

# **Grep om egen læring**

En undersøkelse av sykepleierstudenters  
anvendelse av læringsstrategier i sitt studiearbeid

**Gørild Schmidt**

**MASTEROPPGAVE I VOKSENPEDAGOGIKK**

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2008



## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Sykepleiefaget og yrkesutøvelsen .....	2
1.1.1	Et profesjonsstudie med krav, forpliktelser og ansvar .....	2
1.1.2	Sykepleierstudenten – en sosialisering til yrkesrolle – et studie med mange utfordringer.....	3
2	Oppgavens formål, forskningsspørsmål og forskningsforankring .....	4
2.1	Oppgavens oppbygging.....	6
3	Teoretisk forankring .....	7
3.1	Andragogik – voksnes læring.....	7
3.1.1	Moden, motivert og selvstyrt – en naturlig modning.....	7
3.1.2	Selvstyrt læring – å legge til rette for voksen læring .....	8
3.1.3	Selvregulert læring – grep om egen læring .....	8
3.1.4	Selvstyrt læring og selvregulert læring – et dialektisk forhold .....	9
3.2	Selvregulert læring – å skape seg et fundament.....	9
3.3	Strategisk læring – ekspert på egen læring.....	10
3.3.1	Strategisk læring – kunnskap og ferdighet, motivasjon og selvregulering .....	11
3.3.2	Læringsstrategier – de viktigste tankeredskapene for å nå våre mål.....	12
3.3.3	Selvregulering med fokus på Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Selvtesting og Studiehjelpemidler .....	13
4	Metode.....	15
4.1	Anvendelse av den kvantitative metode.....	15
4.2	Presentasjon av utvalget .....	16
4.3	Spørreskjemaet – LASSI.....	16
4.4	Forskningsarbeid i egen kultur .....	17
4.4.1	Et utenfra -perspektiv .....	17
4.5	Studiets reliabilitet og validitet .....	18
4.5.1	Etiske overveielser .....	19
5	Presentasjon, analyse og tolkning av det empiriske material.....	20
5.1	Resultatoversikt.....	20
5.2	Studentenes anvendelse av læringsstrategier .....	21
6	Drøfting .....	28
6.1	Først «grep om egen læring» - deretter «ansvar for egen læring» .....	28
6.2	Å bli bevisst seg selv som lærende person.....	29
6.2.1	Tidsplanlegging - i konkurranse med ytre og indre forstyrrelser.....	30
6.2.2	Konsentrasjon - et viktig redskap i studiearbeidet og i yrkesutøvelsen .....	31
6.2.3	Studiehjelpemidler – å gjøre bruk av tilgjengelige ressurser .....	32
6.2.4	Selvtesting – hjelp til forståelse, mestring og handling .....	32
6.3	Strategisk læring – grunnlag for god praksis?.....	34
6.4	En utfordring for lærere og veiledere i høyere utdanning.....	34
7	Oppsummering og avsluttende betraktninger .....	36
	Litteratur:.....	38
	Vedlegg: Spørreskjemaet LASSI .....	40



# 1 Innledning

Studiet i Erfaringsbasert voksenpedagogikk fokuserer på hvordan samfunnsmessige, kulturelle og individuelle forhold virker inn på voksnes læring, hva som er særegent med «den voksne lærende», og videre hvilken betydning dette får for undervisning og pedagogisk tilrettelegging. Som lærer i en sykepleierutdanning møter jeg voksne studenter, studenter som står i en kompleks lærings situasjon og er en del av en tradisjonsbærende utdanning som er pålagt å ivareta overordnede samfunnsmessige krav og føringer. Samtidig er kravene til studier i høyere utdanning også uttalte. Det dreier seg et gjensidig forpliktende forhold mellom utdanningsinstitusjonen og studenten, der ulike læringsformer skal fremme læring, og studenten om å arbeide intensivt med tilegnelse av kunnskap i løpet av studiet. (St.meld.nr.27) Læring står sentralt når det gjelder å utvikle forståelse for sammenhengen mellom praktisk utøvelse og teoretisk kunnskap. Studenten utfordres til å involvere seg i læringsprosessen på en aktiv, konkret og personlig måte, en læringsprosess som skal utvikle studentenes handlingskompetanse og handlingsberedskap.

Hvordan studentene utforsker den faglige substans utenfor de formelle læringsarenaene, har jeg som lærer bare antakelser om. Da tema for denne masteroppgaven skulle utledes ble jeg introdusert for begrepene *selvregulert læring* og *strategisk læring*. *Selvregulert læring* innbefatter at studenten selv påtar seg ansvaret for å styre egen læring og studievirksomhet. Det vil si hvordan studenten evner å planlegge sitt studiearbeid i forhold til tidsplanlegging, systematisk tilnærming til læring og oppgaveløsning gjennom målsetting. Det handler også om refleksjon, planlegging, forståelse, og evaluering av egen læringsprosess.(Bråten/Olaussen 1999) *Strategisk læring* omfatter kunnskap om «hvordan lære å lære». De ulike læringsstrategiene er de viktigste tankeredskapene vi bruker for å nå våre læringsmål. Disse anvendes for å tilegne, integrere og reflektere over kunnskap, og for innøving og bearbeiding av ny informasjon.Strategisk læring hjelper studenten til å skape mening, overvåke fremgang i egen læring og å lagre ny informasjon, slik at det blir lettere å gjenkalle og anvende den innlært kunnskapen.(Weinstein m.fl.2008) For å få større forståelse for hvordan studentenes *selvregulerte læring* forløper, og hvordan de anvender *strategisk læring* for å nå sine læringsmål, har jeg i mitt masterarbeid gjennomført en spørreskjemaundersøkelse som søker å finne svar på dette.

Før jeg går nærmere inn i oppgavens tematikk, vil jeg gi en presentasjon av sykepleiefaget, utdanningen og sykepleierstudentens mange utfordringer. Dette utgjør et bilde av den helhetlige kontekst studenten er invitert inn i, og som hun<sup>1</sup> er en del av. Sykepleie er en utdanning, et fag og et yrke som forutsetter høy grad av selvstendighet, ansvarlighet og forsvarlighet.

## **1.1 Sykepleiefaget og yrkesutøvelsen**

Sykepleiefaget har stor bredde og er forankret i forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Foruten generell kunnskap i sykepleie, har faget i seg medisinske- og samfunnsvitenskapelige fag. Sykepleie innebærer å ta hånd om syke og hjelpetrequende og deres pårørende. En sykepleier skal fremme helse og gi sykepleie til mennesker med alvorlige akutte og langvarige sykdommer, lindre smerte og gi støtte i sorg, gjennom alle livets faser - fra fødsel til død. All sykepleie skal gis med innsikt, personlig engasjement og praktisk kompetanse. (Fagplan 2007). Sykepleieryrket har en lang historie som bærer tradisjoner inn i vår tid. Yrket har et grunnleggende samfunnsmessig ansvar, og i takt med endringer generelt i samfunnet har også faget og yrket vært gjenstand for stadig utvikling og endring. Sykepleieryrket reguleres gjennom offentlig autorisasjon, og sykepleieren er underlagt yrkesetiske retningslinjer bygget på prinsippene i ICN's<sup>2</sup> etiske retningslinjer og FN's<sup>3</sup> menneskerettighetserklæring. Hun har et faglig, etisk og personlig ansvar for egne handlinger og vurderinger i yrkesutøvelsen, og for å kjenne til lovverket som regulerer tjenesten. Sykepleieren skal også delta aktivt i den offentlige debatt for å fremme faglig og etiske normer i sosial- og helsepolitiske beslutninger. (NSF 2007).

### ***1.1.1 Et profesjonsstudie med krav, forpliktelser og ansvar***

I likhet med de øvrige akademiske utdanningene i Norge er sykepleierutdanningen en del av internasjonaliseringen som skjer gjennom Bolognaprosessen<sup>4</sup>. Kvalitetsreformen<sup>5</sup> er en del av denne prosessen som ble utledet gjennom St.melding. nr.27 (2000-2001) Utdanningen har

---

<sup>1</sup> *Hun* – der det er naturlig å omtale sykepleieren i oppgaven som subjekt vil jeg bruke hun. Dette da kvinner fortsatt utgjør ca 80% av sykepleierstudentene.

<sup>2</sup> *ICNs* – Internasjonale etiske reglene for sykepleiere. Første gang vedtatt av Internasjonale Council of Nurses (INC) i 1953. Senere revidert og stadfestet, sist i 2005. (NSF's Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere)

<sup>3</sup> *FN's menneskerettighetserklæring* -

<sup>4</sup> *Bolognaprosessen* - Målet med denne prosessen er å etablere ett europeisk område for høyere utdanning innen 2010. Den videre målsetting er blant annet et to-trinns gradssystem med overgangsmuligheter mellom landene, fremme av mobilitet, fremme av kvalitetssikring og fremme av institusjonssamarbeid. 45 land er med i prosessen, i tillegg til medlemslandene deltar EU- kommisjonen og alle sentraleuropeiske interesseorganisasjoner ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))

<sup>5</sup> *Kvalitetsreformen* – knyttet til høyere utdanning, med fokus på kvaliteten på undervisning, veiledning, oppfølging og evalueringsformer. Vektlegger studenters vurderinger, studieutbytte og studietilfredshet i studieforløpet (St.melding nr.27 2000-2001)

vært under akkreditering av Nasjonalt organ for kvalitetsutvikling (NOKUT)<sup>6</sup>, samt videre regulert gjennom Lov om universitet og høyskole fra 2005. Dette er et sentralt styringsgrunnlag som viser ansvars- og oppgaveforhold i utdanningen. Sykepleierstudenten skal utdannes i tråd med samfunnets behov og helsepolitiske prioriteringer, pasientens behov, sykepleiefaglig utvikling og krav til yrkesutøvelse. (Rammeplan 2008).

I sykepleierutdanningen møtes helsepolitiske og utdanningspolitiske krav og mål som innvirker på kunnskapsgrunnlaget og kunnskapstilnærmingen. Dette er styringsgrunnlaget som legger premisser, rammer og vilkår for undervisningsvirksomheten, læreren og for studenten.

### ***1.1.2 Sykepleierstudenten – en sosialisering til yrkesrolle – et studie med mange utfordringer***

Dagens sykepleierstudenter har som andre studenter ulike forventninger og motivasjon når de starter på sin utdanning. Kvinner er fortsatt i flertall, og det er aldersmessige variasjoner blant studentene. Deres bakgrunn fra yrkeslivet varierer fra lang til liten, eller ingen erfaring.

Mange kommer rett fra videregående skole, andre har høyskole- og universitetsstudier med seg. I løpet av studiet skal de «sosialiseres inn i sin fremtidige yrkesrolle». (Christiansen 2004:67) Studiet er omfattende og krevende, og det forventes kunnskap og innsikt på mange nivå. Her skal faktakunnskap, faglig skjønn og sanselig forståelse forenes, innøves og komme til uttrykk gjennom riktige og gode handlinger, barmhjertighet, medfølelse og tillit. (Martinsen 1993) På bakgrunn av sykepleiefagets relativt omfattende dannelses-, utøvelses- og profesjonskompetanse er det ikke alltid lett å studere sykepleie og sosialiseres inn i sykepleieryrket.

---

<sup>6</sup> *NOKUT* – nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Oppnevnt av Utdannings- og forskningsdepartementet som en del av Kvalitetsreformen. Virksomt fra 2002/2003. Ansvar for godkjenning av kvalitetssystem, institusjoner og studietilbud. Formålet er å kontrollere og sørge for å utvikle kvaliteten ved norske høyere utdanningsinstitusjoner (Grumstad 2007)

## 2 Oppgavens formål, forskningsspørsmål og forskningsforankring

Pedagogisk har sykepleierutdanningen tilrettelagt ulike læringsformer<sup>7</sup> som skal vektlegge individuelle og kollektive læringsprosesser, der overordnede mål er å utvikle kompetanse gjennom integrering av kunnskap fra både teori og praksis. Dette er læringsformer som omfatter teoretisk innføring i ulike emner, skriftlig arbeid, ferdighetstrening på øvingsrom<sup>8</sup>, veiledningsgrupper og seminar, tilrettede kollokviégrupper, foruten varierte og omfattende praksisperioder.<sup>9</sup> Målet er at studenten skal utvikle forståelse for faget gjennom å lære sammen med andre, og å skape et fundament for faglig og personlig utvikling. (Fagplan 2007)

Sykepleierutdanningen har gjennom sine mange læringsmål et stort og omfattende teoritilfang som for mange studenter oppleves utfordrende og krevende. Det fordrer at den enkelte student må gjennomføre selvstudie, og følgelig bevisstgjøre seg og arbeide med egen læringsprosess. Hvordan sykepleierstudenten mestrer, ivaretar og arbeider i denne prosessen har jeg som lærer for lite kunnskap om. Gjennom samtaler jeg har hatt med studenter, uttrykkes ofte bekymring og en opplevelse av utilstrekkelighet i forhold til å organisere og planlegge studiearbeidet, og til å få gjennomført gode studievaner.

I Kvalitetsreformens kapittel «Helhetlig læringsmiljø», legges det føringer og krav til studenten om å ta ansvar for egen læring og forplikte seg til å oppfylle studiekravene gjennom deltakelse, obligatorisk arbeid og studieprogresjon. Det stilles krav til studenten om å arbeide intensivt med tilegnelse av kunnskap i løpet av studiet, og det er institusjonens plikt å legge opp til et studieforløp som både følger opp og stiller krav til studenten. (St.meld.nr.27) Dette følges opp i sykepleierutdanningens fagplan, der det forventes at studenten involverer seg i læringsprosessen på en aktiv, konkret og personlig måte. Det kreves tilstedeværelse over tid og et bevisst forhold til egen læring og refleksjon over kunnskap og erfaring. (Fagplan 2007:21) Dette er krav og ansvar som inngår som en gjensidig forpliktelse mellom utdanning og student.

