

**Hva tilfører denne artikkelen?**

Studien undersøker hvilke typer oppgaver studentene opplever som mest lærerike og finner at praksisrelaterte oppgaver, som gir anledning til å integrere teori og praksis, er det studentene mener de lærer mest av.

**Nøkkelord:**

- Skrivning
- Sjukepleiarutdanning
- Kvalitetsreform

**Hva vet vi om temaet fra før:**

Det har vært en økning av skrivning som læringsstrategi etter innføring av kvalitetsreformen av høyere utdanning i Norge i 2003.

**Les mer:**

Mer om kvalitetsreformen finner du på [www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/kvalitetsreformen.html?id=1416](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/kvalitetsreformen.html?id=1416)

**Mer om forfatteren:**

Tove Sandvoll Vee er høgskolelektor ved avdeling for helsefag på Høgskulen i Sogn og Fjordane, [tovevee@hisf.no](mailto:tovevee@hisf.no).

Artikkelen tek opp korleis ei gruppe tredje års sjukepleiarstudentar erfarte skrivning som læringsstrategi. Det har vorte ein auke i skrivning som læringsstrategi etter innføring av Kvalitetsreforma i høgare utdanning i Noreg. Studien tek føre seg kva oppgåver studentane opplevde som dei mest lærerike. Data er samla inn ved hjelp av fokusgruppeintervju. Studentane sa dei føretrakk oppgåver som gav dei høve til å integrera teori og praksis, oppgåver som er praksisrelaterte. Studentane er samde om at skrivning er ein nyttig læringsstrategi, arbeidet med oppgåvene førte til at dei måtte lese, tenke og skrive. Obligatoriske oppgåver fordelt gjennom studieåret fører også til ei jamnare lesing, og gjer at dei er meir aktive i eigen læreprosess. Dei seier og at det har vorte for mange obligatoriske oppgåver, noko som medfører for lita tid til å lesa på litteratur utanom den som er knytt til oppgåvene. Dette kan ha negativ effekt i høve til den totale oversikta i eit emne. Ytterlegare forskning innan området er naudsynt, både for vidare undersøking av funn i denne studien og for fremja meir forståing omkring korleis skrivning kan vera ein læringsstrategi som forbetrar sjukepleiarstudentane si læring.

gatoriske oppgåver fordelt gjennom studieåret fører også til ei jamnare lesing, og gjer at dei er meir aktive i eigen læreprosess. Dei seier og at det har vorte for mange obligatoriske oppgåver, noko som medfører for lita tid til å lesa på litteratur utanom den som er knytt til oppgåvene. Dette kan ha negativ effekt i høve til den totale oversikta i eit emne. Ytterlegare forskning innan området er naudsynt, både for vidare undersøking av funn i denne studien og for fremja meir forståing omkring korleis skrivning kan vera ein læringsstrategi som forbetrar sjukepleiarstudentane si læring.

This paper deals with how a group nursing students experienced writing as a learning strategy in the third year of their education. Writing used as a learning strategy has increased in education in Norway since the Quality reform was implemented in higher education. This study deals with the students experience of what was the most meaningful tasks during their education. Data were collected by three focus group interviews. The students reported preferring tasks which were related to their current clinical practice placement. These helped them integrate theory and practice. Writing was helpful for the students' learning process, through work with the different task they had to read, think and

write. The writing helped them to be more active learners, but at the same time they experienced it as highly time consuming. The result was shortness of time to study other subjects than those related to the task. This could have negative consequences for the total overview of the subject. Additional research in this area is needed to further explore the study findings and to provide further understanding of how writing as a teaching strategy can improve nurse students learning.



