

Læring i praktikken

Uddannelsestænkningens betydning for
sundhedsuddannelserne

Afsluttende masterprojekt
Didaktik og Professionsudvikling
Masteruddannelsen i Læreprocesser

Afleveringsdato: 15-12-2011

Mette Lisbeth Nielsen

Studienummer: 20100298

Ulla Kirsten Lassen

Studienummer: 20090596

Susanne Solveig Andersen

Studienummer: 20100294

Vejleder: Karin Højbjerg

Antal Anslag: 195.452

AALBORG UNIVERSITET

Indhold

1	Indledning.....	5
1.1	Oplevelser fra praksis	5
2	Problemfelt.....	10
2.1	National strategi	10
2.2	Akademisering	11
2.3	Konsekvenser for sundhedsuddannelserne	12
2.4	Frafald	13
2.5	Problemafgrænsning	15
3	Problemformulering.....	15
3.1	Begrebsafklaring	15
4	Metode	16
4.1	Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....	16
4.2	Læringsteoretisk udgangspunkt.....	21
4.3	Metodologi	23
5	Deskriptiv analyse af officielle dokumenter.....	24
5.1	National strategi	24
5.2	Den Danske Kvalitets Model	26
5.3	Bologna-processen	27
5.3.1	ECTS	29
5.4	MVU – Reformen	29
5.5	Den Danske Kvalifikationsramme	32
5.6	Professionsuddannelserne og erhvervsakademiuddannelserne	33
5.7	Bekendtgørelserne	34
5.8	Den kliniske undervisning.....	35
5.8.1	Læringsudbytter	36
5.8.2	Obligatoriske opgaver i klinisk undervisning	38
5.9	Opsummering	42
6	Den empiriske undersøgelse	43
6.1	Den kvalitative metode	43
6.2	Det kvalitative forskningsinterview	44

6.3	Fokusgruppeinterview.....	45
6.4	Undersøgelsesdesign.....	47
6.4.1	Udvælgelse af informanter.....	47
6.4.2	Design af interview	48
6.4.3	Gennemførelse af interview	49
6.5	Transskription	50
6.6	Analyse og fortolkning.....	51
6.7	Kvalitet	52
6.7.1	Validitet	53
6.7.2	Reliabilitet	54
6.7.3	Generalisering.....	54
6.7.4	Etiske overvejelser	55
7	Analyse af empiri.....	55
7.1	Praktikken som læringsarena – de studerendes oplevelse af særlige læringspotentialer i praktikken	56
7.1.1	Forstyrrelser	57
7.1.2	Konteksten	58
7.1.3	Teoretisk og praktisk viden.....	59
7.1.4	Dømmekraft og evne til iagttagelse	60
7.1.5	Vejledning.....	62
7.1.6	Rollemodeller og fællesskab.....	64
7.2	Opsummering	65
7.3	Skoletænkning i praksis.....	65
7.3.1	Læringsudbytter.....	66
7.3.2	Eksamen	68
7.3.3	Skriftlighed i praktikken	69
7.3.4	Relation mellem teori og praktik.....	71
7.3.5	Teori foreskriver praksis	76
7.4	Opsummering	78
8	Samlet opsummering.....	78
8.1	Positioner i feltet	79

8.2	Opsummering	89
9	Diskussion	89
9.1	Diskussion af metode	93
10	Konklusion	94
11	Perspektivering	95
12	Refleksion over egen proces	98
13	English summary	98
14	Litteraturliste	101
14.1	Forskningsrapporter	102
14.2	Artikler	103
14.3	Baggrundslitteratur	103
14.4	Upubliceret materiale	103
14.5	Web- Sider	103
15	Bilag.....	106
15.1	Informationsbrev og samtykkeerklæring	106
15.2	Informeret samtykke i forbindelse med masterspeciale	107
15.3	Interviewguide	108
15.4	Meningskondensering og kodning.....	110

1 Indledning

Vi er i gruppen på forskellig vis involveret i uddannelse inden for sundhedsområdet.

Vores funktionsområder er henholdsvis klinisk vejleder for sygeplejestuderende i den kommunale hjemmesygepleje, klinisk underviser i ergoterapeutuddannelsen inden for hospitalspsykiatrien og uddannelsesansvarlig sygeplejerske inden for den anæstesiologiske specialuddannelse i sygepleje. Vi er dermed alle funderet i praksis med varetagelse af den del af uddannelse som overvejende skal give de studerende mulighed for erhvervelse og udvikling af professionelle handlekompetencer.

Fokus for dette projekt er den kliniske undervisning inden for de sundhedsfaglige professions-bacheloruddannelser med konkret udgangspunkt i uddannelserne til sygeplejerske og ergoterapeut.

Uddannelserne er bygget op som vekseluddannelser, hvor opnåelse af de for professionerne beskrevne kompetencer erhverves henholdsvis på uddannelsesinstitutioner og under kortere eller længerevarende praktikophold forskellige steder i sundhedsvæsenet. Begrebet ”praktik” vil løbende i projektet anvendes synonymt med ”klinisk undervisning”, som er den officielle betegnelse ifølge uddannelsesbekendtgørelserne. Begrebet vejleder og klinisk vejleder bruges også synonymt.

1.1 Oplevelser fra praksis

Det er vores oplevelse, at vilkårene for tilegnelse af professionernes praktiske kompetencer har ændret sig i takt med, at uddannelserne siden 2001 dels er overgået til at være professionsbacheloruddannelser, dels har gennemgået en akademiseringsproces. De kliniske undervisningsforløb er tidsmæssigt blevet beskåret, der er indført flere obligatoriske opgaver af skriftlig art, som de studerende skal løse i deres kliniske undervisningsperioder, og der er indført prøver med høj vægtning af teoretisk viden. Samtidig er der en relativt stram styring og kontrol af forløbene fra uddannelsesinstitutionernes side, hvor der for hver af de kliniske undervisningsperioder er udformet studieplaner med på forhånd formulerede mål i form af læringsudbytter, som de

studerende skal opnå inden for viden, færdigheder og kompetencer. Målene, de obligatoriske opgaver og prøveformerne, er fastlagt af uddannelsesinstitutionerne ud fra generelle principper om ensartethed uafhængig af det enkelte praktiksted.

Det er vores oplevelse, at de studerende generelt har udviklet sig i forhold til besiddelse af akademiske kompetencer, hvilket vi anerkender som en styrke for professionerne. Der ligger imidlertid en udfordring i, at dette ikke sker på bekostning af praktiske handlekompetencer i betydningen af, at kunne agere professionelt i konkrete praksissituationer.

Vi oplever, at de studerende kommer i praktikken "fyldt af" teoretisk viden og en forventning om at kunne genkende og anvende denne viden i praksis, men de skal selv, med hjælp fra vejleder, gøre et stykke "oversættelsesarbejde" for at skabe mening og sammenhæng mellem det, de oplever i praksis, og det, de har med fra skolen. De får det ikke "foræret" gennem deltagelse i praksisfællesskabet.

Vi har en oplevelse af, at både de studerende og de kliniske vejledere bliver udfordret på at skulle skabe en meningsfuld sammenhæng mellem de generelle studieplaner med på forhånd formulerede mål, læringsudbytter, fastlagte studieaktiviteter, skriftlige prøver og vægtning af akademiske kompetencer på den ene side og på den anden side praksisfeltets kompleksitet og uforudsigelighed med krav til handling samt med adgang til unikke læringspotentialer.

Praksis er karakteriseret af spontant opståede og ofte komplekse læringssituationer, hvor der ikke altid kan relateres direkte til teori, en overordnet studieplan eller et foreskrevet læringsmål. Det drejer sig om situationer, som kan give de studerende mulighed for tilegnelse af erfaringer og kompetencer, der ikke umiddelbart lader sig italesætte eller er målbare, men som favner de mere kropslige og tavse vidensdimensioner.

Når der savnes umiddelbar overensstemmelse mellem praksisopgaver og for eksempel obligatoriske skriftlige opgaver, får de sidste oftest opmærksomheden, da der jo er tale om eksplicitte mål, som skal opfyldes. Også prøveformerne, oplever vi, kan flytte fokus fra oplagte læringsmuligheder.