---

<sup>7</sup> *Læringsformer*- teoriundervisning, individuell-og gruppeveiledninger, seminar, ferdighetstrening i øvingsrom der sykepleierferdigheter og prosedyrer innøves, samt undervisning/veiledning i praksis

<sup>8</sup> *Øvingsrom* - et undervisningsrom ved sykepleierutdanningen som er tilrettelagt og konstruert som et pasient rom i en sykehusavdeling, der praktiske ferdigheter innøves

<sup>9</sup> *Praksis* – studenten arbeider underveis og periodevis fra 8 – 10 uker i sykehjem, somatisk og psykiatriske sykehus og i hjemmetjenesten



For utdanningsinstitusjonen og læreren er det viktig å kjenne til hvordan studenten innhenter, bearbeider og organiserer nytt læringsstoff i og utenfor de formelle læringsarenaer. Jeg mener at denne studentaktiviteten er viktig å kartlegge som ledd i utdanningens kvalitetssikringsarbeid. I dette arbeidet inngår at utdanningen og læreren bør ha fokus på å bevisstgjøre studenten om den *selvregulerende* prosess og hvordan de kan anvende *studiestrategier* i innhenting og bearbeiding av kunnskap. Mitt fokus som lærer ved en sykepleierutdanning, har vært å *lære* studenter sykepleiefaget formidlet gjennom ulike læringsformer og ulike didaktiske metoder. I mindre grad har jeg etterspurt *hvordan* studenten studerer faget. «Ansvar for egen læring»<sup>10</sup> har vært min referanse i forhold til studentens studievaner, og derved har jeg ikke hatt fokus på studentens egen læringsprosess. Lærerens betydning for studentens læring vil jeg komme tilbake til og reflektere over i drøftingen. Mitt hovedfokus i denne oppgaven er å undersøke om studentene gjør bruk av *strategisk læring* i studiearbeidet, og om de dermed er *selvregulert* i sin læringsprosess.

Jeg har derfor valgt følgende forskningsspørsmål:

### **I hvilken grad anvender sykepleierstudentene læringsstrategier i sitt studiearbeid?**

For å søke svar på forskningsspørsmålet har jeg gjennomført en spørreskjemaundersøkelse med sykepleierstudenter i 2. og 3. årsenhet ved en sykepleierutdanning. I undersøkelsen ser jeg etter indikasjoner som kan si noe om hvorvidt studentene er *selvregulert* i sin læringsprosess gjennom anvendelse av *læringsstrategier*. Jeg har valgt å benytte nyere utdanningsforskning og teorier i voksenpedagogikk, der begrepene *selvregulert læring* og *strategisk læring* benyttes. Her nevnes Ivar Bråten, Bodil Stokke Olaussen, Claire Ellen Weinstein, Rune Andreassen, Gunnar Grepperud, Wenche Rønning, Paul Pintrich og Barry Zimmermann. Dette utgjøre det teoretisk grunnlag som er utgangspunkt når de empiriske data analyseres og drøftes, og forskningsspørsmålet gis et tilsvarende svar. Utover det har jeg også valgt å gi en kort presentasjon av begrepet *selvstyrt læring* og den selvstyrte student, et begrep utledet av Malcon Knowles om voksnes læring.

Valg av teoretiske grunnlaget er gjort ut fra min oppfatning av hvilke implikasjoner voksenpedagogikken har for utdanningsinstitusjonene, og hvordan nyere læringsforskning har sin aktualitet med studentens læring i sentrum. Jeg vil presisere at de kilder jeg anvender og

---

<sup>10</sup> *Ansvar for egen læring* – ”bare ved å ta ansvar i læringssituasjonen vil de kunne ta ansvar for sin egen læring”(Bjørngen, 2000:10) På den måten høster studenten erfaring og lærer seg ulike måter å lære på.

henviser til bare er utdrag av de mange og omfattende forskningsarbeid disse forskerne presenterer. Deres teorier vil i så måte bli lest, tolket og presentert gjennom min forståelse i forhold til den kontekst jeg står i. Andre ville kanskje gjort andre valg og hatt en annen forståelse av temaet. Dette er mitt bidrag til en tydning av og refleksjon over begrepene som omhandles.

Spørreskjemaundersøkelsen jeg har gjennomført gir meg tilgang til et stort og omfattende datamateriale. I denne oppgaven vil jeg imidlertid bare trekke ut enkelte deler av materialet. Disse omfatter læringsstrategiene; Konsentrasjon, Selvtesting, Studiehjelpemidler og Tidsplanlegging. Jeg vil presisere at de empiriske data, analysen av disse og den påfølgende tolkning, ikke har til hensikt å gi en slutningsstatistikk som kan gi grunnlag for å generalisere fra dette utvalg til hele populasjonen – altså til å gjelde alle sykepleierstudenter. Vel så viktig er at denne kartleggingen kan ha en bruksverdi i mitt arbeid som lærer og til utdanningen.

## **2.1 Oppgavens oppbygging**

Kapittel 3 gir en kort presentasjon av voksenpedagogisk disiplin i et historisk perspektiv, og av begrepet *selvstyrt læring*. Det redegjøres for begrepene *selvregulert læring* og *strategisk læring*, begreper som inngår i analysen av datamaterialet og gjenspeiles videre i drøftingen. Kapittel 4 gjør rede for metodiske tilnærming og utvalg av respondenter. Videre redegjøres det for den kvantitative metode anvendt i oppgaven. Spørreskjemaet LASSI beskrives, og betraktninger om det å forske i egen kultur gjøres.

Kapittel 5 presenterer utdrag fra det innsamlede datamaterialet og gir en analyse av dette.

I kapittel 6 drøfter jeg mine funn i lys av det teoretiske grunnlaget, egne lærererfaringer og gir noen betraktninger over temaets verdi som en overføringsverdi til sykepleierens yrkesutøvelse

Kapittel 7 gir en oppsummering og avsluttende betraktninger.

### 3 Teoretisk forankring

Jeg vil innledningsvis gi en kort presentasjon av den voksenpedagogiske disiplin som omhandler voksnes læring slik jeg er blitt kjent med dette gjennom studiet i Erfaringsbasert voksenpedagogikk. Begrepet *selvstyrt læring* er i studiet løftet frem for å gi kunnskap om voksnes læring. Senere og underveis i forberedelsene til denne oppgaven ble jeg introdusert for begrepet *selvregulert læring*. Det har ved flere anledninger vært diskutert hvorvidt begrepene *selvstyrt læring* og *selvregulert læring* er sammenfallende. Jeg har opplevd diskusjonen som interessant og spennende. Jeg vil derfor gi en kort presentasjon av begrepet *selvstyrt læring* og gi noen betraktninger om hvordan jeg forstår dette begrepet i relasjon til *selvregulert læring*. Utover dette vil jeg beskrive *selvregulert- og strategisk læring*, som er det teoretiske perspektivet knyttet opp til forskningsspørsmål; I hvilken grad bruker sykepleierstudentene læringsstrategier i sitt studiearbeid? Begrepene *selvregulert- og strategisk læring* er sammenfallende og er knyttet til hverandre. Jeg har likevel valgt å presentere dem hver for seg for å få frem karakteristikken bedre.

#### 3.1 Andragogik – voksnes læring

Studiet i Erfaringsbasert voksenpedagogikk har introdusert betegnelsen «andragogikk»<sup>11</sup> (Knowles 2005:61) som en egen disiplin innenfor pedagogikken. Denne pedagogiske ide er forankret i flere ti-års amerikanske forskning om voksnes læring. Det vektlegges at voksnes læring er forskjellig fra barn og unges, og følgelig må en arbeide med barn og voksne ut fra forskjellige pedagogiske disipliner. I den voksenpedagogiske forståelse stilles det spørsmål ved hvordan man kan undervise voksne som om de var barn. (Knowles 2005). Så langt tilbake som til 1950-tallet introduserte den amerikanske forskeren Malcolm S. Knowles andragogikken; hvordan hjelpe voksne med å lære. Begrepet «self-directed learning» (Eklund 2001:24) ble introdusert som den mest naturlige måten for en voksen å lære på. Knowles grunnlagsteori har vært gjenstand for kritikk og er senere videreutviklet i nyere forskning. Hans opprinnelige teori har imidlertid fortsatt en sentral plass i studiet i Erfaringsbasert voksenpedagogikk.

##### 3.1.1 Moden, motivert og selvstyrt – en naturlig modning

Knowles mener at når vi modnes beveges vår selvoppfatning seg fra avhengighet til selvstyring. Dette er ingen lært egenskap, men en psykologisk og biologisk modning og

---

<sup>11</sup> *Andragogik* – kunsten og vitenskapen, som dreier seg om å hjelpe den voksne med å lære, men også hjelpe mennesket med å lære. Ordet er basert på det greske ord an'er som betyr menneske. (Knowles 2005:61)

utvikling. Denne naturlige utviklingen blir til et reservoar av erfaring som i økende grad blir en kilde til læring. Voksne utvikles til å bli selvstyrt og autonom. Som voksne er vi opptatt av å søke relevant kunnskap, og har vi et sterkt nok ønske om å lære, kan vi lære det meste.

Knowles mener at voksne er modne, motiverte og selvstyrte i kraft av å bli voksen.

Voksenlivet gjør oss i stand til å bruke våre livserfaringer som en ressurs for læring. Voksne lærende er også i stand til å iverksette sin ervervede viten for umiddelbar anvendelse. Den voksne har også evne til å diagnostisere egne læringsbehov, formulere læringsmål, identifisere menneskelige og materielle ressurser som kan anvendes i læringen, og er i stand til å velge og utnytte hensiktsmessige strategier, og evaluere resultatene. (Knowles 2005)

### ***3.1.2 Selvstyrt læring – å legge til rette for voksen læring***

Knowles sier at for at voksne skal lykkes med sin læring og oppleve seg selv som selvstyrt, forutsettes det noen avgjørende faktorer. Læringsmiljøet og lærerens rolle er her sentrale faktorer. Knowles og andre voksenpedagoger mener at den tradisjonelle læring og lærerrollen kommer i konflikt med den voksnes forståelse av seg selv som selvstyrt. Samfunnet og undervisningsinstitusjonene forteller hva den studerende skal lære, der læreren «grunnleggende ser på dem som nogle apparater, der er modtagere af hans transmission av visdom» (Knowles 2005:64) Dette står i kontrast til læreren som tar seg tid til å bli kjent med studenten, viser interesse, er lyttende, hører hva studenten sier og respekterer hennes innsats. En annen faktor Knowles mener er viktig for at den voksne skal føle seg selvstyrt, er at den studerende gis muligheter til å være med i planleggingsprosesser, der den lærende og læreren har et felles ansvar for læringen og undervisningen, i motsetning til at den lærende blir en passiv mottaker av lærerens undervisning. Læreren skal ikke undervise med tanke på å «lære noen noe», men «at et menneske kun kan hjelpe et annet menneske med å lære» (Knowles 2005:66) Her inngår læreren mer som en katalysator i kunnskapsformidlingen enn som en underviser. Videre mener Knowles at det må legges til rette for at studenten aktivt deltar i evaluering av læringen. Hun skal gis mulighet til egevaluering i forhold til utdanningens mål, hva som fremmer og hemmer hennes læring og utdanningens svake og sterke sider. (Knowles 2005)

### ***3.1.3 Selvregulert læring – grep om egen læring***

Uttrykket selvregulert læring omtales og brukes innenfor moderne læringsforskning i voksenpedagogikk. Det beskriver hvordan studenten evner å være selvregulert gjennom å ta kontroll over egen læringsprosess, en læringsprosess der studenten reflekterer, planlegger, iverksetter og utfører ulike aktiviteter i sitt studiearbeid. Studenten overvåker sin

lærings situasjon, kunnskap og sine aktiviteter for å nå sine mål. Gjennom den innsikt og erfaring som gjøres underveis klarer hun å evaluere, organisere og reorganisere sin egen læringsprosess. I selvregulert læring inngår også hvordan studenten evner å delta i, og å konsentrere seg om den instruksjon som gis i forbindelse med undervisnings- og veiledningssituasjoner. Det handler om hvordan hun integrerer fagstoffet gjennom organisering, bearbeiding og hvordan hun evner å skape et arbeidsmiljø rundt seg. I dette inngår også hvordan studenten gjøre bruk av tilgjengelige ressurser på en effektiv måte, sette seg mål og ha motivasjon til å nå disse. (Bråten/Olaussen 1999)

### **3.1.4 Selvstyrt læring og selvregulert læring – et dialektisk forhold**

Gjennom min forståelse av begrepene *selvstyrt læring* og *selvregulert læring*, ser jeg ikke disse som likheter eller motsatser til hverandre, men at de kan ses som elementer i et dialektisk forhold. Diskusjonen jeg har opplevd i forhold til disse begrepene, ser jeg på som ulike diskurser i den voksenpedagogiske disiplin.

I min forståelse inngår Knowles avgjørende faktorer som premisser for at studenten kan oppleve seg som selvstyrt. Dette er premisser som etter min mening allerede ligger i sykepleierutdanningens overordnede rammer, jfr. Kvalitetsreformen. Der studenten inviteres til blant annet aktiv deltakelse gjennom samarbeid, planlegging og evaluering av læringen og læringsmiljøet. Reformen uttrykker dette som en gjensidig forpliktelse mellom utdanningsinstitusjon og student. Slik jeg ser det inngår *selvstyrt læring* i den kontekstuelle ramme for et godt og helhetlig læringsmiljø og for å «legger til rette for voksnes læring». *Selvregulert læring* derimot omhandler studentens «grep om egen læring».

