet som psykologisk terror, det handlar bara om att knipa tyst och bara skriva. Sedan är det ju så att en sjuksköterska inte skriver i sin profession (cit. basgrupp).

När det gäller valet av uppsatsämne gjorde de flesta studenterna det utifrån sina erfarenheter från praktiken. Studenterna har under sin praktik sett vad som fungerar och inte fungerar och utifrån det blivit intresserade av ämnet eller en specifik frågeställning. Andra inspirationskällor till uppsatsämne är studenternas egna livserfarenheter.

- Vi valde ämnet till våran uppsats från praktiken (citrat, basgrupp).
- Vi hade sett vad som fungerar och inte fungerar i praktiken och så blev det ett intresse (citrat, basgrupp).
- Vi skrev om patienten och smärta men vi ville egentligen skriva om barn men vi fick inte det. Det skulle ha handlat om beröringens verkan på barn med Downs syndrom men vi fick nej då det var en specialistutbildning (citrat, basgrupp).
- Alla vi studenter hade erfarenhet av närstående och vi stöter ofta på dem och vi vill bemöta dem på ett bra sätt. Därför ville vi skriva om detta (citrat, basgrupp).
- Utifrån egen erfarenheter av att vara tonårsmammor samt genom samtal och erfarenheter från BVC. Därför valde vi att skriva vår uppsats om tonåriga mammor (citrat, basgrupp).
- Alla i vår basgrupp skriver om möten mellan människor och relationer. Vi skriver om detta utifrån vår praktik då vi tycker att det är viktigt med möten mellan människor (citrat, basgrupp).

Liksom när det gäller studenternas syn på lärande och socialisation till sin blivande profession har praktiken ha fått en stark genomslagskraft. När det gäller själva skrivandet upplever nästan alla studenter att det är ”jobbigt” att anpassa sig till den akademiska formen och dess krav och formalia. Intressant att notera är att ingen student har valt en teoretisk ingång på sin uppsats eller examensarbete. Vad detta beror på är dock svårt att säga, men det finns en stark identifikation med sjuksköterskan som en praktisk profession.

Integrationen mellan teori och praktik

Under sista terminen hösten 2005 gick studenterna kursen Vidgat perspektiv, vilket innebar att de skrev en rapport i syfte att belysa ett omvårdnadsproblem. Viktigt att notera är att denna kurs inte var en praktikkurs utan en fördjupningskurs inriktad mot omvårdnad och då utifrån ett PBL perspektiv. Studenterna hade dock inte uppfattat detta utan de trodde att kursen var en praktikkurs där de skulle få se något nytt:

- Vi trodde att det skulle vara en breddning, inte vara så styrda. Det skulle vara en chans att få se något nytt, ett nytt intresseområde. Vi hade pratat i 2 år om detta vidgade perspektiv där vi skulle få en chans att välja, nu blev inte så (citat, basgrupp).

Istället blev kursen starkt färgad av rapporten som studenterna tyckte hade ett vetenskapligt fokus. Vissa studenter ansåg att denna uppgift var alldeles för vetenskaplig och några upplevde att metoden var det viktigaste i hela rapporten. Studenterna ansåg också att kraven låg på nästan samma nivå som en uppsats. Under denna kurs skulle studenterna genomföra observationer som underlag för rapporten: ... *men vi ville ju jobba ... lära oss saker och pröva nya saker. Inte det som skolan och lärarna ville. Vi var tvungna att genomföra tre observationer (citat, basgrupp)*. Många studenter var besvikna då de trodde det skulle bli en förbättring under sista terminen:

- Nu går vi mest med specialistsjuksköterskor på vårdcentralen och inte med allmänna sjuksköterskor. Vi praktiserar på en avdelning som vi inte ens får jobba själva på. Vi sitter och lyssnar, inget att göra. Vi tappar ju jättemycket då vi inte själva får vara med (citat, basgrupp).

Studenterna menar att vårdcentralen som praktikställe inte matchar utbildningen och att det är personalen på stället som är det stora problemet:

- De är inte intresserade av att jag är där. Jag hade hellre varit på ett praktikställe med allmänna sjuksköterskor där jag känner att jag kan lära mig något och bli redo för att jobba. Det var så viktigt inför terminen att vi skulle göra timmarna och så blir det så här. Bara sitta av tiden, det vill jag inte. Som en unge i skolan som inte gör något (citat, basgrupp).

Utifrån studenternas perspektiv på lärande framstår därmed det vidgade perspektivets observationer som problematiskt då de upplever att de inte lär sig någonting. Några menar att de bara tittade och observerade i tre veckor. Det är endast vid personalbrist som man får jobba enligt en student: *När det är personalbrist, då passar det väldigt bra att vi jobbar, vi har inte rast en gång (citat, basgrupp)*. Studenterna är därför kritiska gentemot detta och uttrycker att de skall vara jämlika i båda lägena och inte bara i ena läget. I en av basgrupperna anser studenterna att personalen på en del praktikställen skulle behöva gå en förändringskurs. Vidare framhålls att handledarna på studieorterna har jobbat olika lång tid och att de har utvecklat olika rutiner och traditioner i anslutning till sin verksamhet: *När vi är här så gör vi så här... så har jag gjort de två senaste gångerna men vi kan anpassa oss till det som läraren vill (citat, basgrupp)*.