Dette kan som eksempel anskueliggøres i følgende case:

Tine er ergoterapeutstuderende og i praktik på et psykiatrisk hospitalsafsnit for patienter med skizofrenidiagnose.

Praktikken forløber over otte uger og Tine har knap to uger tilbage af sin praktikperiode. Hun har haft et intensivt forløb med Peter, en yngre mand, som nu er i udskrivningsfasen, og de har på nuværende tidspunkt aftalt at påbegynde besøg i hjemmet, hvor Peter, med støtte fra Tine, skal anvende nogle af de mestringsstrategier, de sammen har arbejdet med. De er begge meget spændte på dette.

Som afslutning på praktikken skal Tine op til en klinisk prøve, hvor hun i en patientsituation skal demonstrere, at hun har opnået de fastlagte læringsudbytter for perioden under overværelse af en klinisk underviser og en underviser fra skolen. Hun har talt med den kliniske underviser om, at det ville være oplagt at vælge en situation med Peter i hans hjem. De er imidlertid enige om, at det kan være en belastning for Peter, da han endnu er meget skrøbelig og de første besøg i hjemmet gerne skulle opleves positive. Da Tine spørger Peter, om han vil medvirke, er han da også meget tøvende og usikker, og hun beslutter, at hun vil forsøge at finde en anden patient til prøven, da hun ikke vil presse Peter yderligere.

Da Tine har haft mest med Peter at gøre på det sidste, kender hun ikke de andre patienter på afsnittet så godt, men hun får en kontakt med Elly, en ældre kvinde, som har problemer med at strukturere sin dagligdag. De aftaler at Tine skal foretage en interviewundersøgelse, som skal være genstand for prøven. Elly er noget svingende og på prøvedagen afvisende, da underviseren fra skolen møder op. Det lykkes dog for Tine at få en kort samtale med Elly og hun består prøven, særligt på baggrund af den efterfølgende teoretiske del.

I den sidste periode af praktikken bliver det relationen til Elly og afvikling af den obligatoriske prøve, der får Tines opmærksomhed, og hun når derfor ikke at følge op på de aftaler, hun havde lavet med Peter, før hun afslutter.

Casen viser følgende dilemmaer:

- Prøven viste ikke Tines færdigheder, hun var meget anspændt og usikker i kommunikationen med patienten, hvilket ikke afspejlede det generelle billede af hende.

- Peter får ikke den optimale afslutning og Tine går glip af den erfaring, hjemmebesøgene kunne have givet hende.
- Tine "belønnes" ikke for det gode arbejde med Peter og det "kloge" skøn, at skåne ham for deltagelse i prøven.
- Behovet hos Elly for en interviewundersøgelse kan diskuteres, men blev valgt ud fra "det muliges kunst". Samtalen med Elly blev uautentisk under overværelse af to for hende ukendte personer.

Casen og de nævnte dilemmaer afspejler en splittelse vejledere i praksis kan opleve, når de på den ene side er klar over de formelle krav og gerne vil hjælpe de studerende til at bestå deres kliniske undervisningsperioder, og på den anden side ønsker at hjælpe dem til at få fuldt udbytte af de unikke og varierede læringssituationer i en konkret kontekst.

Praktikken repræsenterer blandt andet de vidensformer, som ikke lader sig udtrykke verbalt, men som er implicit til stede og vigtige for den personlige erfaringsdannelse i samspillet med teoretisk og faglig viden. Det er den kliniske vejleders opgave at have øje for og facilitere denne form for læring, men vi ser en risiko for, at væsentlige læringssituationer overses eller ikke opleves relevante for de studerende og heller ikke altid for vejlederne, da begge er styret af de formelle krav.

I praktikken har de studerende mulighed for at samarbejde med den erfarne professionelle og drage nytte af dennes viden og kunnen som rollemodel og ekspert. Imidlertid oplever de erfarne sygeplejersker sig lidt på "bar bund", fordi de ikke er ajourført med den teoretiske viden, de studerende har med fra skolen. Et eksempel er en studerende, som skulle følges med en erfaren hjemmesygeplejerske, sygeplejersken udtaler: *"Du er meget velkommen til at køre med mig i dag. Du skal vide, at jeg ikke kan lære dig en masse fine teorier, som du skal kunne til eksamen, men jeg kan lære dig, hvad det vil sige at være hjemmesygeplejerske i marken"*.

Der ligger for os at se en forståelse fra den erfarne sygeplejerskes side af, at hun ved, der bliver stillet krav om teoretisk viden af de studerende til eksamen, men her kan hun ikke bidrage. Dette afspejler en opfattelse af, at den daglige sygeplejepsis underkendes og

ikke har forbindelse til de "fine teorier" på trods af, at det er her, de studerende har gode muligheder for at afkode rollen som sygeplejerske og udvikle handlekompetencer i et tæt samarbejde med en erfaren professionel på området.

Også følgende case afspejler et videnshierarki, hvor teoretisk viden rangerer højere end praktisk i begge personers bevidsthed:

Den studerende rådspørger sin vejleder angående valg af en praksissituation som fokus for hendes seminaropgave, som er en obligatorisk opgave, hvor hun skal lave et skriftligt oplæg på ca. fem sider af en oplevet problemstilling. Det skriftlige oplæg efterfølges af en mundtlig refleksion i gruppe med andre studerende, vejledere og underviser. Hun synes ikke, hun har oplevet noget i den forholdsvis korte tid, hun har været i praksis, som kan opfylde kriterierne for fokusområdet. Vejlederen foreslår at tage udgangspunkt i et konkret besøg hos en borger, hvor hun i samarbejde med vejlederen doserede medicin til 14 dage og ydede sårpleje. Den studerende er ikke umiddelbart interesseret i at bruge denne situation som fokusområde, da hun ikke mener, at der er teoretiske refleksionsmuligheder nok til formålet. Vejlederen påpeger nogle af de problematikker, der kan sættes fokus på hos den aktuelle borger, der har diabetes, er lidt overvægtig, har sår på skinnebenet og ikke helt har forståelse for, hvordan for eksempel kost, motion og brug af kompressionsstrømper indvirker på hendes livssituation og helbredstilstand. Den studerende får ved vejlederens hjælp herefter sat fokus på, at mange af de teorier om kommunikation, mestring, sygdomsforståelse, at leve med kronisk sygdom, omsorg og etik, som de har beskæftiget sig med på skolen, kan kobles til situationen.

Ud fra ønsket om at hjælpe den studerende til at få praksissituationen til at "passe til" den skriftlige opgave, relaterer vejleder til mulige generelle teorier, mens den konkrete hverdagsoplevelse i relationen til en borger ikke får opmærksomhed eller tillægges værdi "i egen ret".

2 Problemfelt

Samfundsmæssigt og uddannelsespolitisk er der sket store forandringer inden for de seneste 10 – 12 år. Denne udvikling har haft indflydelse på den værdi, de forskellige vidensformer tillægges af professionerne selv og af professionsudøverne, men også på hvordan samfundet som udbydere af de sundhedsfaglige uddannelser og ydelser værdisætter professionernes ydelser. For at synliggøre dette vil vi i det følgende skitsere to til dels overlappende ændringer i uddannelsernes vilkår, som har relevans i denne sammenhæng.

2.1 National strategi

I 2001 blev reformen for de mellemlange videregående uddannelser (MVU) gennemført ud fra et politisk ønske om konkurrencedygtighed i et globaliseret videnssamfund. Man ønskede et mere fleksibelt og harmoniseret uddannelsessystem samtidig med et kvalitetsløft af uddannelsesområdet.¹

Den politiske vision var grundlæggende at få det samlede uddannelsessystem tilpasset de samfundsmæssige ændringer, så kravet om øget uddannelse og håndtering af vidensekspllosionen kunne efterkommes ved at gøre uddannelserne mere attraktive blandt andet ved at bryde uddannelseshierarkiet. Man ønskede at skabe større fleksibilitet med mulighed for såvel horisontale som vertikale bevægelser i det videregående uddannelsessystem, og at reducere antallet af institutioner (Weicher, 2003).