### **3.2 Selvregulert læring – å skape seg et fundament**

Gjennom den selvregulerende prosess som ovenfornevnt vil studenten skape seg et fundament av erfaring som igjen kan kombineres med effektive læringsstrategier for å øke prestasjonsnivå. Den selvregulerte student tar ansvar for egen læring gjennom å skjerme sitt arbeid for ytre og indre forstyrrelser som for eksempel «.....en dårlig lærer, vidløftig pensumlitteratur eller utilfredsstillende studieforhold». (Bråten/Olaussen 1999:26) Den selvregulerte har tro på seg selv og sine utviklingsmuligheter. Han har fokus på læringsoppgaven til mestring er oppnådd, og arbeider hardt og målrettet. Bråten og Olaussen mener gjennom denne forståelse at den selvregulerte student har tatt «rollen som sin egen lærer». (Bråten/Olaussen 1999:26)

Ifølge Zimmermann (2000) er selvregulering et av menneskets kanskje viktigste kvaliteter. Grepperud m.fl. viser til Schunk og Ertmer (2000) som mener «selvregulering dreier seg om tanker og følelser og handlinger som påvirker ens motivasjon og planlegging av for eksempel læringsarbeid i en utdanningskontekst». (Grepperud m.fl. 2004:41) Ifølge Bråten og Olaussen mener Zimmermann at selvregulering er en syklisk prosess, der tidligere erfaringer anvendes når ny læring skal innøves. Denne prosessen er nødvendig da studentens situasjon underveis i læringsprosessen er i stadig endring gjennom personlige, atferdsmessige og miljømessige påvirkninger. Prosessen beskrives som en dynamisk prosess, der studenten oppnår innsikt og forståelse, og kan foreta kontinuerlig overvåking og nødvendige tilpasninger. (Grepperud 2004) I den sammenheng mener Pintrich (2000) at dette er en prosess der studenten må gjøre avtaler og legge til rette for samarbeid og hjelp, og forhandle i forhold til miljøet rundt seg, og skjerme seg fra forstyrrelser. Han mener den lærende innehar et potensial for å ta kontroll over kognisjon, motivasjon og handling, så vel som enkelte sider av konteksten. Det betyr at det ikke bare er den lærende person eller læringsmiljøet som gir ønsket måloppnåelse, men aktivitetene som binder dem sammen.

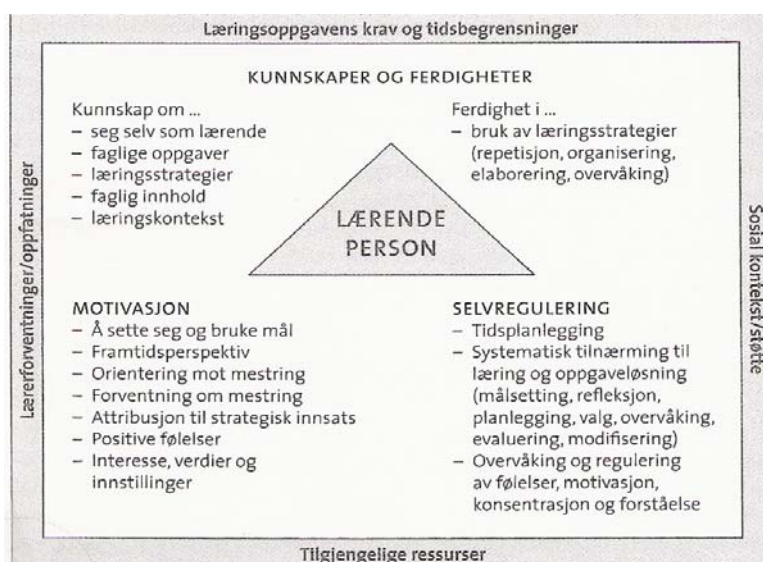
### **3.3 Strategisk læring – ekspert på egen læring**

Fra tidligere kjenner vi begrepet studieteknikk som en studieferdighet som skulle bedre studentens læreevne, og gi en hurtig innlæring av kunnskap. I dag er dette beskrevet som en tildels ureflektert måte å lære på. Senere års forskning har byttet ut denne teknikken mot en dypere forståelse av hvordan mennesker lærer, og hvordan de lærer å lære. (Weinstein m.fl. 2008) Begrepene som i dag omtales og karakteriserer studentens læringsprosess, er læring- og studiestrategier. Læring- og studiestrategier brukes om hverandre i litteraturen. Disse begrepene karakteriseres som mer dynamisk enn begrepet studieteknikk. (Bråten og Olaussen 1999) Det som kjennertegner en student som benytter strategisk læring i sin læringsprosess, er at hun tilnærmer seg oppgave- og læringsaktiviteten med høye forventninger om mestring og vet hvordan hun skal gå frem for å løse disse. Den strategiske student er selvregulert og har en høy egenaktivitet for å nå sine mål i tilegnelsen av ny kunnskap og gir ikke så lett opp, selv om hun støter på vanskeligheter i læringsarbeidet. Studenten evner å vurdere om hun forstår lærestoffet, «...og kanskje enda viktigere, om hun ikke forstår det. Når hun iblant møter problemer hun ikke kan løse på egen hånd, vil hun på en strategisk måte søke hjelp hos læreren, klassekamerater eller familiemedlemmer». (Weinstein m.fl.2008:27) Studenten karakteriseres som å være ekspert på egen læring. (Bråten og Olaussen 1999) «Hun har et repertoar av fremgangsmåter eller strategier lett tilgjengelig, og hun har både vilje og evne til

å bruke dem i situasjoner hvor hun ønsker å bedre sin læring og forståelse».(Weinstein m.fl. 2008:28) For å kunne anvende strategisk læring er det noen forutsetninger som må ligge til grunn, og disse beskrives i neste kapittel.

### 3.3.1 Strategisk læring – kunnskap og ferdighet, motivasjon og selvregulering

Weinstein, Bråten og Andreassen fremstiller strategisk læring gjennom en modell<sup>12</sup> av strategisk læring med sentrale komponenter som forutsetning for strategisk læring. I denne modellen inngår fire komponenter - kunnskap, ferdigheter, motivasjon og selvregulering, foruten den kontekst læringen foregår i. (Weinstein m.fl.2008) Disse komponentene skal ikke ses isolert, men inngå i et samspillet, gjennom påvirkning og innvirkning på hverandre. Dette fører til at studenten blir mer strategiske i læringssituasjoner. Forfatterne presiserer at det er «interaksjonen mellom komponentene som resulterer i effektiv og kvalitativt god læring». (Weinstein m.fl.2008:30)



Modell av strategisk læring

Weinstein, Bråten og Andreassen sier strategisk læring først og fremst handler om at studenten må ha kunnskaper og ferdigheter for å mestre læringssituasjoner, kunnskap om hvordan man skal arbeide med læring og studier, og ferdigheter i å bruke læringsstrategier for å nå sine faglige mål. Men dette er ikke nok, det må være en «vilje til eller ønske om å omsette kompetanse til handling».(Weinstein m.fl.2008:28) For å kunne handle strategisk må en se verdien av det, være motivert og ha tro på seg selv for å kunne anvende strategier på en vellykket måte.

<sup>12</sup> Jeg har innhentet godkjenning til bruk av «Modellen av strategisk læring» fra Ivar Bråten jfr. Åndsverklovens bestemmelser

### **3.3.2 Læringsstrategier – de viktigste tankeredskapene for å nå våre mål**

Læringsstrategier er redskaper som egner seg til å lære både nytt og vanskelig stoff og mer kjent og mindre vanskelig stoff. «De hjelper oss med å skape mening, overvåke framgang i læringen og lagre ny informasjon på måter som gjør det lettere å gjenkalle og anvende den i fremtiden». (Weinstein m.fl. 2008:32) Ifølge Weinstein (1988) betraktes læringsstrategier som et forhold mellom hva vi tenker og hva vi gjør, hvordan vi legger til rette for kunnskap, integrerer den og hvordan den videreutvikles (Bråten og Olaussen 1999). I ovennevnte modell er ferdigheter en komponentene der følgende strategier inngår - hukommelsesstrategi (repetisjonsstrategi), utdypningsstrategi (elaboreringstrategier), organiseringsstrategi og forståelsesovervåking og kontroll. (Elstad og Turmo 2008)

En kort beskrivelse av disse følger:

Hukommelsesstrategi anvendes gjennom bruk av notater, nøkkelord eller lignende. Denne egner seg til å bygge opp en basiskunnskap som brukes til å gjenkalle hovedmomenter i en forelesning eller en pensumbok. Denne strategier regnes som den første kunnskapsbasen og gir et utgangspunkt for forståelse av teori. (Bråten og Olaussen 1999)

Utdypningsstrategi anvendes der tekst og læringsstoff bearbeides og binder sammen ny kunnskap, forkunnskap og holdninger studenten allerede sitter inne med. Når studenten kobler etablert kunnskap med ny læring skapes en kritisk sammenligning og en mulighet for videreutvikling.

Organiseringstrategi overfører informasjon til langtidsmindet, leder til forståelse på ulike nivå, og kan tjene ulike formål. Informasjonen som mottas gis ny struktur og integreres med den informasjon som allerede er lagret. «Med å knytte an til skjemaer som finnes i langtidsmindet, blir kunnskap mer meningsfull og lettere å gjenkalle» (Bråten og Olaussen 1999:18) Dette er en nødvendig og hensiktsmessig prosess for all læring.

Forståelsesovervåking betyr at studenten må ha en skjerpet oppmerksomhet på hvor godt hun forstår det hun leser og skriver om. Den rettes mot egen forståelse og mot forbedring av denne. «Å overvåke sin egen forståelse er en form for metakognisjon». (Elstad og Turmo 2008:19) Det handler om hvordan studenten tilegner seg kunnskap og hva hun selv tenker om det å lære. I dette inngår ifølge Elstad og Turmo at studenten innehar en metakognitiv bevissthet, noe som betyr at studenten reflekterer over egen forståelsesprosess og dermed kan identifisere det hun ikke forstår.

Kontroll kan knyttes opp mot alle deler av læringsprosessen. Her kan studenten anvende kontroll for å være sikker på om hun har utført arbeidsoppgaven riktig, likeså kan hun



kontrollere oppmerksomhet direkte til læringsstrategiene for å se om hun har oppnådd måloppnåelse. (Elstad og Turmo 2008)

### ***3.3.3 Selvregulering med fokus på Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Selvtesting og Studiehjelpemidler***

Weinstein, Bråten og Andreassen representerer en tradisjon innenfor selvregulert læring der studieatferd har fokus, og der studentene må være selvregulert for å kunne kalles strategiske. I selvreguleringskomponenten inngår blant annet Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Selvtesting og Studiehjelpemidler som læringsstrategier studentene må inneha for å oppnå en studieatferd som gjør de til selvregulerte studenter. (Weinstein m.fl. 2008) Videre i oppgaven vil jeg ha fokus på disse fordi jeg ser at strategiene griper inn i studentenes studievaner, og jeg tenker at de også kan ha overføringsverdi for senere yrkesutøvelse. Å arbeide som sykepleier innebærer ofte å jobbe i team, men i de aller fleste situasjoner arbeider en sykepleieren selvstendig med stort ansvar i arbeidskrevende oppgaver og med krav om forsvarlig utøvelse av sin praksis. Arbeidet krever konsentrasjon, tidsplanlegging, kontroll og overvåking av ulike handlinger og evne til samarbeid, til å søke veiledning og til å holde seg faglig oppdatert. I så måte kan en overføre den selvregulerende student til den selvregulerende sykepleier.

Tidsplanlegging er et av hovedelementene i selvreguleringen. Det handler om hvordan disponere og utnytte tiden som en ressurs for å løse oppgaver og nå mål. Det sier noe om hvordan studenten bruker tidsplaner for å organisere og kontrollere fremdriften i studiearbeidet. «Tidsplanlegging oppmuntrer studentene til å ta mer ansvar for egen læring, og det kan hjelpe dem til å hankses med distraksjoner, konkurrerende aktiviteter og utsettelse.»(Bråten og Olaussen 1999:39) Dette krever at studenten har kunnskap om seg selv som lærende, for eksempel kjennskap til hva som er den beste tiden på dagen å arbeide med studiearbeidet, og hvilke fag som er lettere eller vanskeligere å arbeide med.

Konsentrasjon går på studentens evne til å fokusere og være oppmerksom på de faglige oppgavene som skal løses og de øvrige studieaktiviteter. «Studenter som skårer høyt på denne skalaen, er flinke til å fokusere sin oppmerksomhet og opprettholde konsentrasjonen på et høyt nivå.»(Bråten og Olaussen 1999:39) Disse studentene lar seg ikke distraheres av tanker og følelser eller utenforliggende ting.

Selvtesting er viktig for og sjekke egen forståelse når studenten gjennomgår og repeterer lærestoff. Denne vurdering og testing av egen oppfatning er viktig for kunnskaps- og

forståelsesovervåking. Når studenten ikke anvender selvtesting som en kontroll, overvåking og repetisjon av kunnskap, vil læringen bli ufullstendig og feil, og misforståelser får passere uoppdaget.(Bråten og Olaussen 1999)

Studiehjelpemidler sier noe om hvordan studenten gjør bruk av tilgjengelige ressurser for å innhente fagstoff. Studenten trenger å vite hvordan hun kan lage sine egne studiehjelpemidler og gjør bruk av hjelpemidler lagd av andre, og hvordan hun kan utnytte lærebøkene i form av overskrifter, bilder, understrekninger, kursiver og oppsummeringer. Her inngår også hvordan hun evner og samarbeider med medstudenter og søke å innhente hjelp fra dem og lærer.

## 4 Metode

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, og i tidlig fase av prosjektet ble det vurdert og planlagt et forskningsdesign med en kombinasjon av den kvantitative og kvalitative metode, der innsamlingen av data gjennom respondenter og informanter ville kunne gi en bredt svar på forskningsspørsmålet. Metodisk tilnærming har vært gjenstand for nødvendige overveielser underveis. Dette medførte en omorganisering av utvalgsstørrelse, endring i utvalgsstrategi og ekstra runder med rekruttering av respondenter. Studiet måtte med andre ord reorganiseres, og valg av metodisk tilnærming måtte justeres. Cato Wadel sier; «.....at forskeren vil måtte komme til å endre opplegg underveis i forskningsprosessen. Hva som kan være data, vet man ikke i utgangspunktet».(Wadel 1991) Den kvantitativ metode ble valgt og gjennomført med hjelp av en spørreskjemaundersøkelse. Hva som karakteriserer den kvantitative metode vil bli belyst. Videre gis en presentasjon av utvalget, deretter informasjon om spørreskjemaet LASSI, som ble benyttet til innhenting av data. Undersøkelsen ble gjennomført i den kontekst der jeg selv er aktør, og jeg vil til slutt gi noen betraktninger om det å forske i egen kultur.