Upplevelsen av den sista terminen och den fördjupade kursen har dock med stor sannolikhet även påverkats av att många studenter upplevde denna studieperiod som väldigt intensiv:

- det är mycket som skall slutföras nu, mycket praktik också. Nu skall vi göra 30 dagar praktik före jul samt redovisa en vårdplan, genomföra en intervju med närstående, skriva en 120 poängs skriftligt tentamen och genomföra en praktisk bedside-examination samt redovisa vår C-uppsats och göra en poster. Samtidigt skall vi praktisera allt som skall vara klart före 10/12 (citat, basgrupp).

Denna studiesituation torde bidra till den kritik som finns mot den fördjupade kursen samtidigt som så gott som alla studenter var väldigt nöjda med den sista terminens praktikställen: ... *den fördjupade kursen tillförde mycket till utbildningen ... vi är mycket nöjda med våra praktikplatser. De bästa på hela utbildningen (citat, basgrupp).*

Ändrad teori ...

Trots att man hösten 2005 har valt en modell med mer sammanhållna teori- och praktikperioder så menar några studenter att det inte har förändrats speciellt mycket. Teorin ligger under denna termin som tvåveckors perioder och praktiken återkommer var tredje vecka:

- Så här har vi gjort hela tiden ... Förut var det två dagar teori och tre dagar praktik. Nu är det bättre när det är mer sammanhängande med praktik var tredje vecka och teorin ligger i 2 veckors ... Förut var det så lösryckta dagar, här och där (citat, basgrupp).

Samtidigt menar några andra studenter att det var lättare med den gamla modellen att få teori och praktik att hänga ihop. Det är lätt att komma ur studiemönstret så som några studenter uttrycker det medan andra menar att det nu är lättare med flera teoridagar efter varandra och mer sammanhängande: ... *vi kan nu koncentrera oss på teorin för att sedan rikta in sig på praktiken (citat, basgrupp).* I slutet av utbildningen upplever nu många av studenterna att praktiken är mer organiserad och strukturerad då man har ett bestämt schema att praktisera efter. Den kritik mot utbildningen som fanns under de inledande terminerna på utbildningen rörde bland annat relationen mellan teori och praktik då studenterna ville ha en mer sammanhållen praktikperiod för att lättare kunna komma in i praktiken:

- med några få timmar om dagen utdraget över lång tid har vi haft det svårt att komma in i praktiken och lära känna våra praktikställen. Man känner sig som om man alltid vore ny och grön på praktiken. Den reguljära utbildningen är ute tio veckor på raken och de

kommer in i praktiken mycket fortare. De är ut på praktik i tio veckor och de upplever att de får mer gjort ... (cit. basgrupp).

Studenterna för här fram tankar om en något mindre utvecklad integration mellan teori och praktik. Bernstein (1990, 1996) menar att en sådan rörelse åter speglar en betoning på stark klassifikation och inramning och därmed som tidigare noterats en synlig pedagogik. Detta svarar troligtvis mot den rekontextualiseringsprocess som återfinns inom utbildning vilket medför att utbildningens struktur och innehåll anpassas till de kontextuella förutsättningarna.

Enligt studenterna skulle ett konkret sätt att förbättra relationen mellan teori och praktik vara att deras praktikhandledare var bättre pålästa om utbildningen och den litteratur som används och bearbetas. Praktikhandledarna måste involveras mer i utbildningen och få en tydligare roll i organisationen. Studenterna lyfter samtidigt fram som de uppfattar ett dilemma och det är kopplat till praktikhandledarnas kompetens i relation till en ekonomisk situation som inte tillåter någon kompetensutveckling: *Praktikhandledarna måste vara bättre förberedda och de får inte betalt för att kompetensutveckla sig (cit. intervju)*. Denna problematik är dock inte enbart kopplad till praktikhandledarna som individer utan även till praktikplatsen som pedagogisk miljö då studenterna upplever att vissa av utbildningsmiljöerna inte är håller en tillräckligt bra kvalitet utan måste bli bättre:

- Många av våra praktikplatser under utbildningen har varit bra men en del har inte varit bra och väldigt dåligt förberedda. På några ställen har vi inte fått något bra bemötande från våra handledare. Ointresserade där de uttrycker att inte är roligt att ha studenter. De var heller inte införstådda med vår utbildning där handledarna inte trodde att det var löpandebandprincipen med ett nytt gäng studenter varje byte (cit. basgrupp).