## » Skrivning som læringsarena i sjukepleiefaget

Forfatter: Tove Sandvoll Vee

Foto: Stig Weston

**INTRODUKSJON**

Skrivning er ein sentral læringsaktivitet i sjukepleiarutdanninga. Gjennom skrivning får studentane høve til å formulera tankar og utvikla dei analytiske og kritiske evnene, samstundes som dei får

auka skriveferdighetene sine (4). Eit helsevesen i rask endring gjer det viktig å setja studenten i stand til å kunna velja ut informasjon og nytta den i sjukepleiepraksisen. Det å kunna formulera seg skriftleg er òg ein viktig del av yrkesutøvinga, for sjukepleiaren er pålagt skriftleg dokumentasjon av sjukepleie til pasientane.

Årsaka til at ein nyttar skriftleg arbeid som læringsmetode, er at ein har tru på at dette kan vera ein brubyggjar mellom det teoretiske og praktiske i sjukepleiefaget, og studenten får samtidig utvikla sine teoretiske og analytiske evner. Dysthe (4) forklarar skrivning som læringsstrategi slik: «... skrivning hjelper oss til å se nye

sammenhenger og til å avsløre sammenheng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget» (4:12). Skrivning kan føra til ny forståing og innsikt, ikkje berre reproduksjon av kunnskap, og er difor ein sentral læringsstrategi. I tillegg gjev denne metoden studenten høve til å skriva seg inn i ein fagkultur som er ein viktig del av yrkesutøvinga (4).

I NOU-utgreinga «Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Noreg (16)» vert det presisert at studentaktive læringsformer skal ha større fokus fordi dette ville fremja større intensitet i studia. Studentaktive læringsformer er eit vidt omgrep som kan omfatta mange ulike undervisnings- og læringsformer, men det vert ofte assosiert med undervisning i mindre grupper, seminar, prosjektarbeid, problembasert læring og/eller individuelle oppgaver. Sjølv om skrivning ikkje vert framheva spesielt som eit pedagogisk verkemiddel i St.meld 27, vert skriftleg arbeid i kap 5.3.4 nemnt som eitt av fleire tiltak som skal styrka læringsforløpet. Bakgrunnen for dette er ei tru på at større studentaktivitet fremjar læring. Læring vert forklart slik: «... læring handler om å drive frem læreprosesser der studentene selv gjør lærestoffet til sitt eget og evner å anvende kunnskap i andre og ukjente situasjoner enn den konkrete undervisningssituasjonen. Det handler om å bli kjent med kunnskap som noe som ikke er statisk eller ferdig utviklet, men noe som stadig vil måtte videreutvikles og utfordres» (16:31). Skrivning kan vera eit viktig middel for å aktivisera studentane og bidra til å utvikla ein type læringskompetanse som gjer dei i stand til å skaffa seg kunnskap, i eit helsevesen som stadig foran-

drar seg, og der livslang læring er naudsynt (2).

I kjølvatnet av Kvalitetsreforma vart mappevurdering innført som ny vurderingsform. Ein måte å organisere dette på er å la studentane skriva regelmessig og levera inn tekstar som dei får tilbakemelding på undervegs, og som tel på vegen mot ein grad. Ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF), avdeling for helsefag (AHF) innførte vi mappeeksamen i tredje studieåret i 2003 basert på seks skiftlege småoppgaver knytte til geriatri og psykiatrisk sjukepleie. Nokre av oppgåvene var knytte til studentane sin praksis. I tillegg skreiv studentane to større oppgaver i sjukepleie utanom mappevurderinga. I evalueringa av Kvalitetsreforma syner det

” Skrivning medfører ei aktiv studentrolle som medfører mykje lesing.

seg at 81 prosent av dei som har endra eksamensordning har innført endringar som har medført meir skrivetrening for studentane (7). Dysthe (5) skriv at det kjem tydeleg fram at det er vorte ein auke i skrivning som læringsaktivitet, og det vart rapportert ein auke i bruken av mindre skriftlege oppgaver som inngår i den nye vurderingsforma. Skrivning som læringsstrategi har difor fått større fokus etter reforma vart innført.

Føremålet med artikkelen er å få fram studentane sine erfaringar med skrivning som læringsstrategi etter innføringa av Kvalitetsreforma. Eg vil presentera og drøfta funn frå ein studie utført i 2006 som hadde som mål å få fram studentane sine perspektiv på kva slags oppgaver dei opplevde som

dei mest lærerike og korleis dei erfarte skrivning som læringsarena i sjukepleiefaget (21).