I 2006 gennemførtes yderligere fusioneringer af MVU-området i form af oprettelse af professionshøjskoler, University Colleges, hvor flere af de mellemlange videregående uddannelsesretninger blev samlet under samme ledelse. Et af argumenterne var at uddanne fleksible medarbejdere med kompetencer på højt niveau, for at de danske virksomheder skulle kunne klare sig under markedslignende vilkår i den internationale konkurrence.²

¹ <http://www.iu.dk/politiske-rammer/regeringens-globaliseringsstrategi-2006/regeringens-globaliseringsstrategi-2006>

² www.uvm.dk

2.2 Akademisering

Med MVU- reformen i 2001 indførtes professionsbachelortitlen. Dette var oprindeligt ikke så meget et ønske fra politisk side, men snarere et ønske fra professionerne og organisationernes side, som gav mulighed for positionering og legitimering samt adgang til det universitære system. (Weicher, 2003) Ved indførelse af titlen som professionsbachelor blev det forudsat, at de studerende i løbet af deres uddannelse opnåede kvalifikationer til umiddelbar professionel erhvervsudøvelse og forudsætninger for fortsat videreuddannelse på akademisk niveau (Bjeld & Bjerre, 2005).

Der blev lagt op til en større teoretisk og forskningsbaseret forankring end tidligere og uddannelsernes praktiske del fik karakter af både mesterlære og vidensbaseret praktik (Bjeld & Bjerre, 2005). Udviklingen har haft betydning for den professionelle identitet inden for sundhedsuddannelserne og for de vidensformer, som anerkendes. Den lovgivning, der styrer professionsuddannelserne tilskriver den teoretisk faglige viden større værdi end den praktiske, og i en undersøgelse, foretaget af sygeplejerskestuderende på en hospitalsafdeling, viste dette sig ved, at de orienterede sig mod arbejdsopgaver, der har størst værdi i form af teoretisk faglig viden som stuegang frem for opgaver, der orienterer sig mod patienten (Bjeld & Bjerre, 2005).

Katrin Hjort ser dette som led i moderniseringen af den offentlige sektor, hvor vidensskabelse er sat på dagsordenen. Dette har baggrund i tre forhold: Forandrede politiske krav og ønsker til økonomistyring og kvalitetskontrol i den offentlige sektor, forandrede organisatoriske muligheder og nødvendigheder i den enkelte institution samt forandrede professionelle interesser og professionsstrategier. Ifølge Hjort er det at skabe viden en del af enhver kulturel og social proces. Der skabes hver dag ny viden i såvel professionsuddannelsernes praksisfelt som blandt undervisere og studerende, men hvad der anerkendes som viden, er en anden sag og et spørgsmål om magtrelationer såvel institutionelle som personbårne (Hjort, 2001:75-76).

Ovennævnte ændringer i uddannelsernes vilkår som helhed, har selvsagt også haft indflydelse på vilkårene for læring i praktikperioderne.

2.3 Konsekvenser for sundhedsuddannelserne

Tine Rask Eriksen (Eriksen, 2005) har beskæftiget sig med akademiseringen af de praktiske fag og forsket i blandt andet sygeplejerskeuddannelsen. Hun taler i denne sammenhæng om modsatrettede socialiseringsprocesser og en diskurskollision. På den ene side den herskende diskurs og retorik omkring nødvendigheden af forskningsbaseret, evidens og tilknytning til det universitære system samt de ministerielle og fagpolitiske krav i kampen om "uddannelseskaptal". På den anden side krav til praktikerens kvalifikationer og handlekompetencer, herunder både de faglige og personlige, omkring et professionelt relationsarbejde i en given kontekst, krav til nærvær, indlevelse og kropslige handlinger erfarede gennem at se, sanse og gøre.

Hun anfører, at der er tale om to logikker og at uddannelserne fremmer at praktisk logik om at handle og skabe relationer ændres til kognitiv logik om at studere og italesætte relationer. Der er et modsætningsforhold mellem kundskabstyper, når uddannelser gøres procesafhængige, og hvor der lægges vægt på de sproglige/ kognitive færdigheder.

Teorier kan tilsløre vilkårene for det praktiske arbejde, hvor et af redskaberne er følelser, mens det i academia er sproget. Der er tale om forskellig habitus.

Hun anvender sygeplejerskeuddannelsen som eksempel, hvor sygepleje og omsorg formidles via sprogliggørelse og abstrakte professionsteorier, som hun kalder skolastiske omsorgsteorier. De studerendes livshistoriske relations- og omsorgserfaringer og handlekompetencer inddrages ikke i læringen, dvs. der hersker en retorik, som medlærer en distance til det at forholde sig til et sygt menneske med en syg krop. Samtidig er læring via det praktiske plejearbejde blevet nedprioriteret.

Ifølge Eriksen må de praktiske fag, som er karakteriseret ved komplekse problemstillinger forblive konkrete og erfaringsbaserede.

Afstanden mellem den praktiske og skolastiske viden øges ved den måde professionsuddannelserne tilrettelægges med blandt andet krav om videnskabelige metoder.

Denne splittelse mellem personlige erfaringer og kompetencer og videnskabelige kompetencer, som at kunne studere og reflektere, kræver at de studerende opnår nye kompetencer for at mestre denne splittelse. De skal kunne navigere og balancere inden for dette modsætningsfelt og ikke mindst afkode det (Eriksen, 2005).

Ovenstående bidrag underbygger vores indtryk af, at der er sket et skred i anerkendelsen af vidensformer inden for de sundhedsfaglige professioner i retning af evidens- og forskningsbaseret viden og i retning af at akademiske kompetencer får forrang for de praktiske til trods for, at det drejer sig om professionsuddannelser, hvis eksistensgrundlag er praktisk professionsudøvelse.

2.4 Frafald

Sundhedsuddannelserne har gennem de seneste år været præget af et frafald af studerende, hvilket kan tyde på at uddannelserne er blevet mindre attraktiv inden for de senere år.

Tal fra Undervisningsministeriet viser at 86 % i 2009 gennemførte uddannelserne inden for sundhedsuddannelserne, og i Nordjylland var der for ergoterapeutstudiet en gennemførelsesprocent på 76 % og for sygeplejestuderende på 71 %.

For at sætte fokus på og formindske det stigende frafald har undervisningsministeriet inden for de senere år iværksat en række undersøgelser med henblik på at kortlægge årsagerne til dette frafald især på velfærdsuddannelserne.

Særligt to af disse undersøgelser finder vi interessante i relation til vores problemstilling (AKF, Jensen, 2006 og 2008). Af disse fremgår det blandt andet at:

- Det har vist sig at have betydning for gennemførelse af uddannelserne, at de studerende oplever, at der er en klar sammenhæng mellem teori og praksis.
- De studerende oplever for lidt praktisk indhold i uddannelserne
- Teorien fylder for meget.
- Der er dårligt samspil mellem teori og praksis
- Teoretisk viden har højere status end praktisk viden og kunnen.

Rapporterne foreslår, at man i højere grad anerkender læring gennem praktik og lægger mindre vægt på akademisk læring.