PBL, att skapa ett lärande subjektet

En återkommande problematik för studenterna har varit kopplad till en osäkerhet över dels hur mycket de skall lära sig inom vissa områden, dels vilken kunskapsnivå som de måste klara för att bli godkända på både enskilda kurser men även utbildningen som helhet: *Vi vet inte hur mycket vi skall lära oss inom ett område, ingen aning ... Lärarna anger inte nivån om hur mycket kunskap vi skall kunna när vi är färdiga och de menar att de säger till om kunskapsnivån är för låg ... (cit. intervju)*. Denna situation skapar som tidigare noterats en ontologisk osäkerhet (Giddens, 1984) hos studenterna vilket gör att de på olika sätt

försöker att (åter)skapa en trygghet i sin studiesituation. Det är i ljuset av denna osäkerhet som man kan se studenternas rop efter tydlighet när det gäller undervisnings upplägg och lärarnas förhållningssätt. Denna bild förstärks genom att lärarna ofta refererar till att det inte finns någon beständig kunskap utan att all kunskap ständigt förändras. Därför kan de inte uppge några konkreta kunskapskrav för vad studenterna skall och inte skall kunna. Istället skriver lärarna fram en förmåga hos studenterna där man vill att de skall utveckla en kompetens att söka kunskap och lösa problem:

- Lärarna säger ofta att kunskapen ändras hela tiden ... så vi behöver veta var ni skall hitta information (citrat, basgrupp).
- Ofta får vi höra att utbildningen går ut på att vi skall lära oss att hitta kunskap. När vi står inför ett problem i arbetet skall vi veta var vi skall hitta informationen. Lärarna säger samtidigt att vi måste utveckla en förmåga att söka kunskap då allting hela tiden förändras. Teorierna förändras hela tiden (citrat, basgrupp).
- Lärarna tycker att vi skall ta reda på kunskapen men vi vill få svar och lärarna har inga svar och så blir det så att vi inte vet någonting, det är självstyrt lärande och eget ansvar, ja, hela tiden är det så (citrat, basgrupp).

Man skulle kunna säga att utbildningen försöker att skapa och konstruera ett nytt lärande och problemlösande subjekt. Det innebär ett lärandesubjekt som skall vara självreglerande och självstyrande; som skall kunna ta eget ansvar för sitt lärande samt som är problemlösande, flexibelt och reflekterande. Detta kan beskrivas som ett slags PBL-subjekt som har sin grund i de ideal som framhålls i inom problembaserat lärande (jämf. Silén, 2000). Studenterna har dock svårt att identifiera sig med detta nya subjekt då de istället refererar till ett mer traditionellt subjekt. När lärarna då undviker studenternas frågor om innehåll och kunskapsnivå med hänvisning till kunskapens föränderlighet samspelar detta med den övergripande strategin att skapa en problemlösande subjekt. Baksidan på denna strategi är dock att det finns en risk att det inte är kunskaperna i sig som är det viktiga inom utbildningen. Gee (2004) påtalar just detta då han menar att det inom den ”nya skolan” inte är kunskapen som är i centrum utan hur du är som människa, d.v.s. det är det nya lärandesubjektet i sig som är i centrum. I förlängning finns det stora likheter mellan det PBL-subjekt som framhålls inom den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen och det subjekt som kan beskrivas som ett nyprogressivt (Gee, 2004; Giddens, 2003; Gustafsson, 2003; Sennett, 1999) och som återfinns i diskussionen om ett senmodernt samhälle (Giddens, 1984) och ett omstrukturerat utbildningssystem (Castells, 1999; Hargreaves, 1998) . Detta subjekt kan i likhet med PBL-subjektet beskrivas som självreglerande, aktivt, motiverat, nyfiskt, flexibelt, autonomt, reflexivt och

gränsöverskridande i konstruktionen av sin kunskap och identitet. På så sätt kan man säga samhällets förändringar även återspeglas i den verksamhetsförlagda sjuksköterskeutbildningen genom utvecklandet av ett arbetsintegrerat lärande. Ett arbetsintegrerat lärande som i förlängningen skapar nya relationer och förbindelser mellan människor utbildning och yrkesliv, men innebär också skapandet en ny typ av lärande subjekt - en ny sjuksköterska.

5. Diskussion

Den alternativa sjuksköterskeutbildningen har en uppläggning som i många avseenden följer grundläggande principer inom problembaserat lärande (PBL). Som framhålls av Koschmann (2001) så har flertalet studier av PBL försökt fånga effekterna av utbildningen i termer av huruvida utfallet är bättre än traditionellt upplagd utbildning utifrån givna kriterier. Som Koschmann påpekar så har dock få intresserat sig för vad lärare och studenter gör när de faktiskt arbetar utifrån ett problembaserat upplägg och att försöka förstå verksamheten inifrån.

Den här utvärderingen anknyter till den senare ansatsen och syftar till att fånga hur studenter och lärare/handledare genomför en form av problembaserad undervisning i praktiken. Den försöker besvara frågor kring hur deltagarna organiserar sitt arbete och vilka resurser de använder sig av för att definiera problem och strukturera aktiviteter. Vi är således ute efter att förstå verksamheten inifrån för att kunna uttala oss om vilka villkor som är centrala för hur specifika aktiviteter konstitueras (jämf. Beach, 1995).