### 4.1 Anvendelse av den kvantitative metode

Ved bruk av den kvantitative metode er spørreskjema den vanligste måten å samle inn data på. De innkomne dataene inneholder et tallmateriale som kan gi en systematisk statistiske beskrivelse. Det er flere måter dataene kan analyseres på. I denne oppgaven vil bare deler av tallmaterialet bli brukt, der enkeltvariabler bli analysert hver for seg - en såkalt univariat analyse. Denne analysen er ment å undersøke hvordan enheter fordeler seg i forhold til en egenskap eller en variabel. (Johannesen 2007) Det skal bemerkes at det kan være problemer forbundet med bruk av spørreskjemaer. Respondentene kan si seg enig i utsagn, eller velge alternativer de tror det er sosial oppslutning om, eller de kan være usikker på hva de skal svare da de ikke har reflektert over problemstillingen tidligere. Spørreskjemaet som er benyttet vil bli omtalt i kapittel 4.3.2.

Som tidligere nevnt har denne oppgaven ikke hatt til hensikt å gi konklusjoner og generalisere ut fra materialet og analysene som fremkommer. Til det er ikke de formelle samfunnsvitenskapelige prinsipper i metoden fulgt i forhold til utvelgelse av prosjektets utvalg. I den kvantitativ undersøkelse er det også et mål å få størst mulig svarrespons. Ifølge Johannesen (2007) er det en tommelfingerregel at 50 prosent er en god svarrespons i

utvalgsundersøkelser idag. På bakgrunn av det som er nevnt vil denne undersøkelse følgelig ikke gi en fullgod statistisk og vitenskapelige fremstilling av datamaterialet.

## 4.2 Presentasjon av utvalget

Det ble sendt ut spørreskjema til ett kull - 46 sykepleierstudenter i 2. studieenhet<sup>13</sup>. Ved svarfristens utløp var det et stort bortfall av respondenter. På bakgrunn av tid og ressurser ble det besluttet å ikke foreta puring. En reorganisering var nødvendig og det ble bestemt å innhente flere data fra ett annet kull – 3. studieenhet, i alt 45 studenter.

Studentene i 2. studieenhet ble informert om prosjektet før en forelesningstime. 16 av i alt 46 studenter var tilstede. Alle studentene på kullet fikk imidlertid tilsendt spørreskjemaet til sin hjemmeadresse, vedlagt brev med informasjon om undersøkelsen, og opplysning om at den var godkjent av ledelsen ved utdanningen. Ved svarfristens utløp ble det registrert 15 svar - en svarprosent på 32,6 prosent.

Henvendelsen til det andre kullet ble gjort før en undervisningstime. Det ble avtalt at de skulle fylle ut spørreskjemaet samme dag, og skjemaene ville bli samlet inn på slutten av dagen. Av i alt 45 studenter besvarte 26 spørreskjemaet - en svarprosent på 57,7 prosent.

Det innkom totalt 41 skjema fra to kull studenter, en svarprosent på 45 prosent. Dette er grunnlaget for det empiriske materialet i oppgaven.

Utvalget som ble undersøkt var tilfeldig valgt. Jeg har ikke etterspurt alder eller kjønn på den enkelte respondent, men aldersvariasjonen på utvalget som helhet var fra 20 til 45 år.

## 4.3 Spørreskjemaet – LASSI

Spørreskjemaet LASSI - "Learning and Study Strategies Inventory" er et måleinstrument (vedlegg I) utarbeidet av amerikanerne Weinstein, Palmer og Schulte i 1987. LASSI er et prestrukturert<sup>14</sup> spørreskjema som er et verktøy for å finne forskjeller i hvordan studenter lærer, da dette virker inn på læringsresultat og studieprestasjon. LASSI kan være til hjelpe for student og lærere gjennom å gi et bilde av studentens studievaner. Det retter seg mot sider ved

---

<sup>13</sup> *Studieenhet* – sykepleierutdanningen er en 3-årig Bachelorrutdanning med 3 studieenheter. Studentene i andre studieenhet (2. år) har som læringsmål å gi sykepleie til akutt og kronisk syke pasienter. *Studenter i tredje studieenhet (3. år)* har som læringsmål å gi sykepleie til eldre mennesker og mennesker med funksjonshemminger eller psykiske lidelser (Fagplan 2007)

<sup>14</sup> *Et strukturert spørreskjema*, der alle spørsmål har oppgitt svaralternativer (Johannessen (2003) 3.utg. (2007)

strategisk læring som kan endres gjennom pedagogiske virkemidler. Skjemaet er gjennomarbeidet og utprøvd en rekke ganger – nasjonalt og internasjonalt, og er vurdert i forhold til relevans (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Det består av 80 enkeltutsagn om temaer som er relatert til læringsstrategier. Disse enkeltutsagnene blir fordelt med 8 utsagn for hvert av områdene: Holdninger, Motivasjon, Tidsplanlegging, Angst, Konsentrasjon, Informasjonsbearbeiding, Utvelgelse av viktig informasjon, Studiehjelpemidler, Selvtesting og Eksamensstrategier. (Bråthen/Olaussen 1999:38). Spørsmålene defineres som lukkede spørsmål med svaralternativ som vektes fra 1 til 5 - «Slettes ikke typisk for meg», «Ikke særlig typisk for meg», «Noe typisk for meg», «Ganske typisk for meg» og «Svært typisk for meg». For å besvare oppgavens forskningsspørsmål; I hvilken grad bruker sykepleierstudentene læringsstrategier i sitt studiearbeid, vil læringsstrategiene Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Selvtesting og Studiehjelpemidler bli analysert og tolket. Det gjøres oppmerksom på at i den norske utgaven av LASSI som her brukes, er strategien Angst erstattet med Mestring. Dette vil imidlertid ikke berøre min undersøkelse, da hverken strategiene Angst eller Mestring omhandles.

#### **4.4 Forskningsarbeid i egen kultur**

Da oppgavens tema og forskningsspørsmål var fastsatt var det nødvendig å overveie hvor datamaterialet skulle innhentes. Som lærer ved en sykepleierutdanning var det ikke selvsagt at forskningsarbeidet skulle gjøres i egen kultur. Greta Skau sier i sin artikkel «Nærhet som utfordring» (1993), at den nærhet som oppstår når man selv er i rollen, eller har nærhet til det som skal studeres, innebærer «betydelige fordeler» og «betydelige ulemper». Dette var utfordringer som ble diskutert og vurdert når avgjørelsen skulle tas. Min nysgjerrighet og et ønske om å kunne overføre kunnskapen til min egen lærervirksomhet var avgjørende for beslutningen om å gjøre dette forskningsarbeidet i egen kultur. Gry Paulgaard (1997) sier om det å forske i egen kultur at det gir et fortrinn da hun mener forskerens forutforståelse ikke sees på som en feilkilde, men som en forutsetning for innsikt. Det jeg ser som min *fordel* er at jeg kjenner konteksten studentene befinner seg i. Sykepleierutdanningens fag- og undervisningsplan presenterer utdanningens profil, mål og krav. Min *innsikt* er at jeg kjenner til hvordan disse dokumentene «leves ut» gjennom de ulike læringsformer utdanningen vektlegger, og hvordan dette påvirker læringen hos våre studenter både i teori og praksis.

##### **4.4.1 Et utenfra -perspektiv**

Å gjennomføre denne type forskning mener jeg bør ha mening utover forskerens interesse og nysgjerrighet. Det er en fordel at fenomenet som undersøkes kan settes inn i en kontekst som gjenspeiles i hverdagen. Tema for oppgaven, og forskningsspørsmålet har en

gjenkjennelighet, og dermed en tilhørighet til min kontekst, noe jeg ser som en *fordel*. Det gir meg inspirasjon i arbeidet med oppgaven og kan videreføres inn i sykepleierutdanningen. Men ifølge Paulgaard ligger det noen forutsetninger til det å forske i egen kultur. Hun sier at forskeren som forsker i egen kultur må komme seg *ut* av denne for å kunne få innsikt og forståelse. Det må til en *distanse* til konteksten, og et *utenfra*-perspektiv i forhold til tema og problemstilling, og at forskeren ifølge, Hastrup 1991, «må forlade sin egen verden og for en stund tage plads i det fremmede rum, lade seg indskrive i det anderledes».( Paulgaard 1997:71) Som lærer hadde jeg *nærhet* til respondentene jeg skulle forske på, og jeg var en del av deres kontekst. Det var nødvendig for meg å søke *distanse* og få et *utenfra*-perspektiv. Som student ved Erfaringsbasert voksenpedagogikk hadde jeg mulighet til å trekke meg ut av lærerrollen under datainnsamlingen og bearbeidingen. Dette ga meg en viktig og nødvendig *distanse* til konteksten. En annen viktig dimensjon i forhold til å kunne ta et *utenfra*-perspektiv er den egenerfaring jeg selv har gjort som student. Underveis i studiet, og i skrivearbeidet har jeg selv høstet erfaring om betydningen av selvregulering, og det å gjøre bruk av læringsstrategier i egen læringsprosess. Erfaringen har vært et nyttig bakteppe i dette arbeidet, og jeg vil si det slik at jeg har « taget plads i det fremmede rum, og ladet meg selv indskrives i det anderledes». Paulgaard sier at «Spørsmålet om en er «ute» eller «hjemme», »utenfra» eller «innenfra» har derfor ikke bare å gjøre med forflytningen, men også med fortolkningen ut fra ulike posisjoner» (Paulgaard 1997:76) En må kunne reposisjonere seg, og hun viser til Cato Wadel som sier at i denne prosessen er forskeren *sin egen informant*. «De erfaringer en gjør gjennom å innta ulike posisjoner eller roller, er en viktig del av dataproduksjonen.» (Paulgaard 1997:78) Og i disse posisjonene må forskere være i stand til å turnere rollene uansett hvor *nær* eller *fjern* kulturen er.

#### **4.5 Studiets reliabilitet og validitet**

Spørreskjemaet LASSI – er som nevnt et måleinstrument, og er vurdert i forhold til relevans (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). I så måte vil de innsamlede data i oppgaven ha sin reliabilitet. Men studiet i sin helhet vil ikke tilfredsstillende krav om validitet, da studiet er for lite og ikke kan ha overføringsverdi til alle sykepleierstudenter. En annen vesentlighet er at utvelgelsen av utvalget ikke har fulgt statistiske utvalgsmåter, men er gjort tilfeldig.

#### ***4.5.1 Etiske overveielser***

I det empiriske datamaterialet som utgjør grunnlag for denne oppgaven, vil kjønn og alder ikke fremkomme, heller ikke andre opplysninger som berører de forskningsetiske retningslinjer i henhold til personopplysninger, jfr. Personopplysningsloven 2001. Forøvrig vil jeg som forsker etterstrebe og overholde de forskningsetiske prinsipper i behandlingen av datamaterialet.

## 5 Presentasjon, analyse og tolkning av det empiriske material

I dette kapitlet vil deler av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen bli presentert, analysert og forsøkt tolket. Det empiriske materialet fremstiller det de 41 sykepleierstudentene svarte på spørreskjemaet, og resultatet har til hensikt å gi svar på oppgavens forskningsspørsmål. I den påfølgende presentasjon og analyse inngår strategiene Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Studiehjelpemidler og Selvtesting.

Resultatene har gjennomgått statistiske<sup>15</sup> utregninger, og noen av dem blir fremstilt gjennom tabeller. I tabellene benyttes kun rubrikken «Frequency» for å oppgi antall svar under de ulike utsagnene i forhold til 5-punkt skalaen «Slettes ikke typisk for meg», « Ikke særlig typisk for meg», «Noe typisk for meg», « Ganske typisk for meg» og «Svært typisk for meg».

Først presenteres det samlede poenggjennomsnitt for anvendelsen av læringsstrategier. Resultatene sammenlignes med en tidligere undersøkelse hos allmennlærerstudenter, gjennomført av Bråten og Olaussen der LASSI ble brukt som undersøkelsesverktøy. LASSI's fasit ble der som her benyttet for å analysere dataene. Fasiten angir sumskåren for de 8 utsagn som faller inn under hvert hovedområde. Manualen har en poengvariasjon for de enkelte strategiene. Den viser høy, middels og lav anvendelse av strategibruk og angir at studenter som skårer høyt i strategibruk ikke trenger å prioritere forbedringer av sine strategier og ferdigheter, men de kan likevel ha nytte av å videreutvikle disse. Studenter som skårer på middels nivå vil kunne møte på problemer i studiet hvis de ikke forbedrer sine strategier og ferdigheter. Studenter som skårer lavt må prioritere å forbedre sine strategier og ferdigheter for å lykkes i studiet.

### 5.1 Resultatoversikt

Studentene svarte på 8 ulike utsagn innenfor hver av de fire undersøkte strategiene. Materialet har som nevnt gjennomgått statistiske beregninger, og gjennomsnittet som fremkom viser seg som følger; Tidsplanlegging 21 poeng, Konsentrasjon 25 poeng, Studiehjelpemidler 25 poeng og Selvtesting 21 poeng. Konsentrasjon og Studiehjelpemidler har begge skår på 25 poeng. I forhold til poengvariasjonen viser det at skårene for Konsentrasjon ligger rett nedenfor grensen til middels anvendelse, men Studiehjelpemidler ligger rett over denne grensen.

---

<sup>15</sup> For å analysere datamaterialet ble statistikkprogrammet SPSS - versjon 14.0 benyttet. (Johannessen 2003, 3.utg.2007)



I anvendelse av Tidsplanlegging og Selvtesting viser skårene at studentene har lav strategibruk på disse områdene.