#### METODE OG MATERIALE

Det vart nytta ein kvalitativ design med tre fokusgruppeintervju som tilnæringsmåte. Eit fokusgruppeintervju er ein nøye planlagt serie med intervju der ein ynskjer å oppnå kunnskap om ei bestemt problemstilling i ei setting prega av aksept og støtte (13). Føremålet er å lytta og samla inn opplysningar om intervjupersonane sitt perspektiv for å få ei betre forståing for korleis dei tenkjer om eit emne. Å bruka fokusgruppe kan ha den fordel at når ein intervjuar fleire i lag, gjer informantane oppdagingar om seg sjølve fordi dei er saman med andre når dei snakkar om eit tema dei er opptekne av. Moderator må ha adekvat kunnskap om emnet og meistra å ta opp att tråden dersom informantane bevegar seg vekk frå temaet (13). Metoden kan ha den fordel at det kan opplevast sosialt og trygt å vera saman med andre i intervju situasjonen. Moderator leier intervjuet og har ei viktig rolle i fokusgruppeintervjua, og har gjerne ei mindre dominerande rolle enn det ein gjerne får ved vanleg intervju.

Informantane vart rekrutterte ved hjelp av skriftleg invitasjon som studieleiar sende ut via ei studentliste. Studentane som vart inviterte til å delta, var i sin siste månad av utdanninga og hadde vore gjennom alle læringsaktivitetane i tredje studieåret. 18 informantar i alderen 23–45 melde seg frivillig til å delta. Desse vart delte i tre fokusgrupper. Intervjua føregjekk i skulen sine lokale og vart tekne opp på band. Informantane var opptekne av å fortelja om erfaringane sine, og det var stort engasjement i alle gruppene. Eit

fellestrekk i alle tre gruppene var at ein viste til det andre tidlegare hadde vore inne på, anten ved å stadfesta eller seia seg ueinig i erfaringa. Moderator passa på at alle deltakarane kom til orde og at samtalen fekk gå mest mogleg uforstyrta. Det var god stemning i alle tre gruppene. Det vart nytta seks spørsmål, noko som gjorde det mogleg for informantane å forklara, kommentera og dela erfaringar. Først eit introduksjonsspørsmål for å få deltakarane til å fortelja om korleis dei såg på og forstod temaet. Deretter kom det fire nøkkelspørsmål der studentane meir spesifikt vart spurde om skrivning som læringsaktivitet, og korleis dei ulike skriveoppgåvene hadde påverka deira læring. Til slutt føretok moderator ei oppsummering på bakgrunn av det som hadde komme fram og bad informantane bekrefte det viktigaste.

#### Analyse av data

Analysen vart gjort på grunnlag av ein fullstendig transkripsjon. Analyse av teksten vart utført etter analyseprosessen, som har fellestrekk frå Miller & Crabtree «edithing analysis style», som Malterud (15) beskriv. Metoden består av tre trinn: Fyrst les ein gjennom heile materialet for å få ei oversikt over aktuelle tema. I neste trinn identifiserer ein meiningberande einingar, som ein kodar i grupper ut i frå meiningssinnhaldet i funna. For kvar kodegruppe føreteik ein ei samanfattande tolking. Til slutt set ein delane saman igjen med sikte på å finna ny forståing som er basert på meininga i informantane sine utsegner, men i meir ordna beskrivingar.

#### Etiske vurderingar

Sjukepleiarstudentane fekk munnleg og skriftleg informasjon om

studien, der det kom fram at deltaking var basert på informert samtykke, og at det var høve til å trekka seg når som helst. Studien vart meld til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste og godkjend av dekan ved AHF, HSF, der studien vart gjennomført.

#### FUNN

Funn frå studien vert presentert saman med sitat frå informantane som belyser korleis temaet vart diskutert i gruppene.