Forskningsleder Torben Pilegaard Jensen fra Anvendt Kommunal Forskning (AKF) har undersøgt, hvad der kan gøres ved frafaldet, og han anbefaler i samme artikel at man:

- tager udgangspunkt i de studerende man faktisk har
- Skaber sammenhæng mellem teori og praksis

Således mener Jensen, at

”Overordnet er det et problem, at mange professionshøjskoler ikke har evnet at acceptere at de studerende har ændret sig. De sygeplejestuderende er ikke længere borgerskabets dygtige piger, som for 15 år siden,. De læser i dag medicin eller anden videregående uddannelse. Gruppen er sammensat og de boglige kvalifikationer mindre udtalte” hvorfor ”undervisningen i højere grad tilrettelægges ud fra de forudsætninger, som de studerende faktisk har” (Jensen, 2008)

Med baggrund i, at det manglende samspil mellem teori og praksis er et væsentligt bidrag til frafald på uddannelserne, anbefalede Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsuddannelser under undervisningsministeriet i 2009, at der blev sat fokus på dette område (Callisen & Ramløv, 2009). Der blev efterfølgende af globaliseringspuljen tildelt midler til professionshøjskolerne i perioden 2010-2012 til at sikre styrkelse af sammenhæng mellem teori og praktik.³

Såvel uddannelsespolitisk som inden for pædagogikken er der således opstået en fornyet opmærksomhed på vigtigheden af et konstruktivt samspil mellem teori og praksis ikke mindst med fokus på fastholdelse af de studerende på uddannelserne. Som eksempel kan nævnes det igangværende ”*Projekt brobygning mellem teori og praksis*”⁴ under ledelse af professor Per Fibæk Laursen, DPU. Projektet har fastholdelse som formål og tager udgangspunkt i, at teori-praksis forholdet er kernen i professioner, og er det, som gør uddannelserne attraktive, men at mange skuffes, og at det er vanskeligt at tilegne sig samspillet mellem teori og praksis.

De seneste fund fra forskningsprojektet blev præsenteret på en konference i oktober 2011 og viste, at der fortsat er store udfordringer i forhold til at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem den undervisning, de studerende modtager på uddannelsesinstitutionerne, og den praksis, de møder i praktikkerne.

³www.uvm.dk

⁴<http://www.dpu.dk/brobygning/omprojektet/>

2.5 Problemafgrænsning

Opsummerende danner ovenstående et billede af et komplekst og interessefyldt problemfelt, som vi kun kan udfolde en lille flig af.

Som vi ser det eksisterer der et skisma, mellem at lære med alle sanser i autentiske patientforløb på den ene side og på den anden side opmærksomheden på de formelle opgaver, der giver adgang til en bestået eksamen.

Et af omdrejningspunkterne for denne opgave vil være de forskellige vidensformer, der er i spil i de sundhedsfaglige professioner, specielt rettet mod den kliniske del af vekselluddannelserne.

Vi er interesseret i nærmere at undersøge hvilken betydning ovennævnte udvikling af professionsuddannelserne har for indhold og læring i disse, hvilket leder os hen til følgende problemformulering.

3 Problemformulering

Hvad betyder den aktuelle uddannelses-tænkning og -planlægning på de sundhedsfaglige professionsuddannelser for de studerendes læring i praktikforløbene og for vægtningen af de forskellige vidensformer?

- Hvordan kan de officielle dokumenter give en forståelse af den aktuelle uddannelsestænkning?
- Hvilken betydning har denne tænkning for tilrettelæggelsen af uddannelserne?
- Hvilken betydning har det for de vidensformer som uddannelserne værdisætter?
- Hvilken betydning har det for de studerendes oplevelser af læring i praksis?

3.1 Begrebsafklaring

Den aktuelle uddannelsestænkning og planlægning. Med dette mener vi de overordnede politiske og samfundsmæssige vedtagelser, som de er beskrevet i officielle dokumenter i form af cirkulærer, bekendtgørelser, uddannelsesplaner med mere, og hvordan dette udmønter sig i planlægningen af undervisningen på uddannelsesinstitutionerne.

Forskellige vidensformer.

Med vidensformer vælger vi at tage udgangspunkt i Deweys opfattelser af teoretisk viden og praktisk viden. Dette uddybes yderligere i afsnit om læringsteori.

Betydning for de studerendes læring i praktikken. Med dette mener vi hvordan vilkårene givet af uddannelserne påvirker de studerendes mulighed for tilegnelse af de vidensformer der knyttes til den praktiske del af uddannelserne.

4 Metode

4.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Vi ønsker at anlægge et samfundsmæssigt perspektiv på uddannelsestænkningen.

Vi har som overordnet videnskabsteoretisk ramme for projektet valgt at tage udgangspunkt i sociologen Pierre Bourdieus tilgang til videnskabelse.

Desuden forventer vi at hans sociologiske begrebsapparat omkring felter og magtrelationer i samfundet, vil kunne hjælpe os til forståelse af det meget komplekse felt vi vil undersøge, hvor læring på individ-niveau er underlagt et samfundsmæssigt perspektiv i den måde uddannelsessystemet er opbygget på.

I følge Pierre Bourdieu er den viden sand, som er opnået ved videnskabelige undersøgelser og tager udgangspunkt i såvel subjektive erfaringer som universel videnskabelig viden og komplementeres med en tredje praktisk dimension.

Han har udviklet en praksisteori, hvormed han søger at forstå samspillet mellem det subjektive og det objektive ud fra en erkendelse af, at det er nødvendigt at forholde sig samtidigt til den konkrete virkelighed og den videnskabelige virkelighed. Hans praksisteori er baseret på empiriske studier af sociale forhold og den forsøger at rumme paradokset mellem objektiv regelmæssighed og subjektiv handling (Hastrup, 2007).

Vi vil i vores projekt anvende Bourdieus tilgang til forskning, hvormed han lægger vægt på at ophæve distinktionen mellem teori og empiri. Han kritiserer undersøgelsestilgange, der enten er rent teoretiske eller rent empiriske og mener der altid bør eksistere en kombination af teoretiske overvejelser og empirisk arbejde (Bourdieu & Wacquant, 1996: 34).

Vi vil forsøge, som Bourdieus praksisteori lægger op til, at bevare det rigtige i såvel den fænomenologiske som den objektivistiske teori, men at bryde med disse og komplementere med en tredje dimension.

Bourdieu opstiller tre former for videnskabelig kundskab som indgår i dette ” dobbelte brud”; den fænomenologiske, den objektivistiske og den praxeologiske.

Fænomenologisk teori rekonstruerer og ekspliciterer agenternes primære erfaring af deres sociale forhold og praktikker. Denne erfaring er ikke refleksiv, men opleves af agenterne som naturlig og selvfølgelig, og de stiller ifølge Bourdieu ikke spørgsmål ved erfaringens mulighedsbetingelser (Callewaert, 1994).

Vi lægger i vores problemformulering op til en undersøgelse af de studerendes læring i praktikken.

Vi er imidlertid opmærksomme på, at undersøgelse af læreprocesser er kompleks, og kan foretages ud fra såvel objektive som subjektive kriterier.

Ud fra en fænomenologisk tilgang kan en af måderne, som vi ser det, være at undersøge de studerendes primære erfaring for at forstå deres umiddelbare oplevelse af læring.

Dette vil ifølge Bourdieu imidlertid kun være en del af sandheden. Selv om de studerende kan give udtryk for, hvordan de oplever, lærer og agerer i praktikken, er de ikke bevidste om, hvorfor og ud fra hvilke præmisser de gør det.

Bourdieu's teori indebærer et brud med den indforståede erfaring og en rekonstruktion af de bagvedliggende faktorer, som strukturerer praktikkerne. De sociale forhold eller praktikkerne har objektive egenskaber, som ikke opfattes af agenternes primære erfaring, de ”gemmer sig for blikket” (Callewaert, 1994).

Dette indebærer, at vi udover de studerendes oplevelse, må undersøge de objektive forhold, som ligger til grund for uddannelsestænkningen, og som også må forudsættes at have betydning for læringen til trods for, at det ikke er klart for de studerende.

Objektivistisk teori er ikke primært interesseret i agenternes egne erfaringer og oplevelser, men ser på praktikkerne udefra og sætter dem i relation til de betingelser, der kan forklare dem, selv om agenterne ikke er vidende om de bagvedliggende faktorer. Den spørger således til praktikkernes mulighedsbetingelser, altså til de faktorer der gør, at de ser ud, som de gør.

Disse forhold vil vi afdække ved hjælp af officielle dokumenter.

Grunden til at de objektive forhold ligger uden for agenternes umiddelbare erfaring er, at praktikkerne er menneskelige handlinger, som har behov for legitimering og samtidig er betingede af objektive forhold, som strukturerer disse handlinger "bag om ryggen" på agenterne. Der kan ligge en modsætning mellem det, som strukturerer handlingen og det, som legitimerer den, som fører til at agenterne fortrænger de strukturerende faktorer i det øjeblik, de erkender de legitimerende grunde til deres handlinger. Der kan således forekomme skjulte magtrelationer (Callewaert, 1994).