Utdrag fra Bråten og Olaussen undersøkelse av allmennlærerstudenter viser at det er forskjeller mellom gruppene med noe høyere strategibruk hos allmennlærerstudentene.

	Allmennlærerstudenter	Sykepleierstudenter
Konsentrasjon	26 poeng	25 poeng
Tidsplanlegging	23 poeng	21 poeng
Studiehjelpemidler	24 poeng	25 poeng
Selvtesting	25 poeng	21 poeng

Variasjonen av poengsummene synes å være ubetydelig, men viser at allmennlærerstudenter oftere anvender læringsstrategiene enn sykepleierstudenter, med unntak av Studiehjelpemidler der allmennlærerstudentene ligger under sykepleierstudentene. Med bakgrunn i dette sammenlignet med LASSI's manual kan en konkludere med at sykepleierstudenter viser lav evne til å anvende læringsstrategier i sitt studiearbeid, og utifra det igjen trekke en slutning om at studentene har en lav evne til å være selvregulert i sin læringsprosess.

Resultatene som fremkommer gir grunn til bekymring. Det er en bekymring som har mange elementer i seg. Det forteller at studentene sannsynligvis strever med å organisere og planlegge sin studiesituasjon, og har vansker med å konsentrere seg, og bearbeide læringsstoffet. Ifølge Weinstein m.fl. handler selvregulering om studieadferd der studenten må være selvregulert for å kalles strategisk. I så måte kan en stille spørsmålstegn ved om disse studentene oppfyller de krav som stilles om å inngå i det «Helhetlig læringsmiljø» jfr. Kvalitetsreformen - og å ta ansvar for egen læring. I lys av dette kan en si at en av grunnforutsetningene i kvalitetsreformen ikke oppfylles. Jeg ser ikke grunn til å trekke noen videre konklusjoner på bakgrunn av dette materialet, men tillater meg å undres over om en lav evne til selvregulering i studiearbeidet kan ha overføringsverdi til det senere arbeid som ferdigutdannede sykepleiere. Dette vil jeg forøvrig komme tilbake til i drøftingen.

## **5.2 Studentenes anvendelse av læringsstrategier**

LASSI har til hensikt å kartlegge de ti læringsstrategiene som inngår i dette verktøyet, og som fremkommer gjennom de ulike svarene på spørreskjemaet. Det er ikke så vanlig å gå inn på enkeltspørsmålene slik jeg tillater meg å gjøre. LASSI skal egentlig bare brukes til å avlese sumskårene, der enkeltutsagn tilsammen gir profilen. Jeg vil allikevel gjøre dette for å se om

jeg kan finne noe mer konkrete mønster i svarene eller om det er enkeltutsagn som peker seg ut. Dette vil gi et mer detaljert bilde av de svarene studentene har gitt.

**Tidsplanlegging** sier noe om hvordan studenten disponerer og utnytter tiden som en ressurs for å løse oppgaver og nå sine mål, og hvordan hun bruker tidsplaner for å organisere og kontrollere fremdriften i studiearbeidet.

Innen for dette områdene ble studentene stilt overfor utsagn der de måtte ta stilling til hvorvidt de studerte etter en fast plan, om de satte av en fast tid til studiearbeidet og klarte å holde seg til den, om de utsatte å arbeide med studiene oftere enn de burde og om dette var problematisk for dem.

Tabell 1 gir en oversikt over hvordan utvalget fordelte seg i forhold til disse utsagnene. Over halvparten av studentene synes at det er *noe, ganske, og svært* vanskelig å studere etter en fast plan. Bare 2 studenter mener at det *slettes ikke* var vanskelig. Denne fordelingen sammenfaller med utsagnet om at de også opplever det som vanskelig å studere etter en fast tid og holde seg til den.

### 5. Jeg synes det er vanskelig å studere etter en fast plan

Tabell 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Slett ikke typisk for meg	2	4,9	4,9	4,9
	Ikke særlig typisk for meg	11	26,8	26,8	31,7
	Noe typisk for meg	10	24,4	24,4	56,1
	Ganske typisk for meg	11	26,8	26,8	82,9
	Svært typisk for meg	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

På den annen side har studentene ikke en opplevelse av å utsette arbeidet oftere enn de bør og ser ikke dette som et problem. Det viser seg at det bare er 1 til 3 studenter som synes å anvende Tidsplanlegging i sitt studiearbeid.

De øvrige har tendens til å bruke mye tid på venner og familie, og erkjenner at det går utover studiene. De planlegger ikke studiearbeidet for å slippe skippertak like før eksamen, men har allikevel ikke en opplevelse av å ende opp med skippertak før eksamen. De oppgir også at de ikke avsetter tid til å arbeide med emner de synes å være vanskelig.

Denne fordelingen er ikke ukjent for meg i forhold til egne studenter. Noen få peker seg ut ved å arbeide svært systematisk og planlegger tiden godt. Andre studenter er mer bekymret over at de ikke får tid til å gjøre det de må, og mange gir ikke uttrykker for problemer med tidsplanlegging i hverdagen. Det er vanskelig å gi en generell tolkning av dette, da jeg som lærer i liten grad har hatt oppmerksomheten vendt mot studenter som ikke artikulere dette. På den andre siden viser mange studenter gjennom deres svar at dette ikke bekymrer dem, og utifra det kan en anta at de gjør sine valg og tidsprioriteringer uten å ha studiet nødvendigvis i fokus. Det vil si at de ikke utnytter tiden som en ressurs for å løse oppgaver og for å nå sine mål.

Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier, ved Abrahamsen og Smedby(red), gjorde i 2003 et studie på tidsbruk i sykepleierutdanningen sammenlignet med en del andre profesjonsutdanninger – allmenlærer - og sosialfagstudenter (barnevern og sosionom) og fysioterapistudenter. Resultatene pekte i retning av at studentene ved profesjonsstudiene preges av lav tidsinnsats i egenstudier. Fysioterapistudentene brukte noe mer tid på studiene enn de andre. I dette studiet ble det også gjort sammenligning mellom fire ulike høyskoler. Tidsbruken var helt lik for disse. Konklusjonen var at det kan synes som om studentene i disse profesjonsstudiene synes det er vanskelig å lage rom for studier.

**Konsentrasjon** er studentens evne til å fokusere og være oppmerksom på de faglige oppgavene som skal løses og på de øvrige studieaktiviteter. Tabell 2 viser at de fleste oppgir å være *noe* og *ganske* konsentrert når de arbeider med studiene, og bare 3 studenter sier at de *er* konsentrert i studiearbeidet. Det som forstyrrer studentene er at deres tanker har lett for å vandre og de blir lett distraheret under arbeidet med studiene. De svarer videre at det er vanskelig å være oppmerksom under forelesninger, og tar seg selv i å tenke på andre ting i den situasjonen. Av utvalgets 41 studenter svarer 33 studenter at de ikke forstår pensum fordi de ikke har hørt godt nok etter i undervisningen.

### 1. Jeg er helt konsentrert når jeg arbeider med studiene

Tabell 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Slett ikke typisk for meg	1	2,4	2,4	2,4
	Ikke særlig typisk for meg	5	12,2	12,2	14,6
	Noe typisk for meg	17	41,5	41,5	56,1
	Ganske typisk for meg	15	36,6	36,6	92,7
	Svært typisk for meg	3	7,3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Studentene har altså en opplevelse av å være *noe* og *ganske* konsentrert, men oppgir samtidig at det er vanskeligere å *holde* på konsentrasjonen.

Gjennomsnittsskåret for denne strategien var 25 poeng, noe som indikerer lav mot middels anvendelse av konsentrasjon. Men de svarer også at de allikevel klarer å fokusere på arbeidsoppgaven igjen tross for at de blir distraheret. Da denne strategien har i seg evnen til å fokusere på oppgavene som skal løses er det positivt at studenten klarer å innhente fokus, men jeg er bekymret for deres oppmerksomhet i studiet. Mitt inntrykk er også som studentene sier at de «faller i tanker» og ser ut til ikke å være konsentrert i viktige undervisning- og veiledningssituasjoner. Dette skjer også i sammenheng når instruksjoner gis i forbindelse med innøving av praktisk sykepleie. Når studentene derimot aktiviseres og selv skal gjennomføre praktiske oppgaver ser jeg at de fleste er tilstede, konsentrert og fokusert. Dette åpner for å stille spørsmål og søke svar. Hvordan fungerer de læringsformene som tilbys studentene? Hvordan formidler læreren læringsstoffet? Svar på dette kan ikke gis her, men hvordan studentene anvendte Tidsplanlegging og Konsentrasjon i studiearbeidet er nå blitt belyst og hvordan studentene bruker Studiehjelpemidler gis her eksempler på.

**Studiehjelpemidler:** Denne strategien viser hvordan studenten gjør bruk av tilgjengelige ressurser for å innhente fagstoff, evner å søke faglig samarbeid og innhente hjelp fra medstudenter og lærer. Poenggjennomsnittet for denne strategien var 25. Vel halvparten av studentene benyttet understrekninger i bøkene når de repeterte pensum, leste uthevninger og overskrifter i pensumbøkene og benyttet Internett i søk av relevant fagstoff. Hele 39 studenter var fornøyd og hadde utbytte av oversiktsforelesninger.

På spørsmålet om de alltid *ber* om hjelp fra noen når de har problemer med studiet, svarer over halvparten at det er *noe*, *ganske* og *svært* typisk for dem. For svært mange er det ikke

vanlig å *ta kontakt* med lærer selv om de har problemer med studiene. Samtidig oppgir de aller fleste at de alltid *spør* medstudent eller lærer når de har problemer. Som ved de andre strategiene vises også her at gruppen deles i tre ut fra svaralternativene, og at det er 1 – 5 studenter som kan sies å benytte Studiehjelpemidler aktivt i studiearbeidet.

Mange studenter sier at de *ber* om hjelp fra - medstudenter eller lærer, og de fleste *spør* om hjelp, men svært få *tar kontakt* med lærer når de har problemer. Min erfaring er at svært få studenter søker kontakt med lærer, gjennom henvendelse på kontor, telefon, via mail, eller stopper opp ved møter i uformelle arenaer. I de formelle læringsarenaer derimot - undervisning, veiledning og i praksis er studentene mer aktive og *spør* og *ber* om hjelp. Gruppen var imidlertid delt i to når det gjelder å forsøke å finne noen å samarbeide med.

Disse resultater samsvarer også med mine erfaringer og observasjoner. Det var imidlertid overraskende at så mange studenter var positiv til oversiktsforelesninger. Dette fordi få studenter møter opp til slik undervisning bortsett fra obligatoriske samlinger, og fordi studentene, som tidligere fremstilt, opplever seg lite konsentrert i denne læringsformen. Det at så mange som halvparten av gruppen også hadde problemer å finne noen å samarbeide med kan si noe om miljøet i det enkelte kull, og hvorvidt det skapes et inkluderende fellesskap der studentene føler trygghet i samholdet og dermed kan hjelpe og støtte hverandre.

**Selvtesting** brukes for å sjekke egen forståelse i gjennomgåelse og repetering av lærestoffet. Denne vurdering og testing gir en oppfatning av kunnskaps- og forståelsesovervåkning. En slik kontroll og overvåkning er viktig i læringen for å unngå at feil passerer uoppdaget. I likhet med Tidsplanlegging skåret studentene på Selvtesting med 21 poeng, noe som ifølge LASSI's fasit viser lav strategianvendelse.

Tabell 3 viser at det *ikke er særlig* eller *slettes ikke særlig* typisk for studentene å gjennomgå notater før en undervisning for å være sikker på at de har forstått stoffet. For bare 1 student var dette *svært* typisk.

**49. For å være sikker på at jeg har forstått stoffet går jeg gjennom mine notater før undervisninger**

Tabell 3

		<b>Frequency</b>	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Slett ikke typisk for meg	<b>11</b>	26,8	26,8	26,8
	Ikke særlig typisk for meg	<b>20</b>	48,8	48,8	75,6
	Noe typisk for meg	<b>5</b>	12,2	12,2	87,8
	Ganske typisk for meg	<b>4</b>	9,8	9,8	97,6
	Svært typisk for meg	<b>1</b>	2,4	2,4	100,0
	Total	<b>41</b>	100,0	100,0	

Det samme gjenspeiles i at de ikke gjennomgår notatene etter at de har hatt undervisning for å sjekke om de har fått forståelse av det de har vært igjennom. De aller fleste lager heller ikke testspørsmål for å forsøke å besvare dem. De tenker heller ikke over hva de kan komme til å bli spurt om i undervisningen mens de arbeidet med pensum. Kun 1 student sier det er *svært* typisk for henne.

Det de aller fleste studentene derimot arbeidet med, var at når de leste, stoppet de opp med jevne mellomrom og tenkte over hva som sto der, og de testet seg selv for å sjekke om de hadde forstått det som sto i bøkene. Samme antall studenter sa at de forbereder seg til eksamen ved å tenke gjennom spørsmål de tror de kan få.

De funn som fremkom her er også forenelig med mine erfaringer. Det viser seg ofte at studentene ikke har forberedt seg før en undervisning. Det bekreftes i undervisningssituasjoner der praktisk innøving av ulike prosedyrer skal gjennomføres. For å kunne utføre disse så riktig som mulig, forutsettes det at studenten er forberedt gjennom selvstudium. På direkte spørsmål til studentene, om de har gjort sine forberedelser, er svaret ofte nei. Studentene begrunner dette med for liten tid. Dette tross for at det legges ut informasjon som en påminnelse på Fronter 1 – 2 uker før slik undervisning, med referanser til pensumlitteratur og sidehenvisninger over aktuelle tema. Det legges også ut kollokvieoppgaver med romreservasjon.

Studentene sier selv at tid er årsaken til at de ikke får forberedt seg. Dette gir en kobling mellom strategien Tidsplanlegging og Selvtesting. Det er bekymringsfullt dersom studentene ikke planlegger tid til å sjekke sin forståelse, gjennomgå, repetere og teste sin oppfatning av viktig lærestoff, og til å gjennomføre kontroll og overvåke slik at feil kan unngås gjennom

praktisk utøvelser. Men det presiseres at dette materialet ikke gir holdepunkter nok til å anslå at så er tilfelle.