Metodologiska reflektioner

Utvärderingen bygger i huvudsak på intervjudata med samtliga studenter och med de lärare och handledare som regelbundet medverkat i utbildningen. Därutöver har de styrdokument som använts i utbildningen fungerat som en bakgrund för genomförande av datainsamling och analys. Ett viktigt komplement till intervjuerna har varit observationer och videoinspelningar av de arbetsformer som förekommit i utbildningen.

I likhet med andra ansatser är det helt centralt i vilken utsträckning resultaten är trovärdiga och på vilket sätt utvärderingens resultat kan tillföra kunskaper om arbetsintegrerat lärande och generaliseras till andra professionsutbildningar inom högre utbildning. Invändningar kan riktas mot att dra slutsatser enbart utifrån intervjudata. Vad respondenter säger i intervjuer har självfallet inte någon exakt korrespondens till vad som har hänt i utbildning. Istället kan relationen

mellan intervjusituationen och aktiviteterna i utbildningen bättre förstås som olika praktiker där var och en har sina specifika villkor för interaktion. För att komma runt detta problem är det viktigt att ha andra referenspunkter än respondenternas egna utsagor (Silverman 2001). I utvärderingen har detta skett genom att observationerna fungerat som ett jämförande material som bidragit till att beskrivningar och argument kunnat förstås på ett mer nyanserat och detaljrikt sätt. De har också gett möjligheter till att kontrastera ståndpunkter som framhållits i intervjuerna med vad som sker i själva utbildningssituationen.

Vidare har utvärderingens validitet stärkts av att resultaten från den första omgången av fokusgruppsintervjuer och observationerna också presenterats för och diskuterats med lärare/handledare och studentgruppen. I diskussionen med lärare/handledare ställdes perspektiv mot varandra och preliminära hypoteser kunde prövas och revideras. Diskussionen blev mer riktad och specifik genom att lärarna/handledarna fick förhålla sig till studenternas synpunkter om utbildningens organisation, innehåll och arbetsformer. Genom presentationen för studentgruppen under påföljande termin blev det också uppenbart att de förändringar som gjorts efter utvärderingen uppfattades som en förbättring av studenterna. Det fanns alltså tydliga indikationer på att utvärderingen hade lett till en förändring (jämf. pragmatisk validitet, Kvale, 1997).

Arbetet i en basgrupp har observerats och spelats in på video vid två tillfällen, medan övriga undervisningsformer (resursseminarier, artikelseminarier och kliniska seminarier) observerats vid ett tillfälle vardera och dokumentationen består i anteckningar. Trots den begränsade omfattningen av observationerna utgör de ändå ett viktigt bidrag till utvärderingens resultat. Dels ger de en generell inblick i hur arbetsformer och innehåll konstitueras i utbildningen. Dels ger det konkreta exempel på hur de dilemman och problem som lyfts fram i intervjuerna hanteras av studenter och lärare i utbildningssituationer. Genom detaljerade presentationer av interaktionen i en basgrupp är avsikten att ge läsaren av rapporten en inblick i de villkor som råder i utbildningen och möjlighet att dra slutsatser om vilka resurser och lärarkompetenser som är centrala för att väva samman problem hämtade från verksamheten med ett teoretiskt innehåll.

Genom att kombinera olika metodologiska ansatser (textstudier, observationer och fokusgruppintervjuer) vilket skulle kunna beskrivas som en metodtriangulering har vi som vi tidigare nämnt skapat en möjlighet för en fördjupad förståelse för relationen mellan utbildningens mål, undervisningsprocessen och dess utfall.

I likhet med många andra professionsutbildningar är sjuksköterskutbildning uppbyggd av flera discipliner. Att det uppstår situationer som kräver förtrogenhet med specifika begrepp, teorier och diskurser kan därför inte ses som unikt för den empiri som utvärderingen bygger på. Tvärtom, är det rimligt att anta att det är något som förekommer i större eller mindre utsträckning genom hela utbildningen liksom i flera professionsutbildningar inom högre utbildning. Vidare ger intervjuerna med studenterna belägg för att det som sker i de observerade aktiviteterna är ett centralt och återkommande problem och resultatet av observationerna visar hur detta kan gå till i specifika situationer. Just genom att det är det specifika, som också beskrivs på en detaljerad nivå, finns också möjligheter för läsaren att dra slutsatser om relevansen för andra utbildningssituationer där ett annat innehåll står i fokus (jämf Kvale, 1996, om kommunikativ validitet).