Vi kan med dette forsøge at forstå de studerendes og andres handlemåder i uddannelsesfeltet, idet vi afdækker positioner og magtrelationer.

Bourdieu's praksisteori søger at påvise, at agenterne med en vis nødvendighed fortrænger væsentlige aspekter af deres praktik og bliver vejledt af deres "praktiske sans". Den praktiske sans er den bevidsthed, som vejleder praktikerne i praktikken. Den adskiller sig fra såvel den primære erfaring/ den spontane oplevelse som fra den objektivistiske forklaring (Callewaert, 1994).

Det vil sige, at vi skal forsøge at se bag om de studerendes udtalelser for at forstå deres handlinger, som er udmøntet i den praktiske sans. Og vi skal forsøge at klarlægge de objektive præmisser, som er styrende for denne og for læringen.

I det følgende vil vi kort introducere de af Bourdieus begreber vi vil anvende i analysen til at forsøge at opnå forståelse af agenternes ageren i uddannelsesfeltet.

Felt

For at kunne konstruere et socialt rum må inddrages kapitalformer. Fordelingen af de forskellige kapitalformer bestemmer strukturen i det sociale rum og i felterne. Jævnfør Bourdieu er der tre dimensioner i forhold til skabelse af et socialt rum:

- Agenterne fordeler sig i forhold til den samlede mængde af de forskellige kapitalformer de besidder
- Agenterne fordeler sig i forhold til hvordan kapitalformerne er struktureret, dvs. ifølge den samlede værdi som den økonomiske og kulturelle kapital udgør af den samlede kapital

- Agenterne fordeler sig i forhold til hvordan den samlede kapital og kapitalstruktur har udviklet sig over tid (Bourdieu:1994a:33).

Agentens position i feltet afgøres af agentens habitus og den kapital som agenten er i besiddelse af. Så deres placering og positionering vil være i forhold til en af ovennævnte fordelinger. Kapital er optjent enten i feltet eller i andre felter, men er ikke nødvendigvis tildelt samme værdi som i det felt, hvor den er optjent. Den kapital, som feltet samlet besidder, er styrende for feltet. Positioneringen i feltet kan herved forstås som den samlede kapital, hver agent er udstyret med. Kapital kan indgå som forhandling i relationer mellem agenter. Dette har betydning for, hvilken position agenten indtager i feltet, idet de kræfter der er i spil vil forstærkes eller svækkes i forhold til, hvilke felter og relationer agenten gennem livet indgår i og hvilken habitus der opbygges (Bourdieu1996:84).

Kapital

Om kapital siger Bourdieu, at den specifikke værdi af en kapital afhænger af, i hvilket felt den bringes i spil. Konflikter i magtspelet handler om værdiansættelse eller vekselkurs mellem de forskellige kapitalformer. Målet er at tilspille sig magten, så det bliver muligt at påvirke spillet eller lave reglerne om. Bourdieu bruger spil metaforen i forståelsen af de magtkampe og positioneringer som udspiller sig i feltet (Bourdieu1996:86 -87). Dette vil vi bruge til at forstå de studerendes ageren i feltet.

Social Kapital

Socialkapital er summen af de eksisterende eller potentielle ressourcer, der er til rådighed i kraft af netværk, relationer og officielt anerkendte forbindelser. Det kan også udtrykkes som summen af den kapital og den magt, der er til rådighed i et netværk. Man kan sige at social kapital er det, der binder en gruppe sammen (Bourdieu & Wacquant1996:105).

Kulturel Kapital

Kulturel kapital begribes som tre former for kapital:

den inkorporerede kapital, herunder begreber som dannelse, holdninger, moral og etik
den objektiviserede kapital, herunder det materialiserede og evnen til at forholde sig til og sætte pris på den.

den institutionaliserede herunder viden og uddannelse (Bourdieu & Wacquant1996:104-105).

Symbolsk Kapital

Symbolsk kapital begribes som den kapital, alle kapitalformerne kan fremtræde i, når de er filtreret gennem en perceptionsmatrice. Perceptionsmatricen gør, at en kapital miskendes, som en kraft, en magt eller en evne til udnyttelse (Prieur & Sestoft, 2006:65). Symbolsk kapital er den kapital, der er anerkendt og legitim. Den legitime og anerkendte kapital giver rettigheder og pligter og er tillige feltspecifik. Den opnås i forhandling i det pågældende felt (Prieur & Sestoft 2006:66).

I et samfundsperspektiv er staten central i forhold til tildeling af symbolsk kapital. Staten har myndighed til tildeling af for eksempel en økonomisk eller kulturel kapital.

Undervisningssystemet kan ses som en særdeles fordelagtig måde at formidle anskuelser og inklusionskriterier på og herigennem at tildele personer identitet og værdighed (Prieur & Sestoft, 2006:67).

Symbolsk magt ligger i den reaktion, som kommer automatisk og ubevidst, ved at vi anerkender og genkender den. Vi kan være bevidste om den, have lyst til at stritte imod, men kroppen har indlejret noget andet og vinder i den kamp (Prieur & Sestoft, 2006:51).

Habitus begribelsen hænger samme med denne forståelse, at vores handlinger er styret af det inkorporerede i kroppen, som kroppen er blevet socialiseret til. Herved har den symbolske magt og dominans udøvet en symbolsk vold.

Den symbolske vold medvirker til at individet miskender sig selv, subjektiverer det, der er objektivt. Herved bliver den symbolske vold en måde at "tolke" og dømme andre mennesker på deres handlinger og adfærd.

For at udøve symbolsk vold må man besidde en vis legitimitet og have en vis position i den relation og i det sociale rum, man befinder sig i. Den symbolske vold er medvirkende til at bibeholde strukturer og opretholde status quo, da vi jo vedkender og anerkender denne og derved reproducere vi også disse sociale dominansforhold (Prieur & Sestoft, 2006:52).

Habitus

Bourdieu beskriver begrebet som en strukturerende mekanisme, der opererer indefra i mennesket:

"Et strategisk generativt princip, der sætter den enkelte i stand til at klare vidt forskellige situationer .. et system af varige og transponerbare erfaringer, samtidig med at det i det

givne øjeblik fungerer som matrice for individets måde af opfatte, vurdere og handle på”(Bourdieu1996 :29-30).

Habitus genererer praktisk rationel adfærd, som er en integreret del af et historisk betinget system af sociale relationer(Bourdieu1996 s.30).

Habitus udvikler sig gennem livet i forhold til de situationer og sociale sammenhænge, som vi gennem livet hensættes i, og i forhold til erfaringer, som disse situationer bidrager med.

Vi vil til en hver tid møde disse udfordringer med den eksisterende habitus som udgangspunkt. (Prieur & Sestoft, 2006:42). Habitus udløses af stimuli fra feltet, som resulterer i en given reaktion, handling eller praksis, og denne kommer til udtryk på vidt forskellige måder alt efter hvilke forhold og i hvilke felt selv samme stimuli udløses (Bourdieu1996:119) .

4.2 Læringsteoretisk udgangspunkt

Som supplement til ovenstående vil vi for at få en dybere forståelse af de studerendes subjektive læreprocesser under praktikforløbene anvende filosofen og pædagogen John Deweys pædagogiske teorier om uddannelse og hans begreber omkring læring gennem handling og refleksiv tænkning.

John Dewey var en af ophavsmændene til den amerikanske pragmatisme og har internationalt fået en renæssance de seneste år, idet han på mange måder anses som forgænger for postmoderne filosoffer (Brinkmann, 2006: 11, 16).

Vi ser flere paralleller mellem Bourdieu og Dewey, idet de begge har beskæftiget sig med uddannelse, begge har en konstruktivistisk vidensopfattelse og begge tager afstand fra dualismetænkning.