Presentasjon og analyse av det empiriske materialet viser at studentene ifølge LASSI ligger på grensen av lav opp mot middels anvendelse av læringsstrategiene Studiehjelpemidler og Konsentrasjon, og viser lav anvendelse av Tidsplanlegging og Selvtesting. Med bakgrunn i LASSI og den gjennomsnittsberegningen som her er foretatt kan en konkludere med at de i liten grad er selvregulert i sin læringsprosess. I LASSI's manual antydes at disse studentene må prioritere å forbedre sine strategier og ferdigheter for å lykkes i studiet. Ut fra dette materialet kan man anta at det er mellom 1 – 5 studenter som har høy anvendelse av læringsstrategier, og dermed kan sies å være selvregulert i sin læringsprosess. Her sier LASSI at de fortsatt kan ha nytte i å videreutvikle læringsstrategiene men trenger ikke å prioritere det.

## 6 Drøfting

Zimmermann har sagt om selvregulering at det er et av menneskets kanskje viktigste kvaliteter. Ifølge Schunk og Ertmer dreier selvregulering seg om tanker, følelser og handlinger som påvirker motivasjon og planlegging av læringsarbeid i en utdanningskontekst. I dette læringsarbeidet inngår ifølge Weinstein m.fl. læringsstrategier som de viktigste tankeredskapene for å nå våre mål. Strategiene anvendes til å gi forståelse av forholdet mellom hva vi tenker, hva vi gjør, hvordan vi legger til rette for kunnskap, integrerer den og hvordan den videreutvikles. Denne forståelse vil være mitt utgangspunkt når studentenes tilsvarende drøftes. Denne vil ses gjennom to perspektiv - dels med referanse til min erfaring som lærer, og videre med betraktninger over hvordan anvendelse av strategisk læring i studiearbeidet kan ha overføringsverdi til sykepleierens yrkesutøvelse.

Det er grunn til å presisere at drøftingen bare vil kunne romme deler av de mange og spennende utfordringer som ligger i dette materialet og i oppgavens tema. Jeg ser imidlertid på drøftingen som en begynnende prosess til en ny utfordring i møte med studenter.

### 6.1 Først «grep om egen læring» - deretter «ansvar for egen læring»

Med bakgrunn i oppgavens forskningsspørsmål, og gjennom analysen av det empiriske materialet, vil jeg med en positiv antakelse si at det bare er 1 til 5 studenter i dette utvalget som gjør bruk av læringsstrategier i sitt studiearbeid. Men materialet gir ikke holdepunkter for å kunne fastslå en slik antakelse fordi undersøkelsen ikke rommer enkelt individer, men omfatter gruppens profil. Det jeg imidlertid kan fastslå med bakgrunn i LASSI som verktøy, er at hele gruppen i gjennomsnitt har en lav opp mot middels anvendelse av de undersøkte læringsstrategiene. Dette gir grunn til å anta at gruppen dermed har en lav evne til selvregulering i sin læringsprosess. Resultatet er ikke overraskende da jeg gjennom mine erfaringer har observert at mange studenter sliter med innlæring av nytt læringsstoff. Som tidligere konkludert antyder dette at studentene ikke oppfyller de krav som Kvalitetsreformen setter om et gjensidige forpliktende forhold der studentene skal ta ansvar for egen læring. Samtidig stiller reformen også krav til høyere utdanning om mer studentaktive undervisningsformer og tettere oppfølging av studentene gjennom veiledning og jevnlig tilbakemeldinger. Gjennom NOKUT's akreditering av sykepleierutdanningen oppfylles disse krav, men fortsatt strever studenten med å lære å lære. Det er i selvstudium de opplever å ikke strekke til, noe som forøvrig denne undersøkelsen også har avdekket. Derfor mener jeg at det



ikke er nok å snakke om «ansvar for egen læring», men etter mitt skjønn må det gjøres tiltak som kan hjelpe studentene til å ta «grep om egen læring».

I arbeidet med det empiriske materialet fremkom det at studentene strever med å anvende læringsstrategier i sitt studiearbeid, og jeg undrer meg over om dette kan overføres videre i deres praksis som ferdig utdannede sykepleiere. I så måte gir det grunn til enda mer bekymring. Jeg ser altså en kobling mellom evnen til god læring i høyere utdanning og det å inneha gode egenskaper som profesjonsutøver. Dette vil jeg komme nærmere inn på i de neste kapitlene. Bråten og Olaussen (1999) sier at studentene trenger hjelp til å lære *hvordan* de skal bruke strategier effektivt for å nå sine mål. Jeg viderefører dette til at når de innehar nødvendige redskaper til å ta «grep om egen læring» vil de også være istand til å «ta ansvar for egen læring». Denne læringen mener jeg vil gi dem et godt fundament i sitt studiearbeid så vel som i utøvelse av sykepleie.

## **6.2 Å bli bevisst seg selv som lærende person**

Knowles sier at mennesket har i seg en evne til å diagnostisere egne læringsbehov, til å formulere egne læringsmål, og til å identifisere menneskelige og materielle ressurser som kan anvendes i læringen. Den voksne er i stand til å velge og utnytte hensiktsmessige strategier og evaluere resultatene. Han sier også at den voksne lærende er i stand til å iverksette sin ervervede viten for umiddelbar anvendelse, og i kraft av å være voksen, moden og motivert oppleve seg selvstyrt i sin læringsprosess. Knowles har et optimistisk syn på menneskets evne til å være selvstyrt, men etter mitt skjønn et ikke fullt så realistisk syn på den lærende person. Mennesket styres og påvirkes også av indre og ytre forstyrrelser i dets livsverden, noe jeg mener Knowles ikke inkluderer i forståelsen av den voksne lærende. Weinstein m.fl.(2008) sier imidlertid at å starte på et studie krever at en blir bevisst seg selv som «lærende person»jfr. Modell av strategisk læring, og hevder at læringsstrategier er de viktigste tankeredsaker for å nå våre mål. Som student blir en da nødt til å tenke igjennom hvordan en skal «ta grep om egen læring» for å nå sine mål i studiet. Strategisk læring handler først og fremst om å ha kunnskaper om hvordan man skal arbeide med læring og studier, og ferdigheter i å bruke læringsstrategier. Men studenten må også ha vilje til og et ønske om å omsette kompetanse til handling. Hun må kunne se verdien av å handle strategisk, være motivert og ha tro på seg selv for å kunne anvende strategier på en vellykket måte. I min forståelse av Knowles er det ikke bare å forvente at studentene har den umiddelbare evnen til å diagnostisere, identifisere og velge å utnytte hensiktsmessige strategier i kraft av å være

voksen. Voksne trenger også å lære *hvordan* ny kunnskap og ferdigheter kan innlæres og utvikles. Zimmermann sier at selvregulering er en syklisk prosess. Tidligere erfaringer anvendes når nye læring skal innøves, og underveis i læringsprosessen skjer det endringer gjennom personlig, atferdsmessig og miljømessig påvirkning. Som lærer kjenner jeg denne prosessen hos de selvregulerte student, men ikke bare gjennom den selvregulert læringsprosess. Studenter i et profesjonsstudie som sykepleien gjennomgår til dels store personlige prosesser underveis i utdannings forløpet. Å møte mennesker med sykdom, smerte og lidelse gjør noe med den andre. Det er overveldende og krevende å invitere seg inn i dette - både som medmenneske og som hjelper. I denne prosessen inngår det Christiansen (2004) sier om at studenten må sosialiseres inn i sin fremtidige yrkesrolle. Derfor kan ikke studentens læringsprosess sees isolert da dannelsen i et profesjonsstudie er omfattende, krevende og utmattende for mange studenter. Som lærer er det viktig å imøtekomme og ha forståelse for denne prosessen; ikke gjennom en sentimental forståelse, men som en anerkjennende og støttende bekreftelse. Dette utelukker imidlertid ikke de krav som stilles til studenten om økt fokus på egen læringsprosess, men inngår som en tilleggsdimensjon i profesjonsutdanningen.

### **6.2.1 Tidsplanlegging - i konkurranse med ytre og indre forstyrrelser**

Weinstein, Bråten og Andreassen sier at studenten må ta ansvar for å styre egen læring og studievirksomhet blant annet gjennom å disponere tiden for å fullføre ulike faglige oppgaver. Studentene i dette utvalget viser at de har vansker med å styre egen læring og disponere tiden. Samtidig svarte over halvparten av studentene at de ikke så på dette som et problem.

Bråten og Olaussen mener den selvregulerende student tar ansvar for egen læring gjennom å skjerme sitt arbeid for ytre og indre forstyrrelser. Pintrich sier at studenten må forhandle i forhold til miljøet rundt seg og skjerme seg fra forstyrrelser. Dette er direkte knyttet til læringsprosessen, men det synes som om denne preges av konkurrerende inngripen av studentens livsverden. Mange studenter bekrefter dette da de har tendens til å bruke mye tid på familie og venner, og at dette går ut over studiene. Det var vanskelig og sette av tid og gi rom for studiearbeidet. Gerd Stølen (2008:43) sier at; «Studentstatusen konkurrerer i hverdagslivet med mange andre oppgaver. De er mødre, fedre, partnere, sønner, døtre, arbeidstakere, kolleger, venner, naboer, deltar i organisasjonsarbeid eller politisk virksomhet.» De er studenter i ulik alder, livsfaser, og studenter med helseproblemer. Disse ulike rollene inngår i et konkurrerende forhold til studentrollen. Samtidig vil alle disse rollene også være tilstede den dagen studenten er ferdig utdannet og vil dermed også påvirke

yrkesutøvelsen. Disponering av tid er sånn sett et allment problem i vår kultur og i vår samfunnsstruktur i dag. Noe som gjør at vi alle, uansett om vi er studenter eller yrkesutøvere, bør reflektere over hvordan vi skal prioritere og disponerer den tid vi har til rådighet. Jeg ser at en bevisstgjøring av læringsstrategien Tidsplanlegging i studiearbeidet også har overføringsverdi i prioritering og disponering av tid som yrkesutøver. Det er i den sammenheng jeg opplever en viss bekymring over at så mange studenter ikke syns det er et problem å utsetter sitt studiearbeid. En dimensjon som kan spille inn her og som ikke er uvesentlig, er at mennesket gjerne velger å bruke sin tid på det som gir mening og motiverer. Slik sett ser jeg at Tidsplanlegging her kan knyttes opp til andre strategier i LASSI skjemaet som for eksempel Mening og Motivasjon, strategier som ikke er tatt med i dette arbeidet. Dette gir grunn til å undre seg over om det er studenter som starter sin utdanning uten å være motivert å ha funnet mening med det studievalg de har gjort.

### ***6.2.2 Konsentrasjon - et viktig redskap i studiearbeidet og i yrkesutøvelsen***

Ifølge Bråten og Olaussen inngår i selvregulert læring hvordan studenter evner å delta i og konsentrere seg om den instruksjon som gis i forbindelse med undervisnings- og veiledningssituasjoner. Studentene skåret opp mot grensen til middels anvendelse på strategien Konsentrasjon. De hadde vanskeligheter med å holde konsentrasjonen, og lot seg lett distraheret når de arbeidet med studiet og ble forstyrret av å tenke på andre ting. De hadde også vanskeligheter med å være oppmerksomme under forelesninger. Tiltross for dette opplevde de at de hadde evnen til å fokusere igjen på arbeidsoppgaven.

For sykepleierstudenten er det viktig å innøve evnen til å fokusere sin oppmerksomhet og opprettholde konsentrasjonen. De fleste sykepleiere som i dag utdannes, går til en hverdag med høyt tempo, mange arbeidsoppgaver og stort ansvar. Det blir gitt viktige og mange informasjonen, avgjørelser må tas og selvstendige vurderinger må gjøres. Det hele dreier seg om å ta hånd om mennesker i en vanskelig og ofte alvorlig livssituasjon. Å ha evnen til å holde fokus, være konsentrert om pasienten og løse ulike faglige oppgaver på en omsorgsfull og forsvarlig måte er en del av deres arbeidsdag. I likhet med Tidsplanlegging vil også Konsentrasjon være påvirket av ytre og indre konkurrerende aspekter i studentens livsverden. Mangel på konsentrere vil medvirke til økt stress i deres studie- og yrkesliv og fare for feil og misforståelser kan skje og få konsekvenser. Med bakgrunn i slike tanker mener jeg det er viktig at studenten så tidlig som mulig bevisstgjøres denne læringsstrategi i sitt studiearbeid. Og med bakgrunn i LASSI's manual beskrives studenter som har lav anvendelse av

strategibruk at det kan være fare for å ikke lykkes i sitt studiearbeid. Hvordan stimulere studenten til å øke sin konsentrasjon er jeg imidlertid usikker på, men jeg mener at gjennom å lytte til studenten, gi bekreftelse og anerkjennelse i veiledning- og undervisningssituasjoner kan ha positiv effekt på studentens trygghet og dermed øke deres konsentrasjon i studiet. Det er også viktig å invitere studenten til å gjøre bruk av egne erfaringer, stimulere til refleksjon og vise tillit til deres evner.

### **6.2.3 Studiehjelpemidler – å gjøre bruk av tilgjengelige ressurser**

I strategien Studiehjelpemidler inngår hvordan studenten gjør bruk av tilgjengelige ressurser for å innhente fagstoff, og handler om hvordan studenten evner å forstå, huske og integrere fagstoffet hun leser. (Elstad og Turmo 2008) Gjennom de mange og ulike praksisperioder studentene har, er det en forutsetning å integrere og knytte teori til praksis. Jeg kan ofte oppleve at studenten ikke evner dette og velger å «kopiere» praksis, og dermed utelater betydningen av den teoretisk forståelse. Dette kan frata studenten mulighet til kritiske refleksjon over egen og andres praksis, noe som forøvrig har en viktig og sentral plass i utdanningen. Hvorfor enkelte studenter handler slik kan være at de ikke har studert teorien, ikke benyttet de tilgjengelige ressurser for å innhente hjelp når de ikke forstår læringsstoffet, eller har vansker med å huske hva de har lest. Dersom dette er tilfelle viser det at studenten har vansker med å anvende tilgjengelige studiehjelpemidler. Jeg har tidligere vært inne på at studiet i sykepleie er krevende og vanskelig å innlære for mange. Desto viktigere er det å søke til gode redskaper som kan gi grunnlag for integrering av viktig basiskunnskap.