Resultat i förhållande till projektets mål

Resultatet visar att en verksamhetsförlagd utbildning i vissa avseenden kan utgöra en lärmiljö för en utveckling mot en profession genom att den både tillhandahåller exempel som kan problematiseras i ljuset av utbildningens teoretiska innehåll och erbjuder situationer där teoretiska förklaringar kan prövas och förstås. Detta är något som starkt framhålls i intervjuerna med både lärare/handledare och studenter och i den meningen har projektet uppnått ett av sina mål, nämligen att skapa en lärmiljö där ”verkliga vårdsituationer utgör grunden för lärande av en akademisk profession.” (se s. 11)

I vilken utsträckning har då projektet svarat på nästa mål, det vill säga ”hur vårdmiljöer kan utvecklas till akademiska lärmiljöer?” (se s. 11). Resultatet visar att det även finns betydande svårigheter som måste hanteras om ambitionen är att bygga upp en akademisk lärmiljö i vårdverksamheten. Vårdavdelningar, mottagningar och äldreboenden är verksamheter där den primära uppgiften är att ge vård och omsorg till patienter och vårdtagare. Att utrymme för reflektion och diskussion om grunderna för *varför* man väljer att göra som man gör i det dagliga arbetet inte är så framträdande är kanske inte så förvånande. Sjuksköterskans handlingar är på många sätt rutiniserade och ej utsatta för en medveten reflektion. Giddens (1984) refererar i detta sammanhang till det praktiskt medvetna då han menar att våra vardagliga handlingar oftast inte ifrågasätts utan de etableras som en rutin utan en medveten reflektion om dess konsekvenser. Men som lärmiljö riskerar den att utmärkas av vad som i en av studentintervjuerna kallas karbonpappersmodellen, som kännetecknas av att de handledande sjuksköterskorna refererar till institutionella regler och rutiner som skäl för handling. Ett alternativ skulle vara att lyfta upp dessa institutionella regler och rutiner till en

diskussion och en medveten reflektion (se Giddens, 1984 och diskursivt medvetande).

Grunden för detta problem kan förstås som en konflikt mellan verksamhetssystem som har sin grund i en motsättning mellan utbildningens mål och vårdpraktikens mål (jämför Engeström, 1987). I lärar-/handledarintervjuerna framkommer att stora ansträngningar gjorts för att skapa en förståelse för studenternas behov på praktikplatserna. Med tanke på att verksamheterna i grunden har olika mål så krävs det sannolikt omfattande insatser under lång tid inom ett begränsat antal praktikplatser för att vårdmiljöer ska utvecklas till så kallade akademiska lärmiljöer där studenterna har möjligheter att fungera som aktiva deltagare i vårdverksamheten.

I vilken utsträckning svarar den verksamhetsförlagd utbildning mot hur ”studenternas förmåga till reflektion utvecklas till en professionell reflektion?” (se s. 11) Resultatet visar att vårdverksamheten i hög grad strukturerar vad studenterna ser som viktig kunskap och utgör en måttstock för vad en sjuksköterska bör kunna. Det är också viktigt att notera att lärare/handledare använder vårdpraktiken som norm för vilken kunskap som är nödvändig. I utdraget från interaktionen i basgruppen om vilka termer och begrepp (se s. 38-40) som är viktiga att behärska hänvisas till att man som student dels upptäcker vilka termer som är återkommande och att de på så sätt lärs in ”av sig själv”, dels att man alltid kan slå upp ord som man inte förstår betydelsen av. Att vårdpraktiken fungerar som en resurs för vad man behöver lära sig i en utbildning är å ena sidan en tillgång och i linje med projektets intentioner. Om man å andra sidan med en professionell reflektion avser att den ska vara grundad i teoretiska resonemang så blir praktiken som överordnad norm problematisk. Intervjuerna med studenterna pekar just mot att vårdpraktiken tenderar att bli dominerande, att utgöra en norm för lärande och kunskap som utbildningens teoretiska inslag inte förmår konkurrera med. Att verksamheten som utbildningen är riktad mot tilldelas en överordnad roll är något som inte är unikt för den aktuella utbildningen eller för professionsutbildningar generellt (jämför lärarutbildning, Arfwedson, 1994). Det är dock helt centralt att komma bort från denna dominans om målet är att utveckla en yrkesroll som *inte* domineras av en anpassning till yrkeslivet och andra professioners krav. Tvärtom så utmärks en professionell yrkesroll av en förtrogenhet med både de egna och andra professioners språkbruk och att ställningstaganden också har en förankring i teorier och forskning.

I formandet av en professionell yrkesroll bör man därför uppmärksamma de sociala praktiker som kan beskrivas som hybrida, d.v.s. de praktiker där teori och praktik artikuleras på ett sådant sätt att det skapas nya relationer och handlingsmönster. Målet bör vara att skapa förutsättningar och möjligheter för att både bredda och fördjupa dessa sociala praktiker på ett sådant sätt att det skapas utrymme för ett arbetsintegrerat lärande (AIL). Det handlar om att skapa en gränsöverskridande verksamhet som är öppen för en förändrad relation mellan teori och praktik. Att på så sätt skapa en professionell yrkesroll där teori och praktik överlappar och integreras med varandra och som kommer till uttryck i en social praktik.