#### Skriftleg arbeid knytt til reelle praksissituasjonar

Det mest sentrale funnet er at alle informantane peika på fordelene med å knyta oppgåvene til den aktuelle praksisen dei er i. Skrivearbeid som er knytt til reelle praksissituasjonar vert opplevd som det mest lærerike.

#### Å KUNNA NYTTA TEORIEN I PRAKSIS

Når oppgåvene er relevante for den praksisen dei er i, opplever informantane at dei får høve til å setja teorien ut i praksis. Læringa er ikkje lausriven frå det som skal lærast, men forankra i ein konkret praksis som har den fordel at dei les om noko som er relevant for dei der og då. Studentane kom med eksempel der dei valde seg problemstilling knytt til praksis i heimesjukepleie: kommunikasjon relatert til aldersdemente. Dei følgde opp brukarane og forklarte at medan dei las og skreiv om emnet, kunne dei prøve det ut i praksis: «Det var veldig artig å sjå at du kunne nytta den teorien du skreiv om; eg såg at det stemte på ein måte, og det lærte eg av». Informantane uttrykkjer at oppgaver dei skriv knytte til praksisperiodane i psykiatri og geriatri jamt fordelt gjennom studieåret, fører til jamn lesing og betre integrering av teori og praksis. Studentane

poengterer at dei lærer om det dei skriv om i oppgåvene, men at alt ikkje kan lærast gjennom skrivning. Informantane er opptekne av at sjukepleie er eit fag der det er behov for ulike læringsaktivitetar, til dømes praktiske øvingar og munnleg framlegg.

#### Å MØTA SEG SJØLV

Nokre av informantane kom med eksempel på korleis deira praktiske kompetanse kan utvikla seg gjennom skrivning. Gjennom arbeidet med ei oppgave om kontaktetablering i psykiatri, hadde dei opplevd at det gjekk lettare å etablere kontakt med pasienten fordi dei gjennom arbeidet med denne oppgava hadde fått høve til å fokusera på korleis dette kunne gjerast, og såleis fått styrka sin praktiske kompetanse. «Ved å skriva oppgava møtte eg meg sjølv og min eigen redsel for å stå i den situasjonen. Eg forstod at eg aldri kan få det til om eg ikkje prøver. Eg lærte masse gjennom den oppgava, og eg fann litteratur som eg kunne nytta». Informantane tykte alle oppgåvene burde vore relatert til praksis, for det var særleg lærerikt å nytta egne erfaringar frå reelle pasientsituasjonar. Studentane kom med eksempel på ei mappeoppgave dei skreiv utanom praksis relatert til grensesetting og skjerming i psykiatri; denne var vanskelege fordi dei ikkje hadde noko erfaring frå praksisfeltet. Læringsutbyttet frå denne oppgava vart difor mindre.

#### SKRIVNING BIDREG TIL ETISK REFLEKSJON

Skriving av etiske refleksjonsnotat gjev studenten høve til å tenkja gjennom vanskelege situasjonar ein opplever i praksis og vurderer kva ein kunne gjort annleis. Studentane tek utgangspunkt i eit etisk dilemma frå praksis, og



skal trekka inn ulike teoretiske perspektiv som kan bidra til å belysa og få dei til å reflektere over situasjonen. «Det var lærerikt å ta utgangspunkt i ein konkret situasjon, det å tenkja gjennom det du gjorde. Og du får lesa etikk og får høve til å tenkja på kva du kunne gjort annleis». Informantane meinte at oppgåva hadde hjulpet dei til å reflektera over vanskelege situasjonar. Vidare opplevde dei det som utviklande å verte stimulerte til å tenkja igjennom korleis ting kan løysast på forskjellige måtar. Informantane peikar på at det er lett å ta etter handlingane til andre i praksisfeltet når ein er ny og uerfaren. «... vi vart tvinga til å stoppa opp og vurdere handlingane våre, og da såg eg at handlingsmåten vi tok etter, faktisk ikkje var så god». Når ein må stoppa opp og beskriva handlingane sine i ord, kan ein stundom sjå at den handlemåten ein vel, kanskje ikkje er den beste.