Vi har valgt Bourdieu frem for Dewey i forhold til det samfundsmæssige perspektiv, fordi vi anser hans begrebsapparat for mere præcist og udbygget, samtidig giver hans begreber større muligheder for at tydeliggøre magtrelationer end Deweys sociologiske udlægning af samfundsmæssige betingelser. Dewey derimod, finder vi, kan give os et mere detaljeret bud på den studerendes læringsproces i en uddannelsessammenhæng end Bourdieu, som for os at se ikke beskæftiger sig meget med de individuelle og følelsesmæssige dimensioner af læringen.

Også Dewey bygger sin teori op omkring menneskers praksis og forstår praktisk handlen som mere fundamental end teoretisk refleksion. Der er ingen modsætning mellem videnskab og erfaringsverden, imellem teori og praksis, imellem tænkning og handling, mellem individ og samfund. Begreberne er ikke modsætninger men vokser ud af og med hinanden og har et indbyrdes afhængighedsforhold (Brinkmann, 2006: 15).

Videnskab og videnskabelig metode er en forfinet menneskelig praksis, hvor værdier og dømmekraft indgår. Ideer er ikke "derude" og venter på at blive opdaget, de er redskaber, som mennesker skaber for at mestre den verden, de befinder sig i. At teoretisere er en praksis og teoretisk refleksion er afledt af praktisk handling (Brinkmann, 2006: 30).

Ifølge Dewey kan mennesket ikke konstruere virkeligheden uafhængig af konteksten, da det er situeret i og handler med udgangspunkt i de omgivelser, det til enhver tid befinder sig i. Tænkning fungerer ifølge Dewey som en metode til at generere arbejdshypoteser, hvor konsekvenserne heraf kan afprøves i en forestillingsverden som et tankeeksperiment eller i konkret handling som et eksperiment (Elkjær, 2005).

Handling og tænkning hænger sammen og vi vil anvende hans udlægning af erfaringsbegrebet, hvor læringsprocessen forstås som udforskning og kritisk, refleksiv tænkning i mødet med den usikre situation.

Han opstiller faserne i refleksiv tænkning som kan sidestilles med videnskabelig metode. Den starter med en tilstand præget af tvivl, forvirring og mentale udfordringer efterfulgt af undersøgelse og handling, som kan stoppe forvirringen og fjerne tvivlen (Dewey, 2009: 20). Med Deweys pragmatiske læringssyn kan man forstå teorier og begreber som "tools to think with", både når et problem defineres, og når der reflekteres over sammenhængen mellem problemets definition og løsning.

I forhold til at undersøge og facilitere læreprocesser hævder Dewey, at mennesker lærer via interaktion og transaktion i processuelle samspil mellem mennesker og deres omgivelser. Mennesket forandrer og forandres af det omgivende sociale miljø. Den måde, mennesker handler på, foregår for en stor del ubevidst ud fra vaner og normer, som tages for givet, og som er dannet i en konstant udveksling med andre. Læring sker, når disse vaner udfordres, og som nævnt er læring ifølge Dewey tæt knyttet til handling. Det er gennem handling, vi støder på nye udfordringer, som tvinger os til at reflektere og handle på ny. Krav om

handling som ikke kan udføres pr. automatik fører til bevidst tænkning og refleksion (Dewey, 2009: 34, 40).

Vi kan med denne læringstænkning søge at forstå de studerendes læring under den aktuelle uddannelsestænkning, hvor de skal forsøge at få generel teori lært på skolen til at stemme overens med deres oplevelser i praktikken.

I Deweys tænkning indgår det, han benævner ”sund dømmekraft”, som handler om at gøre ”det rigtige”. Denne evne er til dels intuitiv eller instinktiv og baseret på erfaring med lignende situationer, den er kendetegnende for eksperten, som besidder en ekstrem finfølelse og nøjagtighed i forhold til at forstå vigtige faktorer i en situation: ”Besiddelsen af denne evne udgør forskellen mellem kunstneren og den intellektuelle kluddermikkel” (Dewey, 2009: 107-108).

For Dewey var læring en udforskningsproces, og han angreb ethvert forsøg på at udforme uddannelse med henblik på at opfylde forudbestemte og almene præstationsmål, for eksempel ved at forestille sig de betingelser, hvori nye erfaringer skulle anvendes (Elkjær, 2005). Den lærende inddrager teori og viden, eller søger ny viden, som er relevant for at bearbejde et aktuelt problem. Det foregår i en stadig refleksionsproces, hvor det er svært at skille mål og midler ad. I en læringsproces foregår en stadig analyse af, hvad der er brug for, for at løse problemet og en syntese, der samler den viden, der er opsøgt i en ny forståelse, som så afføder nye spørgsmål, der starter en ny analyse. Mål og midler er tæt forbundne og for at læreprocessen forløber, er det vigtigt, at der opleves en sammenhæng (Dewey 2009: 113).

Vi kan anvende Deweys læringstilgang til at forstå muligheder og begrænsninger i de studerendes læreproces i praktikken. Hans videns- og læringsopfattelse inddrager de ikke-kognitive, de følelsesmæssige og kropslige dimensioner i læring samtidig med udvikling af refleksiv tænkning.

4.3 Metodologi

Projektet bygges op på følgende måde:

- Vi vil ud fra en objektivistisk vinkel foretage en deskriptiv analyse for at få en forståelse af de overordnede samfundsmæssige mulighedsbetingelser for uddannelses-tilrettelæggelsen og agenterne i feltet.

- Dernæst vil vi ud fra en fænomenologisk tilgang foretage en empirisk undersøgelse af de studerendes oplevelse af læring i praktikken.
- Empirien vil blive analyseret ud fra teoretikernes begrebsrammer og med inddragelse af den deskriptive analyse.

5 Deskriptiv analyse af officielle dokumenter

I den deskriptive analyse af de officielle dokumenter, der har betydning i forhold til de sundhedsfaglige professionsuddannelser, medtages også de regeringsbeslutninger, som er vedtaget på internationale baggrunde.

Den globaliseringsproces, som har kendetegnet de sidste årtier har, som vi ser det, haft stor indflydelse på den aktuelle uddannelsestænkning, som også har indflydelse sundhedsområdet. Globaliseringsprocessen har med de mere åbne grænser og en tættere samhandel mellem landene betydet en større afhængighed og samhørighed verdens lande imellem, og dette har betydning for de forandringer og den udvikling, som vi nationalt er en del af.

Vi ser en sammenhæng mellem globaliseringen og den konkurrence som dette medføre. En konkurrence som fordrer konkurrencedygtighed og fleksibilitet, og som sætter sine spor i den måde, hvorpå vi værdisætter uddannelser og deres indhold.

Vi ser i denne sammenhæng, at den internationale udvikling får indflydelse på de beslutninger og den udvikling, som tegner sig nationalt på sundhedsområdet.

5.1 National strategi

I 1999 nedsættes der et nationalt råd for kvalitetsudvikling i sundhedsvæsenet på grundlag af Sundhedsministeriets og Sundhedsstyrelsens nationale strategi for kvalitetsudvikling i sundhedsvæsenet fra 1993. Strategien⁵ havde blandt andet til formål at få kvalitetsudviklingen mere systematisk integreret i sundhedsvæsenet og Sundhedsstyrelsen udgav flere metoder og redskaber, som kunne komme i anvendelse i forhold til dette. Disse metoder og redskaber var tillige inspireret af internationale erfaringer på området. Af en konference i 2000 fremgik det at:

⁵ http://www.sst.dk/publ/Publ2002/NATIONAL_STRATEGI/pdf/NS_indhold.pdf

“at en ny national strategi skulle afspejle udviklingen på området samt omfatte fælles nationale indsatsområder, der inddrog både den primære og sekundære sundhedssektor”

Den nationale strategi skal således fungere som en ramme for kvalitetsudviklingen i sundhedsvæsenet.