Weinstein m.fl. sier det er viktig at studenter søker kontakt med lærer eller medstudent når hun møter på problemer. Evnen til samarbeid, å søke hjelp og veiledning er viktige egenskaper en student må ha med seg til sin praksis. Dette er også beskrevet i «Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere», der det står i § 3.3 «Sykepleieren erkjenner grensene for egen kompetanse, praktiserer innenfor disse og søker veiledning i vanskelige situasjoner» (NSF 2007) Som student og som ferdigutdannet sykepleier er det særdeles viktig å kunne erkjenne egne grenser i forhold til sin kompetanse. Dette er en forutsetning for forsvarlig og god praksis.

### **6.2.4 Selvtesting – hjelp til forståelse, mestring og handling**

Som tidligere nevnt kjennetegnes en student som benytter strategisk læring av at hun tilnærmer seg oppgaver og læringsarbeid med høye forventninger om mestring Hun vet

hvordan hun skal gå frem for å løse disse og evner å vurdere om hun forstår lærestoffet, og å søke kontakt med lærer eller medstudent når hun møter på problemer.(Weinstein m.fl. 2004) Utvalgets studenter hadde en lav anvendelse av Selvtesting. De fleste leste ikke gjennom notatene før eller etter en undervisning for å være sikker på at de hadde forstått læringsstoffet. De tenke ikke over hva de kunne bli spurt om i undervisningen, og de laget ikke testspørsmål for å være sikker på at de hadde forstått det de leste. 36 studenter svarte at de hadde fokus på spørsmål de trodde de fikk til eksamen. Det kan synes som om studentene studerer mot en eksamen og ønsker å prestere et godt resultat. Det har en selvsagt forståelse for. Men innøving av sykepleiefaget er en langsiktig prosess. Teori og praksis skal forenes og studentens personlige utvikling av rollen skal vokse frem gjennom engasjement, interesse, kunnskaper og ferdigheter. Dette bygges gradvis over tid og kan ikke innlæres i en eksamensbesvarelse. Min erfaring er at eksamensrettet kunnskap sjelden lagres som ervervet kunnskap.

Betydningen av å innlære læringsstrategien Selvtesting tidlig i studieforløpet gir en viktig kvalitetsikring. Studenten og sykepleieren må tilnærme seg oppgaver og arbeide med høye forventninger om mestring. Mange arbeidsoppgaver krever studentens og sykepleierens nøyaktighet og presisjon. Hun må derfor være sikker på hvordan hun skal gå frem for å løse disse, og på hvilke faglige kunnskaper hun må inneha og kunne anvende. Yrkesutøvelsen krever en høy grad av kontroll, overvåking og kritisk refleksjon over egen og andres handling. Dette er hjemlet i Helsepersonelloven, der også studentens praksis inkluderes. Dette er forøvrig noe som også vektlegges under svært kontrollerte rammer i utdanningen.

I tidlig fase av utdanningen oppmuntres studenten til å søke kontakt med lærer når hun ikke forstår fagstoffet, eller på annen måte møter på problemer i sin studiesituasjon. Dette for å bevisstgjøre studenten på betydningen av å søke hjelp, veiledning og samarbeid, noe som også en sykepleier vil ha behov for i sitt arbeid. Som tidligere nevnt opplever jeg ikke så ofte å bli kontaktet utenfor de formelle læringsarenaer, noe som forøvrig ble bekreftet gjennom det empiriske material. Dette bekymrer meg da jeg synes det er helt avgjørende å søke hjelp og veiledning i de mange krevende og vanskelige situasjoner en student møter både faglig og personlig. Dette gir signaler til meg som lærer og en utfordring om å ta nye grep i mitt yrke.

### **6.3 Strategisk læring – grunnlag for god praksis?**

Jeg har i de foregående kapitlene knyttet læringsstrategiene opp til studentenes studiesituasjon og praksis, men har også koblet disse til sykepleierens arbeidssituasjon. Dette har jeg gjort fordi arbeidet med oppgaven har fått meg til å reflektere over hvordan studentenes anvendelse av strategier i sin selvregulerende læringsprosess kan ha overføringsverdi til deres senere yrkesutøvelse.

Jeg minner om det Zimmermann (2000) sier om den selvregulerende prosess som en syklisk prosess, der tidligere erfaringer anvendes når ny læring innøves, og der studenten gjennom den dynamiske prosess oppnår innsikt og forståelse og dermed kan overvåke og foreta nødvendige tilpasninger. Hvordan studenten lærer å ta «grep om egen læring» vil være en verdifull erfaring når de skal ta «grep om egen arbeidssituasjon». Hvordan studenten og sykepleieren evner å planlegge, prioritere, organisere og administrere sin tid og konsentrere seg om de mange oppgaver som skal gjøres, krever erfaring i Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Studiehjelpemidler og Selvtesting. I tillegg arbeider både student og sykepleier under stort press og det forventes evne til å ta ansvar både for egen læring og for egen yrkesutøvelse. Det forutsettes evne til å kontrollere, overvåke, se sin begrensninger og be om hjelp å søke veiledning når det er nødvendig. I så måte ser jeg betydningen av studentens bevissthet om seg selv som selvregulert student, da dette vil gi bedre grunnlag i møte med yrke. Jeg undrer meg således over om opplevelsen av «å lykkes som student», også vil kunne gi større mulighet til «å lykkes som sykepleier» jfr. Kvalitetsreformen.

### **6.4 En utfordring for lærere og veiledere i høyere utdanning**

Ansvar for egen læring var mitt utgangspunkt som lærer i møte med studentene i forhold til deres læringsprosess, en prosess der studenten reflekterer, planlegge, iverksetter og utfører ulike aktiviteter i sitt studiearbeid. Der studenten overvåker sin læringssituasjon, sin kunnskap og sine aktiviteter for å nå sine mål, og gjennom denne innsikt og erfaring evner å evaluere, organisere og reorganisere sin egen læringsprosess. Dette er beskrivelsen av den selvregulerte student. Det var også mine uuttalte forventninger til studentene. I det empiriske materialet forteller studentene at dette er ingen selvfølgelig prosess for dem. Begrepet «ansvar for egen læring» har gjennom den skrivende prosess, for meg blitt erstattet med «grep om egen læring». Innledningsvis og underveis er sykepleierstudentenes mange utfordringer blitt omtalt og den sosialiserende prosess blitt nevnt. Disse utfordringer og prosessen som studenten gjennomgår i studieforløpet berører henne på mange nivå – faglig, personlig og som «lærende

person». Som lærer har jeg hatt fokus på å romme den faglige og personlige studenten, mens den lærende person har kommet i skyggen. *Hvordan* studenten tilegnet seg læringstoffet og hvilken studieveaner de hadde, har jeg sett som deres anliggende. I dag ser jeg imidlertid annerledes på dette. Jeg har riktignok nevnt tidligere i oppgaven at det bør være utdanningsinstitusjonens og lærerens ansvar å ha fokus på students læring som en del av kvalitetsikringsarbeidet ved utdanningen. Dette blir riktignok utalt gjennom utdanningens fagplan og i samtaler med studentene, men utover det er min erfaring at dette overlates til den enkelte student å ivareta. Bråten og Olaussen sier at;

«I erkjennelsen av at mange studenter begynner på høgskoler og universitet med lite effektive læringsstrategier, står undervisning i læringsstrategier helt sentralt.....». «Det er også enighet om at det ikke er tilstrekkelig å informere studentene om ulike læringsstrategier (...), men at de også må få hjelp til å lære *hvordan* de skal bruke disse strategiene effektivt for å nå sine mål.» (Bråten og Olaussen 1999:53)

Hvordan utdanningsinstitusjonen følger opp og sikrer at studentene har den nødvendige kunnskap underveis i studieforløpet vurderes gjennom eksamener og følges opp gjennom ulike evalueringsformer der studenten selv, praksis og lærer vurderer studentens mestring i utøvelsen av faget. Slik jeg ser det ligger det en uttalt forventning om den selvregulerende student i dannelses-, utøvelses- og profesjonskompetansens rammer. Erfaringer viser at det er ikke er alltid like lett for studenten å forstå og handle i forhold til dette.

Med bakgrunn i den kobling jeg ser anvendelsen av læringsstrategiene kan gi, mellom studiearbeid og sykepleieyrke, ser jeg ytterligere det potensial og den betydning som ligger i at læreren hjelper studentene i bevisstgjøring av den selvregulerende prosess, og som Bråten og Olaussen sier; å hjelpe studenten til å lære *hvordan* de skal bruke læringsstrategiene effektivt for å nå sine mål.

## 7 Oppsummering og avsluttende betraktninger

I denne oppgaven har jeg reist spørsmålet: I hvilken grad bruker sykepleierstudentene læringsstrategier i sitt studiearbeid? For å finne tilsvaret til dette ble det gjennomført en spørreskjemaundersøkelse til 41 sykepleierstudenter i 2. og 3. studieenhet ved en sykepleierutdanning. Etter at datainnsamlingen var foretatt ble det gjort en utvelgelse av å undersøke læringsstrategiene Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Studiehjelpemidler og Selvtesting. Dette er læringsstrategier som spesielt er relatert til selvreguleringskomponenten. Med disse strategiene kan man kartlegge hvordan studentene selvregulerer sin læringsprosess, gjennom hvordan de utnytter tiden effektivt, fokusere oppmerksomheten, opprettholder konsentrasjonen, tester seg selv for å se om de har oppfylt bestemte læringskrav, og bruker sosiale og materielle ressurser som studiehjelpemidler.

Opgavens empiriske material har gjennomgått statistiske utregninger, og LASSI som undersøkelsesverktøy har vært benyttet i analysen av materialet. Kartleggingen ved hjelp av LASSI viste at utvalgets sykepleierstudenter som gruppe hadde lav anvendelse av Tidsplanlegging og Selvtesting og opp mot grensen til middels anvendelse av Konsentrasjon og Studiehjelpemidler. Ifølge LASSI og Weinstein m.fl. kan en konkludere med at denne gruppe studenter i liten grad kan sies å være selvregulert i sin læringsprosess. Det sies videre at studenter som skårer lavt i anvendelse av læringsstrategier må prioritere å forbedre sine strategier og ferdigheter for å lykkes i studiet. Materialet har gitt svar på forskningsspørsmålet og viser at studentene i liten grad anvender læringsstrategier i sitt studiearbeid. Men resultatene viser også at en ikke kan se bort fra at det kan være enkelte studenter i dette utvalget som har høy anvendelse av læringsstrategier og følgelig er selvregulert i sin læringsprosess. Oppgaven er blitt belyst gjennom teori fra utvalgte forskere innen den voksenpedagogiske disiplin. Alle har de gitt et nødvendig grunnlag for å kunne belyse temaet og forskningsspørsmålet i sin helhet. Masteroppgavens omfang har satt begrensninger der bare deler av det empiriske materialet har blitt benyttet. Til tross for dette har det allikevel gitt tilstrekkelig informasjon til å gi et bilde av hvordan utvalgets sykepleierstudenter anvender læringsstrategiene Tidsplanlegging, Konsentrasjon, Studiehjelpemidler og Selvtesting i sitt studiearbeid, noe som også var hensikten med denne masteroppgaven. Det har gitt et bilde av *hvordan* studentene tar grep om egen læring, som igjen gir utfordringer til utdanningen og lærer. I den sammenheng er det grunn til å minne om at det, det er ikke bare den lærende person og læringsmiljøet som gir ønsket måloppnåelse, men aktiviteter som



binder dem sammen. I lys av dette må en være sikker på at Kvalitetsreformens krav om det gjensidige forpliktende forhold utdanning og student skal ha til hverandre, fremmer læringen til studenten i forhold til læringsformene og lærerens rolle i utdanningen. Teorigrunnlaget har i så måte bidratt til kunnskap for å forstå og sette fokus på den voksne lærende, og gitt et grunnlag til å drøftet om selvregulert- og strategisk læring også kan ha overføringsverdi til sykepleierstudentens og sykepleierens praksis og yrkesutøvelse. Der den selvregulerte student også kan anvende denne erfaring som ferdig utdannet sykepleier.

Studiet i Erfaringsbasert Voksenpedagogikk har hatt fokus på den voksne lærende og hva som er særegent med voksnes læring. Som lærer var mitt utgangspunkt å ha fokus på *å lære* sykepleierstudenter sykepleiefaget. *Hvordan* sykepleierstudentene studerte faget var overlatt til «ansvar for egen læring». Studiet har i så måte gitt meg et utvidet bilde av voksnes læring og den voksne lærende som student. Jeg hadde tidligere bare hatt en antakelse om hvordan studentene utforsker den faglige substans, men har nå fått større innsikt. Da jeg ble introdusert for begrepene strategisk- og selvregulert læring var dette begreper jeg umiddelbart kunne knytte opp til min kontekst som lærer ved en sykepleierutdanning.