Studenterna framhöll att de kliniska seminarierna var mycket betydelsefulla för deras kunskapsutveckling. Lärarnas intryck var dock att de kliniska seminarierna inte var problematiserande i den utsträckning som var önskvärt. De menade att de ofta handlade om *hur*-frågor, medan *varför*-frågor ofta kom i bakgrunden. Det tyder på att dessa seminarier också innebar en praktikfokusering där en anknytning till utbildningens ämnesinnehåll inte var framträdande. I det avseendet verkar de kliniska seminarierna heller inte ge något tydligt stöd för en utveckling mot en självständig professionell yrkesroll. Därmed inte sagt att seminarierna kan erbjuda andra kvaliteter som exempelvis en inskolning i hur procedurer utförs och hur kliniker resonerar när de fattar beslut.

Förutom vårdverksamheten som studenterna deltar i utgör tentamina en starkt strukturerande resurs för vad som lyfts fram som viktig kunskap. När resurslärarna utformar tentamen fokuserar studenterna i huvudsak på ämnesinnehåll medan detta förändrades när en mer tematisk struktur introducerades av kurslärarna. Det är också värt att notera att den problembaserade tentamen som var gemensam för samtliga varianter av sjuksköterskeprogrammet under sista terminen innebar en betoning av kurslitteraturen och främst ett naturvetenskapligt innehåll. Av detta kan två slutsatser dras, dels att skriftliga tentamina och resursseminarier bidrar till en utbildningens teoretiska delar lyfts in, dels att tentamina är ett kraftfullt styrinstrument. Vidare framstår en tematisk och problembaserad uppläggning av tentamina som viktig för att åstadkomma en integration av teori och praktik på innehållslig nivå. Intervjuerna med studenter och lärare pekar mot att examinationsformerna utvecklats i den riktningen under utbildningens gång, något som också studenterna framhöll som värdefullt.

Dewey (1980) och Ellström (1993) menar att det finns tre nivåer för att identifiera och beskriva integration i utbildningssammanhang. De talar om en pedago-

gisk integration som svarar mot ett innehåll, en social integration och en organisatorisk – administrativ integration. Sammantaget framgår att projektet uppnått en social och organisatorisk integration där teoretiska och praktiska moment varvas på ett sätt som i huvudsak uppfattas positivt av studenterna. Däremot finns inga entydiga indikationer på att det sker en pedagogisk integration på en innehållslig nivå i linje med projektets intentioner, dvs av relationen mellan teori och praktik inte artikuleras på ett sådant sätt att en ny relation konstrueras. Å ena sidan uttalar sig studenter och lärare/handledare att närheten till praktiken gör det möjligt att göra kopplingar mellan erfarenheter och upplevelser i vårdpraktiken och utbildningens teoretiska innehåll. Å andra sidan framkommer en rad svårigheter i att skapa möjligheter för kumulativ kunskapstillväxt i basgruppernas arbete, att koordinera och harmoniera olika seminarieformer samt att samtidigt hantera en praktikgrundad och en ämnesgrundad struktur inom ramen för resursseminarierna. Ett sätt komma tillrätta med detta i utbildningen var att återgå till en tydligare avgränsning mellan teori och praktik samt en mer traditionellt upplagd undervisning där basgruppsarbetet hade en mindre central roll och där de inledande resursseminarierna under varje tema utgjordes av föreläsningar med en mer renodlad ämnesstruktur. Detta bör inte ses som ett misslyckande inom projektet utan snarare som en institutionell anpassning (Ball, 1994) där relationen mellan teori och praktik artikulerades på ett sådant sätt så att den blev kompatibelt med den institutionella praktiken. Liedman (2003) liknar denna process vid en frusen ideologi som finns inkapslad inom varje institution. Inom respektive institution återfinns inte en ideologi utan det är fråga om många olika ideologier och idéer om exempelvis relationen mellan teori och praktik som finns lagrade över varandra. Genom att de frusna ideologierna ofta lagras ovan på varandra kommer de ofta i konflikt med varandra. Detta kan sannolikt var en bidragande orsak till att den starka kritik som framfördes av studenterna i första fasen i utvärderingen förbyttes till en påtagligt positiv attityd under påföljande termin. En slutsats som man kan utläsa i utvärderingen är att tematisk och problembaserad uppläggning behöver utvecklas ytterligare för att uppnå integration på en innehållslig nivå.

Nya perspektiv på PBL och arbetsintegrerat lärande

Ett avgörande steg för att utveckla arbetsformer där teori och praktik integreras är att göra upp med den retorik som ibland präglar diskussionen. Inom litteratur om problembaserat lärande betonas autonomi och det självstyrda lärandet (jämf. Silén, 2000). Det innebär att studenterna i stor utsträckning förväntas söka kunskaper på egen hand och inom ramen för basgruppen bygga sin förståelse av de

problem/fenomen som behandlas. En modell i sju steg tillämpas ofta som en struktur för problemlösningsprocessen, vilket även är fallet inom det här projektet. Det har inom projektet inneburit att själva processen och hur uppgiften ska förstås ställts i fokus och inriktningen mot undervisningens innehåll kommit i bakgrunden. I en presentation vid Högskoleverkets kvalitetskonferens 2006 av en utvärdering av PBL-upplagd läkarutbildning i Lund (se Edgren & Donnér, 2006), beskrev Edgren en vanlig men problematisk hållning till PBL i termer av tre myter:

- De olika stegen måste följas slaviskt
- Läraren/handledaren bör inta en passiv roll
- Läraren/handledaren behöver inte vara ämneskunnig

Vårt intryck är att dessa så kallade myter lett in på en problematisk väg även i föreliggande projekt. Det är tydligt i utvärderingens första fas att studenterna ansåg att lärare/handledare behövde specifika kunskaper om innehållet i de områden som behandlas för att åstadkomma en kumulativ kunskapstillväxt. Lärarna, däremot, betonade initialt att studenterna behövde bättre insikter i den pedagogiska uppläggnings och principerna bakom PBL. Slutsatserna av observationerna pekar mot att det var just innehållsliga frågor som var kritiska och att den revidering av utbildningen som gjordes efter utvärderingens första fas faktiskt innebar en väg bort från de problematiska ”myterna” i riktning mot en mer ändamålsenlig uppläggnings.

På en mer övergripande nivå kan ”myterna” förstås utifrån en förankring i ett individkonstruktivistiskt perspektiv där det fria utforskandet och individuell förståelse av givna begrepp och samband betonas vilket hör hemma i en nyprogressivistiskt perspektiv på lärande och kunskapande (Giddens, 2005). Ett annat, och kanske mer fruktbart, perspektiv är att se lärande som interaktiva processer där deltagarna besitter olika kompetenser och att det är just denna asymmetri som driver individens kunskapsutveckling. Genom att istället se drivkraften för lärande i termer av den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978) framstår lärarens/handledarens specifika kompetens som central:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (s. 86)

Genom att fokusera den utveckling som sker i dialog mellan lärare och studenter kommer också läraren som aktiv part lyfts fram. Vidare riktar den proximala utvecklingszonen uppmärksamheten på innehållet i interaktionen och hur innehåll initieras, tas upp och evalueras av deltagarna (Initiation – Respons – Evaluation, se Nystrand, 1997). Vad som fokuseras och vilka förutsättningar som är viktiga för att detta ska ske ger därmed svar på hur olika innehåll lyfts fram och utvecklas i interaktion. Utifrån ett sådant perspektiv går det inte att särskilja innehåll och form. Det innebär att stegen i problemlösningsprocessen lyfts från en abstrakt nivå – från något som i sig garanterar kunskapsutveckling – till en konkret nivå nära förbunden med innehållet i undervisningen. På samma sätt kommer också lärarens roll och ämneskompetens att ställas i centrum. Att dessa aspekter är centrala är också något som styrks av utvärderingens resultat.

Denna förskjutning från abstrakta modeller för hur undervisning bör gå till mot en fokusering av vad som faktiskt sker i konkreta utbildningssituationer har viktiga implikationer för hur Arbetsintegrerat lärande (AIL) och andra arbetsformer som betonar integration av teori och praktik kan implementeras och utvecklas. På en *organisatorisk* nivå blir det viktigt att överväga hur en bredd av kompetenser ska kunna involveras och samverka. Resultatet av utvärderingen visar att just en sådan bredd uppskattats av studenterna, men att specifika kompetenser också ofta saknats i basgruppsarbetet och att kontinuiteten mellan olika arbetsformer och de medverkande i dessa varit problematiskt. För att åstadkomma en integration av teori och praktik på en *innehållslig* nivå är de organisatoriska villkoren en nödvändig förutsättning, men det kräver också en ökad uppmärksamhet av vilka villkor som är viktiga för hur en kumulativ kunskapstillväxt går till. Att exempelvis genomföra utbildningar för lärare om hur AIL eller PBL-inspirerade arbetsformer kan implementeras på en generell nivå oavsett innehåll är därmed inte tillräckligt. Därutöver krävs insatser som tar sin utgångspunkt i vad som faktiskt sker när man försöker tillämpa sådana arbetsformer och hur ett innehåll förstås och utvecklas i konkreta situationer. Att lärarens roll huvudsakligen är att handleda studenter i problemlösningsprocessen – som ibland betonas inom PBL-litteratur – tenderar därmed att missa väsentliga aspekter som är viktiga för att studenter ska utveckla sin förmåga att basera sina ställningstaganden på teoretiska resonemang.