Strategien tager udgangspunkt i WHO's kvalitetsmål:

- Høj professionel standard
- Effektiv ressourceudnyttelse
- Minimal patientrisiko
- Høj patienttilfredshed
- Helhed i patientforløbet

Intentionen for den nationale strategi er at:

”Udvikling af en kvalitetskultur forudsætter en aktiv involvering af alle aktører og ansatte i sundhedsvæsenet, og det er derfor også et mål, at strategien bliver formidlet bredt ud for at sikre kendskab til strategien, og for at fremme strategiens implementering.”

For gennemførelse af den nationale strategi iværksættes fire brede og overordnede indsatsområder. Kompetenceudvikling anses for at være den grundlæggende faktor for kvalitetsudvikling og bliver styrende for sundhedsuddannelsernes uddannelsesstrategi:

”En grundlæggende forudsætning for at sundhedspersonalet til stadighed kan yde en indsats på et højt fagligt niveau er, at de sundhedsfaglige uddannelser er af høj kvalitet. Dertil kommer, at der skal være en nær sammenhæng mellem uddannelse og forskning”

”Kvalitetsudvikling skal i strategiperioden søges indarbejdet i alle de sundhedsfaglige grunduddannelser som et obligatorisk fagområde, og alle udbydere af efter- og videreuddannelser i sundhedssektoren skal medtage området som en integreret del af undervisningen⁶”

⁶ http://www.sst.dk/publ/Publ2002/NATIONAL_STRATEGI/pdf/NS_indhold.pdf

Kvalitet bliver herved et nøgleord og et centralt begreb i sundhedsvæsenet. Kvalitet for dem, som modtager sundhedsydelserne, og en effektivisering og en intention om bedre udnyttelse af de samlede ressourcer.

5.2 Den Danske Kvalitets Model

Sideløbende med ovenstående fortsættes arbejdet med de andre indsatsområder for den nationale strategi, og et tiltag, som synes væsentlig i forhold til uddannelse, er Den Danske Kvalitets Model (DDKM). Vi ser DDKM som et redskab, der får stor betydning i forhold til sundhedsvæsenet, i forhold til at den viden og de handlinger, som sundheds-væsenet gør brug af, skal være evidens og forskningsbaseret. Den akkreditering og kvalitetssikring, som implementeres og aktuelt gennemføres, har præget den offentlige debat og ikke mindst diskursen i praktikken. Diskursen har i det væsentligste drejet sig om standardisering og harmonisering af sundhedsydelserne, hvor spørgsmålene, der stilles, har været hvorvidt, det var muligt at standardisere ydelser i forhold til den kompleksitet, som ofte ses i forhold til brugernes behov. Dokumentation af disse ydelser har ligeledes været et omdrejningspunkt for diskursen i forhold til en mening om, at tiden til dokumentation kunne bruges bedre hos brugeren. DDKM har desuden medført en ikke ubetydelig forandring i organiseringen af praksis.

Som følge af internationale tendenser og den nationale strategi bliver der i 2004 indgået en aftale mellem staten, amter samt Hovedstadens sygehusvæsen (H:S) om udvikling af et fælles nationalt kvalitets- og udviklingssystem, byggende på akkreditering som metode. Systemet skulle være gældende for alle offentligt finansierede sundhedsydelser. Modelforslaget for DDKM udarbejdes af repræsentanter fra Sundhedsministeriet, Sundhedsstyrelsen, Amtsrådsforeningen og H:S. Overordnet formål er således udvikling af en fælles systematisk strategi for kvalitetssikring og kvalitetsudvikling i det danske sundhedsvæsen.

I 2005 etableres Institut for Kvalitet og Akkreditering i Sundhedsvæsenet (IKAS) med den opgave at planlægge og udvikle DDKM også ud fra internationale standarder⁷

Modellen skal opfylde et ønske om sammenhængende patientforløb af ensartet høj kvalitet på tværs af sektorerne.

DDKM har til formål at

- Fremme kvaliteten af patientforløb
- Fremme udviklingen af den kliniske organisatoriske og patientoplevede kvalitet
- Synliggøre kvaliteten i sundhedsvæsenet
- Skabe læring og kvalitetsudvikling i sundhedsvæsenet gennem løbende vurdering af den enkelte institutions resultater

5.3 Bologna-processen

Bologna-processen er betegnelsen for et samarbejde som de europæiske undervisningsministre indledte i 1999. Baggrunden for processen er Bologna-deklarationen⁸ om et åbent rum for videregående uddannelse, og den blev vedtaget i juni 1999 af undervisningsministre for i alt 29 europæiske lande⁹ herunder også Danmark. Bologna-processen kan ses som en konsekvens af globaliseringen. Bologna-processen kommer sideløbende med den nationale strategi for sundhedsvæsenet, og vi kan se, at den medfører en række tiltag i forhold til den nationale uddannelsestænkning, idet der i flere dokumenter refereres til processen.

“Målet med Bologna-processen er, at Europa udvikler sig til et fælles område for videregående uddannelse, hvor de studerende frit kan bevæge sig over grænserne. En anden væsentlig målsætning er at gøre europæiske uddannelser attraktive for studerende fra andre verdensdele”

I Bologna-deklarationen udtrykker undervisningsministrene en fælles vilje til at arbejde for følgende hovedmålsætninger:

⁷ www.ikas.dk

⁸ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

⁹ <http://www.iu.dk/politiske-rammer/bologna-processen>

- Udvikling af letlæselige og sammenlignelige uddannelser og uddannelsesbeviser, blandt andet gennem anvendelse af Diploma Supplement
- Udvikling af en gradsstruktur, der omfatter 2 niveauer (3 år for bachelorgraden + 2 år for Kandidatgraden)
- Udvikling af et meritssystem baseret på ECTS, der fremmer studentermobiliteten
- Fjernelse af mobilitetshindringer for såvel studerende som lærere
- Samarbejde om udvikling af kvalitetssikring
- Styrkelse af den europæiske dimension i uddannelserne¹⁰

Ti år efter vedtagelsen af Bologna-processen blev der gennemført adskillige protester i Europa på baggrund af konsekvenserne af Bologna-processen, blandt andet skrives der en artikel juni 2009 "Bologna-aftalens jubilæum fejres med protester" I information af Lise Reihter & Kristian Villesen at:

"Bologna-processen beskyldes for kun officielt at være tiltænkt de studerende, men i virkeligheden være målrettet erhvervslivet. I en rapport, som den Europæiske Studenterorganisation offentliggjorde tidligere på året, konkluderer man blandt andet, at Bologna-processen ikke har gjort noget ved problemerne om ulighed og ikke reelt har sikret øget mobilitet som lovet."

Om forholdene i Danmark vurderer Svend Hylleberg, der er dekan på det Samfundsvidenskabelig Fakultet på Aarhus Universitet, i samme artikel at "Vores system har været nemmere at få passet ind, fordi det har lignet modellen med tre års bachelor og to års kandidat mere end mange andre steder."

Henrik Toft Jensen tidligere rektor på RUC og lektor i kulturgeografi angiver at "Risikoen ved Bologna-processen er, at vores universiteter og uddannelser bliver alt for ens," og han understreger, at han overordnet er positivt indstillet over for Bologna-processen. Ligeledes siger han at "Mange lande har brugt Bologna-processen som dårlig undskyldning for at effektivisere universiteterne og gøre dem mere ens." Udviklingen mod mere effektive og markedsorienterede universiteter handler efter Henrik Toft Jensens

¹⁰ [politiske-rammer/bologna-processen](#)

mening ikke så meget om penge, som om embedsværkets trang til at kvantificere og skabe orden.

Stinna Gammelgaard, daværende Bologna-rådgiver for Videnskabsministeriet, mener at Bologna-processen uforskyldt bliver skurken for den øgede kommerialisering idet "Bologna i 2001 bliver koblet sammen med EU-Kommissionens Lissabon-proces, der handler om at samkøre de europæiske landes uddannelsessystemer for at styrke EU's konkurrenceevne"¹¹

5.3.1 ECTS

Som følge af Bologna-processen og tilslutningen til denne forpligter tilslutningslandene sig til at indføre ETCS -pointsystemet for her igennem at gøre det muligt, at overføre studieelementer fra udlandet til et dansk studie og omvendt. Dette for at fremme mobiliteten for de studerende¹² og ECTS- systemet kommer således til at fungere som et anerkendelses-redskab.