I løpet av mitt studieforløpet som student og gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har nye erfaringer blitt gjort og nye tanker blitt utprøvd. Det teoretiske grunnlag jeg har valgt å benytte i oppgaven har ledet meg til nye tanker, gitt meg ny kunnskap om læringens betydning, og gjennom å turnere ulike posisjoner som lærer, student og nå som forsker har jeg også kunne være min *egen informant*. Dette i betydning av å måtte selv bevisstgjøres på egen læringsprosess og erfare betydningen av å anvende læringsstrategier i mitt studiearbeid. Jeg har tidligere uttrykt at forskning bør ha en mening utover forskerens interesse og nysgjerrighet. Med det mener jeg at forskning bør ha en nytteverdi som kan være med å videreføre kunnskap og erfaring som erverves til praksis. Om denne masteroppgaven har vært til nytte gjenstår å se, men å forske i egen kultur gjør nærheten til materialet mer anvendbart og beveger forskeren tilbake til sin kontekst med en annen virkelighetsoppfatning enn før forskerprosessen startet. Dette er min erfaring og ettertanke etter denne prosessen. Den nye kunnskapen forplikter og har i så måte endret mitt utgangspunkt som lærer.

## Litteratur:

- Abrahamsen, Bente og Jens-Christian Smeby (2004). Sykepleierstudenten. Rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte. HiO-rapport ;4. Oslo, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier. s. 41 - 59
- Bjørngen, Ivar A.(2000). *Ansvar for egen læring. «Den profesjonelle elev og student»*. Tapir Forlag
- Bråten, Ivar og Bodil Stokke Olaussen (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Christiansen, Bjørg (2004). *Klinikk og akademia. Reformert, rammer og roller i sykepleierutdanning*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 59 - 71
- Eklund, Susan (2001). *Med-ansvar for læring i vokseuddannelse*. København, Christian Ejlens' Forlag, s. 24 - 27
- Elstad, Eyvind og Are Turmo (red.) (2008). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo, Universitetsforlaget. 2. utg. s.13 - 23
- Grepperud, Gunnar m.fl. (2004). *Liv og læring - voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie*. Trondheim, Vox.
- Hastrup, Kirsten (1991). Antropologiske studier av egen kultur. *Norsk antropologisk tidsskrift* 1991 (1)
- Høgskolen i Tromsø, Avdeling for helsefag (2007). *3-årig sykepleierutdanning, bachelor i sykepleie. Fagplan*. Tromsø.
- Illeris, Knud og Berri, Signe (red) (2005). *Tekster om voksenlæring* Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Johannessen, Asbjørn (2007). *Introduksjon til SPSS: versjon 14*, 3. utg. Oslo, Abstrakt forlag.
- Johannessen, Asbjørn m.fl. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo, Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning. (St.meld.; nr 27 (2000-2001))*. Oslo, Departementet. s. 27 - 33
- Knowles, Malcon (2005). «Andragogikk: en kommende praksis for voksenlæring»I: Knud Illeris og Signe Berri (red), *Tekster om voksenlæring*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag s.59 - 72

- Martinsen, Kari m.fl. (red.) (1993). *Den omtenksomme sykepleier. Artikkelsamling i forbindelse med at Diakonissehjemmets sykepleierhøgskole Haraldsplass er 75 år i mai 1993*. Oslo, Tano, s. 9-16
- Norsk sykepleierforbund (2007). *Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere: ICNs etiske regler*. Rev. utg. Oslo, Norsk sykepleierforbund, s. 1-11.
- Paulgaard, Gry (1997). «Feltarbeid i egen kultur. Innenfra, utenfra eller begge deler?» I: Erik Fossåskaret m.fl. (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 70-93.
- Pintrich, Paul R. (2000). "The role of goal orientation in self-regulated learning". I: P.R. Pintrich m.fl. (red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif., Academic Press, s. 451-502.
- Skau, Greta Marie (1993). «Nærhet som utfordring.» *Nordisk sosialt arbeid* (4), s. 28-34.
- Schunk, Dale H. og Ertmer, P.A.(2000). *Selv-regulation and academic learning. Self-efficacy Enhancing Interventions*. I Boekarts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (eds.): *Handbook of Self-Regulation*, kap. 19. Academic Press. New York
- Stølen, Gerd (2008). «Didaktiske utfordringer i fleksibel læring». I: Grepperud, Gunnar (red), «*For folk flest*» - *fleksibel utdanning i praksis*. Oslo Gyldendal Norske Forlag s.41 - 57
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord:Seek
- Weinstein Clair E.m.fl. (2008). «Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. Eyvind Elstad og Are Turmo (red.) *Læringsstrategier, Søkelys på lærernes praksis*. 2. utg.(2008) Oslo Universitetsforlaget s. 27 - 50
- Weinstein, Clair E. m.fl. (1988). *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. San Diego, Calif., Academic Press
- Zimmerman, Barry J. og Dale H. Schunk (red.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. New York, Springer.
- Zimmerman, Barry J. (2000). "Attaining self-regulation. A social cognitive perspective". I: Monique Boekaerts m.fl. (red.), *Handbook of self regulation*. San Diego, Calif., Academic Press

## Vedlegg: Spørreskjemaet LASSI

### DEL IV STUDIEORGANISERING OG LÆRINGSSTRATEGIER

I denne delen av skjemaet kommer en rekke spørsmål som setter søkelyset på hvordan du helt konkret arbeider med studiet. Hensikten er at du selv, gjennom å svare på dette, blir mer bevisst hvordan du studerer og hva som er dine sterke og svake sider. Her er det ingen svar som er riktige eller feil. Enhver person har sin særegne studiestil og målet med de utsagnene vi ber deg ta stilling til skal nettopp hjelpe til med å avdekke din særegne stil.

De to delene er utformet etter en teknikk der du tar stilling til utsagn som delvis overlapper hverandre. De fleste utsagnene er basert på svar og kommentarer fra et større antall studenter både i Norge og en rekke andre land.

Vi ber deg om å besvare alle spørsmålene så nøyaktig som mulig slik at svarene i størst mulig grad overensstemmer med den måten du faktisk studerer på. Dersom du synes at noen av spørsmålene ikke passer helt for deg, vil vi likevel be deg om å svare det som ligger nærmest.

#### A. Studiestrategier (ett x på hver linje)

I denne delen av skjemaet presenteres du for en rekke utsagn som prøver å fange opp hvordan du opplever din studiestituasjon. Utsagnene handler om konsentrasjon, tidsplanlegging, prøver/eksamen, bearbeiding av fagstoff og ulike studieteknikker. Vi ber deg om å ta stilling til alle utsagnene.

	Slett: ikke typisk for meg	Ikke særlig typisk for meg	Nei typisk for meg	Ganske typisk for meg	Svært typisk for meg
1. Jeg er helt konsentrert når jeg arbeider med studiene					
2. Jeg forventer at jeg skal gjøre det svært godt på dette studiet.					
3. Jeg er ikke i stand til å oppsummere det jeg hører i forelesninger eller leser					
4. Jeg prøver å finne sammenhenger mellom det jeg leser, og det jeg allerede vet					
5. Jeg synes det er vanskelig å studere etter en fast plan					
6. Sett i forhold til dette studiets vanskegrad, lærereffene og mine evner, forventer jeg å gjøre det bra.					
7. På prøver og andre innleveringer oppdager jeg ofte at jeg har misforstått oppgaven					
8. Når jeg studerer setter jeg av en fast tid og holder meg til den					
9. Noe av pensum forstår jeg ikke fordi jeg ikke har hørt godt nok etter i undervisningen					
10. Når jeg arbeider med pensum tenker jeg på hva jeg kan bli spurt om i undervisningen					
11. Det er ikke helt enkelt for meg å oppsummere hovedpunktene i de faglige diskusjoner vi har i klassen					
12. For å huske regler og prinsipper må jeg anvende dem					
13. Ved repetisjoner av pensum er mine underretninger i bøkene til god hjelp					
14. Det er et problem for meg at jeg ofte utseher studiearbeidet					



	Slett ikke typisk for meg	Ikke særlig typisk for meg	Noe typisk for meg	Canske typisk for meg	Svært typisk for meg
15. Jeg stiller store krav til meg selv					
16. Det jeg leser forsøker jeg å få til å henge logisk sammen					
17. Jeg forstår ikke all som blir sagt på forelesninger, fordi jeg ikke hører godt nok etter					
18. 8. Jeg synes det er vanskelig å beholde konsentrasjonen når jeg arbeider med studiene					
19. Når jeg forbereder meg for til eksamen / prøver tenker jeg på spørsmål jeg tror vi kan få					
20. Når vi har prøver oppdager jeg at jeg har lest feil pensum					
21. Jeg er sikker på at jeg forstår det vanskeligste stoffet i studiet.					
22. Jeg søker etter relevant fagstoff på Internett					
23. Jeg har problemer med å finne hovedpoengene i det jeg leser					
24. Når det jeg arbeider med er vanskelig gir jeg enten opp eller jeg holder meg til de enkle delene					
25. For å lære det jeg hører i undervisningen må jeg knytte det til annen kunnskap jeg har					
26. Det er så mange detaljer i pensum at det er vanskelig å finne fram til hovedpoengene					
27. Jeg ser gjennom notatene min før vi har undervisning					
28. Jeg har problemer med tilpasse meg til de forskjellige fagene					
29. Jeg må alltid formulere fagstoffet med mine egne ord					
30. Jeg usetter å arbeide med studiene oftere enn jeg burde					
31. Jeg mister motet av dårlige karakterer eller andre tilbakemeldinger					
32. Selv om jeg synes faget er vanskelig motiverer jeg meg selv til å gjøre arbeidet ferdig					
33. Jeg planlegger studiearbeidet mitt slik at jeg skal slippe skippertak like før prøver og eksamener					
34. Tankene mine har lett for å vandre når jeg arbeider med studiene					

	Slett ikke typisk for meg	Ikke særlig typisk for meg	Noe typisk for meg	Canske typisk for meg	Svært typisk for meg
35. Jeg har tro på at jeg kan forstå det mest kompliserte stoffet som presenteres i undervisning og i faglitteratur.					
36. Når jeg leser stopper jeg opp med jevne mellomrom og tenker over hva som står der					
37. Når jeg har problemer med studiet ber jeg alltid om hjelp fra noen					
38. Når jeg har en viktig prøve får jeg alltid panikkforemnelser					
39. Jeg tester meg selv for å sjekke at jeg har forstått det som står i bøkene					
40. Når jeg leser til en prøve/eksamen vet jeg ikke alltid hvordan jeg skal få lært det jeg skal					
41. Selv om jeg ikke liker innleveringsoppgaver, motiverer jeg meg selv til å arbeide med dem					
42. Jeg synes det er fint med oversiktsforelesninger					
43. Jeg har klare ambisjoner om hvilke karakterer jeg vil ha					
44. Det går ut over resultatet på prøver/eksamener at jeg er redd for å gjøre det dårlig					
45. Jeg forsøker å koble det jeg lærer mot det jeg holder på med i hverdagen					
46. Jeg har problemer med å forstå spørsmål på prøver/eksamener					
47. Jeg har tro på at jeg kan klare oppgavene vi skal løse på en utmerket måte.					
48. Jeg er bekymret over at jeg ikke vil klare studiet					
49. For å være sikker på at jeg forstår stoffet går jeg gjennom mine notater før undervisningen					
50. Jeg synes det er vanskelig å være oppmerksom under forelesninger					
51. Jeg knytter det jeg lærer til egne erfaringer					
52. Jeg går nøye gjennom de oppgavene vi leverer inn for å sikre at jeg både har fått med hovedpoengene og har begrunnet dem					



	Slutt ikke typisk for meg	Ikke særlig typisk for meg	Noe typisk for meg	Ganske typisk for meg.	Svært typisk for meg
53. Når jeg studerer opplever jeg at jeg drukner i detaljer og mister hovedpoengene					
54. Jeg leser uthevinger og overskrifter i pensumbøkene nøyse					
55. Jeg blir svært lett distrauert når jeg arbeider med studiene					
56. Selv om jeg ikke liker et fag arbeider jeg hardt for å få en god karakter					
57. Det er vanskelig å finne ut hva som er viktig å understreke i en tekst					
58. For å lære meg fagstoffet leser jeg i hvert fall noen av de oppgavene som står i boka.					
59. Jeg venter at jeg skal gjøre det godt på dette studiet.					
60. Jeg har en tendens til å bruke så mye tid på familie og venner at det går ut over studiene mine					
61. For å forstå pensum lager jeg testspørsmål og forsøker å besvare dem					
62. Selv om jeg har forberedt meg godt til en prøve er jeg engstelig					
63. Jeg setter av mest tid til å arbeide med emner som jeg synes er vanskelige					
64. Jeg gjør det dårlig på prøver fordi jeg ikke er særlig flink til å planlegge innenfor korte tidsfrister					
65. Når noe demonstreres i undervisningen forstår jeg fort hva som er hovedpoengene					
66. Jeg er alltid å jour med studiearbeid og oppgaver som skal innleveres					
67. Selv om jeg har problemer med studiet tar jeg ikke kontakt med læreren					
68. Jeg ender opp med "skippertak" før innleveringer og eksamen					
69. Jeg er sikker på at jeg kan mestre de ferdighetene (kunnskapene) som er tema for dette studiet					
70. Når jeg hører på forelesninger er jeg i stand til å identifisere hva som er hovedpoengene					
71. Min bekymring over å gjøre det					

	Slutt ikke typisk for meg	Ikke særlig typisk for meg	Noe typisk for meg	Ganske typisk for meg.	Svært typisk for meg
dårlig forstyrrer min konsentrasjon når jeg studerer					
72. Jeg forsøker alltid å finne en eller flere å samarbeide med					
73. Noen fag, som f.eks matematikk, gjør meg engstelig					
74. Når jeg får en problemstilling jeg skal løse har jeg problem med å finne relevant informasjon					
75. Etter at vi har hatt undervisning går jeg gjennom mine notater for å få en best mulig forståelse av det vi har vært gjennom					
76. Selv om jeg blir distrauert når jeg studerer, klarer jeg å fokusere på arbeidsoppgaven igjen					
77. Når jeg får problemer spør jeg alltid en medstudent eller læreren					
78. Jeg blir så nervøs og forvirret på prøver at jeg ikke får vist mitt beste					
79. Jeg tar meg selv i å tenke på andre ting under forelesninger, slik at jeg ikke lytter til det som blir sagt					
80. Selv om pensum kan være kjedelig og uinteressant klarer jeg å holde på til jeg er ferdig.					