#### SKRIVING AKTIVISERER

Studentane gav uttrykk for at obligatoriske skriveoppgåver fordelt gjennom studieåret hadde ført til stor intensitet i studiet, og vore ei hjelp til å lesa jamt. «Dersom eg skal læra, så lyt eg få oppgåver, for eg er lat og les lite. Når eg får ei oppgåve, så må eg gjennomgå stoffet, og det er bra for meg». Informantane i denne studien var samde om at skriftleg arbeid fordelt gjennom semesteret, påverka studieinnsatsen. Det var språk i kor stor grad informantane opplevde at arbeidsbelastninga var høveleg, og om fokuset på skrivninga vart for stort samanlikna med andre læringsaktivitetar. Dei fleste informantane tykte det hadde vore for mange oppgåver, og at det vart lita tid til å lesa anna pensum enn det som var relevant for oppgåvene. Informantane opplevde at det ikkje var

tid til dette fordi dei heile tida laut prioritera å lesa på det dei skreiv om. Dette kan ha noko å seia for den totale oversikta i eit emne. Informantane sa at dei lærte det emnet dei skreiv oppgåver om, og forklarte dette ved at dei hugsa godt kva dei hadde skrive om i oppgåvene. «... eg merka det når eg var i praksis, då hugsa eg det eg hadde skrive om, du tenkjer på ting du ikkje tenkte på før som så vesentleg, og du forstår at du har lært noko». Enkelte informantar hevda at dei ikkje hugsa like godt det dei hadde hatt på skuleeksamen. Informantane forklarte læreprosessen slik: «Skriving medfører ei aktiv studentrolle som medfører mykje lesing. Ein må først samla litteratur som ein må forstå, og gjennom oppgåveskrivinga drøftar ein sjukepleie ut ifrå det ein har lese. Det at ein må tenka sjølv fører til at ein lærer noko av skriveprosessen».

#### DISKUSJON

Problemstillinga fokuserer på korleis sjukepleiarstudentane opplevde skrivning som læringsstrategi etter innføringa av kvalitetsreforma, og kva oppgåver dei opplevde som lærerike. Diskusjonen vil fokusera på tre moment. Først vil eg diskutera kvifor oppgåver knytte til praksis vert opplevde som lærerike, deretter kvifor skrivning av etisk refleksjonsnotat kan vera eit bidrag til å utvikla etisk kompetanse, og til slutt vil eg diskutera korleis skriftlege oppgåver fordelte gjennom studieåret har ført til ei aktiv studentrolle.

#### PRAKSISNÆRE OPPGÅVER

Funn frå denne studien syner at det er ein fordel å knyte skriftlege oppgåver til den aktuelle praksisen dei er i, for det hjelper studentane til å integrera teori og praksis. I Espeland og Indrehus (8) sin studie kjem det fram at for

å forbetra sjukepleiestudentane si læring lyt ein ha større fokus på læringsaktivitetar som integrerer teori og praksis. Kyrkjebø (14) er inne på det same, at sjukepleiarstudentane opplever eit gap mellom det dei lærer i skulen og det dei erfarer i praksis. Difor er det ei utfordring for høgskulen å leggja til rette for læringsaktivitetar som gjev studenten høve til å kombinera teori og praksis (14). Funn i denne studien kan tyda på at mindre, skriftlege oppgåver som tek utgangspunkt i situasjonar knytte til studenten sin praksis, kan vera ei slik forbetring for studentane si læring. Dette fører nemleg til ei jamn lesing gjennom heile studieåret, gjev studenten høve til å integrera teori og praksis og utviklar deira teoretisk-analytiske kompetanse. Kolb (12) forklarar slik type læring ut frå ein firestegsmodell. a) Studenten tek utgangspunkt i ei konkret erfaring som vert etterfylgt av b) observasjon og refleksjon som vert integrert med c) teori som kan føra til assosiasjon, implikasjon og hypotesar som kan nyttast for å d) leia til nye erfaringar. Læring føregår ved at studentane får høve til å prøva ut nye konsept gjennom erfaringar og kopla dei til teori (12). Denne studien viser som tidlegare studiar (1) at små oppgåver med eit tydeleg fokus kan vera vel så verdifullt for studentane si læring som større oppgåver. Oppgåvene lyt då verta utforma på ein måte som stimulerer til refleksjon framfor å memorisera fakta (1).