Konklusion

Utvärderingen av projektet visar att det går att komma långt under en relativt kort period i riktning mot att skapa gynnsamma förutsättningar för integration av teori och praktik. Ett ökat fokus på hur innehållet i lyfts fram i den konkreta undervisningen skulle sannolikt innebära ytterligare ett steg på vägen mot integration och därmed att skapa lärmiljöer som ytterligare kan bidra till att belysa en central fråga i projektet, ”hur studenternas förmåga till reflektion kan utvecklas till professionell reflektion” (se s. 11)

6. Referenser

- Agar, M. & J. MacDonald (1995). Focus Groups and Ethnography. *Human Organization*, 54, 78-86.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjerna i de senaste decenniernas engelskspråkliga forskning*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problem of change: an ethnographic study of a teacher education reform*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: a sociocultural expedition beyond transfer in education. I P. D. Pearson (Red.), *Review of research in education* (Vol. 24, s. 101-139). Washington, DC: American Educational Research Association
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Birchenall, P. (1999). Developing a work-based learning philosophy. *Nurse Education Today*, 19, 173-174.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the world: social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity Press
- Burkitt, I., Husband, C., Mackenzie, J., & Torn, A. (2001). *Nurse education and communities of practice: researching professional education*. London, UK: The English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting.
- Castells, M. (1999). *Nätverkssamhällets framväxt. Del 1: Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur*. Göteborg: Daidalos.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1996). *Understanding practice: perspective on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chalmers, H., Swallow, V. M., & Miller, J. (2001). Accredited work-based learning: an approach for collaboration between higher education and practice. *Nurse Education Today*, 21, 597-606.
- Cherryholmes, C.L. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: teachers college, Columbia University.

- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. London: Routledge
- Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edgren, G., & Donnér, J. (April, 2006). Lärarrollen i studentcentrerade arbetsformer kan vara oklar – exemplet problembaserat lärande. *Högskoleverkets kvalitetskonferens*. Stockholm 6-7 april, 2006.
- Edmond, C., B. (2001). A new paradigm for practice education. *Nurse Education Today*, 21, 251-259.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta- Konsultit.
- Evensen, D. H., & Hmelo, C. E. (2000). *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Franke-Wikberg och Lundgren, 1980. *Att värdera utbildning, En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm : Wahlström & Widstrand,
- Frey, J. & A, Fontana. (1991). The Group Interview in social research. I *The Social Science Journal* 28: 175-187.
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York and London: Routledge
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, A. (Red). (2003). *The progressive manifesto : new ideas for the centre-left*. Cambridge : Polity Press
- Gustafsson, Jan. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det Postmoderna Samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Karborg, I. D., & Fichbein, S. (1998). Nurse education and professional work: transition problems? *Nurse Education Today*, 18, 165-178.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kramer, M. (1974). *Reality shock: why nurses leave nursing*. Saint Louis, Mo: Mosby.
- Koschmann, T., Kelson, A. C., Feltovich, P. J., & Barrows, H. S. (1996). Computer-supported problem-based learning: a principled approach to the use of computers in collaborative learning. In T. D. Koschmann (Ed.), *CSCL*:

- theory and practice of an emerging paradigm* (pp. 83-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koschmann, T. D., Glenn, P., & Conlee, M. (2000). When is a problem-based tutorial not a tutorial? Analysing the tutor's role in the emergence of a learning issue. I C. E. Hmelo (Red.), *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions* (s. 53-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koschmann, T. (2001). Dewey's contribution to a standard of problem-based learning practice. *The European Conference on Computer Supported Collaborative Learning*. March 22-24. Maastrich, the Netherlands.
- Lai, C. K. (2002). The perceptions of nursing students of practice-based teaching. *Nurse Education Today*, 2, 35-43.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). The practice of understanding. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1977). *Inlärning och omvärldsuppfattning*. Stockholm : AWE/Geber
- D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. The Focus Group Kit, no 1. Thousand Oaks: Sage.
- Nielsen, K & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av i dag. I K. Nielsen & S. Kvale, (red). Lund: Studentlitteratur
- Rystedt, H. (2002). *Bridging practices: Simulations in education for the health care professions*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Sennett, R. (1999). *När karaktären krackelerar: Personliga konsekvenser av att arbeta i den nya kapitalismen*. Stockholm: Atlas.
- Silén, C. (2000). *Mellan kaos och kosmos: Om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No. 73.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Theliander, J., Grundén, K., Mårdén, B., & Thång, P-O. (Red.) *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- van Oers, B. (1998). The fallacy of decontextualisation. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 135-142.
- Wibeck, V. (2000): *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Bilaga 1

Intervjuguide: studentgrupper

Tema	Samtalsområde
Viktiga kunskaper	Vilka kunskaper är viktiga för en blivande sjuksköterska?
Hur man lär	Hur bidrar den kliniska praktiken till att utveckla dessa kunskaper?
	Hur bidrar utbildningens olika seminarier till att utveckla de kunskaper som krävs? <ul style="list-style-type: none">- basgruppseminarier- resursseminarier- kliniska seminarier- litteraturseminarier
	Vilka resurser ser du som viktiga för att utveckla dessa kunskaper? (också varför de anses viktiga) <ul style="list-style-type: none">- databaser- litteratur- lokaler- IT (för kommunikation, dokumentation, presentation etc.)
Integration	Vad innebär det för er kunskapsutveckling att teoretiska och kliniska utbildningsavsnitt varvas? <ul style="list-style-type: none">- möjligheter?- svårigheter?
	Har ni förslag på hur integrationen mellan teoretiska och praktiska avsnitt skulle kunna utvecklas/förbättras för att bidra till er kunskapsutveckling?