#### ETISK KOMPETANSE

Det etiske refleksjonsnotatet studentane skreiv, er eit typisk eksempel på ei slik oppgåve. Blant informantane var det semje om at ved å skriva etisk refleksjonsnotat fekk studenten høve til å tenkje gjennom vanskelege situasjonar i praksis. Yrkesetisk kompetanse

er ein del av den sjukepleiefaglege kompetansen og blir i «Rammepplan for sjukepleiarar» forklart som kompetanse knytt til at studenten er i stand til å fatta grunngeve val basert på regelverket, og dei normene og verdiane som styrer og verkar inn på yrkesutøvinga (19). Sjukepleiaren må ut frå etiske refleksjonar om kva som er til det beste for pasienten, kunna gjera val og prioriteringar i den daglege utøvinga av sjukepleie. Informantane kom inn på korleis ein lett kan ta etter handlingane til andre i praksisfeltet når ein er ny og uerfaren. Gjennom å skriva etiske refleksjonsnotat får ein høve til å stoppa opp og beskriva handlingane sine, og då kan ein stundom sjå at den handlemåten ein valde, kanskje ikkje var den beste. Den praktiske kvardagen studentane har, er gjerne travel, og det vert forventat at ein handlar raskt. Thidemann (20) skriv at når studentane er i praksis og

” Mange fastlagde oppgåver gjer at det vert for lita tid til å lesa på andre deler av pensumet.

møter pasientane åleine, er dei på ein sårbar læringsarena. Ho skriv at: «Læring og konsolidering av kunnskap er i stor grad knyttet til konkrete og ofte uforutsigbare situasjonar som involverer pasienter. Det er en sårbar læringsarena» (20, s.13). Ved å skriva etiske refleksjonsnotat får studenten moglegheit til å reflektera litt med avstand, noko som kan hjelpa dei å få perspektiv på eigne tankar og handlingar (3). Tidlegare forskning (3,9,10,11,17,18) syner til liknande funn. Craft (3) seier at skrivning er nyttig for å

utvikla evna til kritisk tenking, dokumentera praksiserfaring, fremja sjølvforståing og bidra til å utvikla det å handtera vanskelege situasjonar. Craft fann ut at det å skriva om hendingar ein har opplevd, gjer studenten i stand til å knyta ulike teoretiske perspektiv til handlingane. Dette kan føra til nye måtar å sjå sjukepleie på, og leia til ny kunnskap (3). Funn i denne studien peikar på det same; skrivning av etisk refleksjonsnotat kan vera eit viktig bidrag i høve til at studenten utviklar etisk handlingskompetanse, som er ei viktig målsetjing i studiet.

#### EI AKTIV STUDENTROLLE

Ein av intensjonane med kvalitetsreforma i høgare utdanning var eit ønske om å styrkja intensiteten i studiet ved å innføra læringsaktivitetar som fører til jamn innsats gjennom studieåret. Informantane i denne studien erfarer at dei skriftlege oppgåvene dei har hatt, har medført ei jamnare jobbing og ei aktiv studentrolle. Såleis kan det sjå ut som om den intensjonen i kvalitetsreforma er innfridd. I den førebelse evalueringsrapporten av Kvalitetsreformen står det: «Et hovedfunn i vår evalueringstudie er at oppfordring om tettere oppfølging og individuell veiledning av studentene er blitt satt ut i praksis ved å gi studentene fleire tellende obligatoriske skriveoppgaver» (6: 64). Kvalitetsreforma oppfordrar til meir studentaktive læringsformer og tettare oppfølging av studentane. Den seier ikkje spesifikt at dette betyr auka skrivning, men det kan verka som dette er vorte ein konsekvens. Informantane i denne studien signaliserer at det har blitt for mange oppgåver å skriva, og at det derfor har vorte lita tid til å lesa anna fagstoff enn det som er relevant for oppgåvene. Det har vorte for mykje skriftleg arbeid

på kostnad av andre læringsaktivitetar. Det kan henda det kan vera behov for å redusera talet på skriftleg arbeid og sjå på utviklinga av alternative læringsformer, som kan gje større variasjon i læringsaktivitetane enn det som er tilfelle no. Eit anna moment er at når studenten heile tida har obligatoriske oppgåver, kan det bli lite tid til å lesa på anna fagstoff. Hyppige obligatoriske innleveringar kan føra til at ein vel vekk andre læringsaktivitetar, til dømes førelesing. Dette kan føra til ei innsnevring i studentane si kunnskapsbreidde. Dysthe (5) syner til likande funn som at studentane droppar forelesing fordi dei lyt nytta tida til selektiv lesing knytt til skriftlege oppgåver, og at dette igjen kan gå ut over den store oversikta i eit fag (5, s.4). Å finna fram til kva som er eit passe tal på skiftlege oppgåver, vil difor bli ein viktig diskusjon i fagmiljøet. Dette handlar om det prinsipielt viktige spørsmålet om breidd versus djupn. Det krevst didaktiske vurderingar der ein lyt spørja seg kva slags kunnskap det er som skal tileignast gjennom skrivning, og når det vil vera mest føremålstenleg med andre typar læringsaktivitetar. Ei viktig utfordring for utdanninga er å sikra at studentane har naudsynt kunnskap for eit framtidig yrke, men studentane kan ikkje læra alt dei har behov for. Allen (1) skriv at eit viktig element innan utdanninga er at studenten lærer seg å velja ut nødvendig informasjon og bruka denne i situasjonar der det trengst. Dei må rustast til å utvikla læringskompetansen sin og evna til å tileigna seg ny kunnskap og bruka den i samanhengar, med andre ord evna til å læra (19). Studien her syner at skrivning kan vera med på å fremja denne kompetansen hjå studentane. Dette er viktig fordi vi har

eit helsevesen som stadig endrar seg, og ny kunnskap må utviklast i takt med dette.

## KONKLUSJON OG IMPLIKASJON FOR PRAKSIS

Informantane som deltok i denne studien, var positive til skrivning som læringsstrategi. Dei meiner at oppgaver knytte til praksis er dei mest lærerike fordi dei då får høve til å knyta teori til den konkrete praksisen dei er i der og då. Dette er viktig å merka seg, for spørsmålet om kor mange oppgaver studentane skal ha medan dei er i klinisk praksis, er eit tema som ofte går att innan utdanninga. Diskusjonen rundt dette går gjerne på at skriftleg arbeid fjernar fokus frå praksis, noko denne studien argumenter mot fordi studentane seier at oppgaver knytte til praksis, er dei mest lærerike.

Opgåvene medfører ei jamn jobbing, der ein fordeler arbeidet ut over heile året, men dette har også ei mindre heldig side, noko informantane peikar på. Mange fastlagde oppgaver gjer at det vert for lita tid til å lesa på andre delar av pensumet, og dette kan gå ut over breiddekunnskapen i faget. Det er ei utfordring å finna fram til kva som er passeleg arbeidsbelastning, for det kan no sjå ut som ein har lagt opp til for mykje skrivning fordi det er lett å tilpassa nye vurderingsformer som mappevurdering. Å tilpassa andre læringsaktivitetar til mappevurderinga kan vera meir krevjande og er ei utfordring for å sikra det mangfaldet i læringsaktivitetane som Kvalitetsreforma legg opp til. Ein må få til ei heilskapleg planlegging av skrivning gjennom heile studiet og vurdere om det er lagt opp til for mykje skrivning på kostnad av andre læringsaktivitetar. Det er ei konstant utfordring for

utdanninga å sikra at dei oppgåvene og undervisningsmetodane ein legg opp til, er utfordrande og relevante i høve utdanninga sitt innhald. Ytterlegare forskning innan området er naudsynt, både for vidare undersøking av funn i denne studien og for å fremja meir forståing omkring korleis skrivning kan vera ein læringsstrategi som forbettrar sjukepleiarstudentane si læring

## REFERANSER

1. Allen DG, Bowers B, Diekelmann N. Writing to Learn: A Reconceptualization of Thinking and Writing in the Nursing Curriculum. *Journal of Nursing Education* 1989;28 (1): 6-11.
2. Cowles KV, Strickland D, Rodgers BL. Collaboration for Teaching Innovation: Writing Across the Curriculum in a School of Nursing. *Journal of Nursing Education* 2001;40, (8): 363-367.
3. Craft M. Reflective Writing and Nursing Education. *Journal of Nursing Education* 2005;44, (2): 53-57.
4. Dysthe O, Hertzberg F, Hoel LT. Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning. Oslo: Abstrakt Forlag, 2000.
5. Dysthe O. How a reform affects writing in higher education. On academic writing in Norway before and after the Quality Reform Bergen: University of Bergen Department of Education and Health Promotion, 2005.
6. Dysthe O, Engelsen KS (red). Mapper som pedagogisk reiskap. Oslo: Abstrakt Forlag, 2003.
7. Dysthe O, Lima I, Lima A. Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen. I: Michelsen S, Aamodt PD. (Red): Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Delrapport 1. Noregs forskingsråd. Rokkansenteret. Nifu; 2006:50-73.
8. Espeland V, Indrehus O: Evaluation of students satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing* 2003; 42 (3): 226-236.
9. Fonteyn ME. The use of clinical logs to improve nursing students' metacognition: apilot study. *Journal of advanced Nursing* 1998;28 (1): 149-154.
10. Hays MM. Writing for Self-Discovery: A Semester-Long Journey at the Graduate Level. *Journal of Professional Nursing* 2005;21, (1): 52-58.
11. Kerka S. Journal Writing as an Adult learning Tool. *Practice Application Brief* 2002;22: 3-4.
12. Kolb DA. Experiential learning. Experience as The Sourche of Learning and development. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1984.
13. Krueger RA, Casey M. Focus Groups:

A practical guide for applied research. 3rd ed., Thousands Oaks-London: Sage, 2000.

14. Kyrkjebø JM. Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education. Department of Education/Research Centre for Health Promotion. University of Bergen: Faculty of Psychology 2004.
15. Malterud K. Kvalitative metoder i medisinsk forskning – En innføring. Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
16. NOU 2000:14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge. Oslo: Statens forvaltningsfortjeneste, Informasjonsforvaltning.
17. Pollack B. The art of healing: Listening to patients stories develops empathy. [Sitert 28.11.2005.] *Columbia Magazine: The Alumni Magazine of Columbia University* 2003. Tilgjengelig på <http://www.columbia.edu/cu/alumni/Magazine/Fall2003/artofhealing.html>
18. Porrior GP. Interdisciplinary Research: Evaluating writing to Learn in the Nursing Curriculum. *Nursing Connections* 1995;8, (3): 47-50.
19. Rammeplan og forskrift 2000. Sykepleiarutdanning. Fastsatt av Kirke-, utdanning- og forskningsdepartemenetet. Maccompaniet as.
20. Thidemann IJ. Den sårbare læringsarenaen – om praksisfelleskapets implikasjoner for sykepleierens læring og kompetanseutvikling. *Vård i Norden* 2005; 25 (75): 10-15.
21. Vee TS. Skrivning som læringsarena for å utvikla sjukepleiefagleg kompetanse. Sjukepleiarstudentar sine erfaringar med skrivning som læringsstrategi. Masteroppgåve i Pedagogikk. Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet, 2006.