Da ECTS pointsystem ikke siger noget om niveau og kvalifikation, men kun siger noget om studietiden betingede indførelsen af ECTS tillige en ensartethed i forhold til et karaktersystem. 7- skalaen indføres nationalt og den medfører en omregningsmulighed i forhold til ECTS -karakterskalaen¹³.

ECTS systemet har tidligere været gældende inden for de akademiske uddannelser på universiteterne, men er siden 2001 også gældende for alle videregående uddannelser.

5.4 MVU – Reformen

I 2001 blev MVU- reformen gennemført ud fra et politisk ønske om konkurrence-dygtighed i et globaliseret videnssamfund. Den daværende regering ønskede et mere fleksibelt og harmoniseret uddannelsessystem samtidig med et kvalitetsløft på uddannelsesområdet.¹⁴

¹¹ <http://www.information.dk/195325>

¹² <http://www.iu.dk/dokumentation/ects/ects-point>

¹³ <http://www.iu.dk/dokumentation/ects/ects-karakterskala>

¹⁴ <http://www.iu.dk/politiske-rammer/regeringens-globaliseringsstrategi-2006/regeringens-globaliseringsstrategi-2006>

Vi ser MVU-reformen spille en væsentlig rolle i forhold til, under hvilke vilkår og rammer de studerende i sundhedsuddannelserne erhverver deres uddannelse, og i særdeleshed i forhold til den forandring, som den forårsager i forhold til selve professionerne og professionernes selvforståelse. Vi ser MVU-reformen som den største årsag til forandring i sundhedsvæsenets uddannelser, og som har bidraget væsentligt i den offentlige debat i forhold til både fordele og ulemper. MVU-reformen startede den endnu ikke afsluttede akademiseringsdebat.

Nogle af strategierne er således:

- Mindst halvdelen af alle unge skal have en videregående uddannelse
- Uddannelser med globalt perspektiv
- Korte og mellemlange videregående uddannelser i verdensklasse
- Mere konkurrence og bedre kvalitet i den offentlige forskning
- Gode rammer for virksomhedernes forskning, udvikling og innovation
- Stærkere konkurrence og større åbenhed skal styrke innovationen
- Stærkt samspil med andre lande og kulturer
- Alle skal uddanne sig hele livet

For at få flere unge igennem en videregående uddannelse rejste dette spørgsmål sig:

“Spørgsmålet er, hvordan professionsbachelorområdet kan bidrage til målet om flere i videregående uddannelse. MVU-rådet vil med dette indsatsområde pege på mulige svar herpå ved bl.a. at sætte fokus på initiativer, der kan øge uddannelsernes attraktivitet, mindske frafaldet på de eksisterende uddannelser samt afdække behov for nye professionsbacheloruddannelse”

Diskursen i forbindelse med MVU-reformen består for sygeplejerskerne i en bekymring for en akademisering af sygeplejefaget.

Diskussionerne i forbindelse med forventninger til MVU-reformen kommer til udtryk på kongressen for Dansk Sygepleje Råd og er beskrevet i artiklen ”Stop for misbrug af studerende” I Fagbladet Sygeplejersken nr.22/2000

"Per Holscher fra Fyns Amtskreds havde kommentarer til den strategi, som hovedbestyrelsen havde lagt for indholdet i den nye grunduddannelse. Han frygtede en nedprioritering af det humanistiske til fordel for det naturvidenskabelige element i uddannelsen. Og han frygtede, at det akademiske element blev fremmet på bekostning af den praksis, som de fleste sygeplejersker skulle arbejde i.

"Man skal passe på, at man ikke sælger basisuddannelsen af hensyn til dem, der skal forske. Grunduddannelsen skal indrettes, så den imødekommer det store flertal af sygeplejersker, der arbejder på gulvet, og ikke de få, som vil gå videre med en universitetsuddannelse." Til dette kommenterer Åse Langvad, daværende næstformand for Dansk Sygepleje Råd:

"Selvfølgelig skal alle sygeplejersker ikke forske, men når vi får en bacheloruddannelse, så åbnes mulighederne for at gå videre til kandidat- og ph.d.-uddannelse. Og det er også vigtigt, at de sygeplejersker, som arbejder ude i klinikken, kan anvende og arbejde med forskningsresultaterne"¹⁵.

I 2006 gennemførtes yderligere fusioneringer af MVU- området i form af oprettelse af professionshøjskoler, University Colleges (UC-DK), og tværfagligheden kommer i den forbindelse i fokus. University Colleges udbyder forskellige professionsuddannelser inden for den samme institution, og på enkelte moduler for de specifikke uddannelser, undervises på tværs af uddannelserne.

Et af argumenterne for fusionen var at uddanne fleksible medarbejdere med kompetencer på højt niveau, for at de danske virksomheder skal kunne klare sig i den internationale konkurrence.¹⁶

Visionen for UC-DK lyder:

- UC-DK skal bidrage afgørende til Danmarks konkurrenceevne og position som en stærk og attraktivt uddannelsesnation.
- UC-DK skal bidrage nationalt og internationalt til kvalitet, innovation og fornyelse i de professioner, professionshøjskolerne uddanner til.

¹⁵ Af Kirsten Bjørnsson, GreteLise Holm, Claus Leick, SØ Sygeplejerske 22/2000

¹⁶ http://www.uc-dk.dk/da/images/stories/pdf/mission_vision_asp_ke.pdf

- UC-DK skal være den foretrukne aktør, samarbejdspartner og vidensinstitution inden for udvikling og udbud af erhvervsrettet videregående uddannelse.
- UC-DK skal samarbejde åbent og resultatorienteret med alle relevante aktører, der kan bidrage til at skabe sammenhæng, samarbejde og synergi inden for den videregående uddannelsessektor i Danmark.
- UC-DK skal samarbejde bredt med alle væsentlige aktører nationalt og internationalt for at fastholde og udvikle uddannelses- og udviklingstilbud til aftagere og uddannelsessøgende i alle egne af Danmark og på internationalt niveau.

5.5 Den Danske Kvalifikationsramme

Den Danske Kvalifikations Ramme danner grundlag for en niveau-beskrivelse af de videregående uddannelser og er således også aktuel i forhold til en forståelse af de bekendtgørelser, som vi arbejder med i de sundhedsfaglige uddannelser. Rammen præciserer gennem begrebet læringsudbytte, hvilket udbytte en given læreproces skal medføre.

På baggrund af Bologna-deklarationen og den europæiske kvalifikationsramme udarbejdes den danske kvalifikationsramme som revideres i 2007¹⁷

Kvalifikationsrammen for livslang læring¹⁸ har til formål at øge mobiliteten, anerkendelse og gennemsigtighed mellem de nationale uddannelsessystemer.

Kvalifikationsrammen er gældende for alle godkendte offentlige grader og eksamensbeviser i det formelle danske uddannelsessystem. Rammen skal synliggøre, hvilket niveau en uddannelse er erhvervet på i forhold til læringsudbytternes beskrevne viden, færdigheder og kompetencer. Læringsudbytterne er defineret som den viden og kunnen, som er resultatet af en læringsproces. Læringsudbytter relateres til en kvalifikation og en konkret beskrivelse af et læringsudbytte angiver hermed den viden og de færdigheder og kompetencer, som en person med en given kvalifikation må forventes at have.¹⁹ I 2012 skal

¹⁷ http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Videre/PDF07/07_europaeisk_kvalifikationsramme.ashx

¹⁸ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer>

¹⁹ <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber/begreber/#l-ringsudbytte>

alle uddannelsesbeviser henviser til det relevante niveau i den danske og europæiske Kvalifikationsramme.²⁰

5.6 Professionsuddannelserne og erhvervsakademiuddannelserne

I marts 2008 vedtages Lov om erhvervsakademiuddannelserne og professionsbacheloruddannelserne. Formålet med erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser er sidst blev ændret august 2011²¹. Denne lov er aktuelt gældende for de bekendtgørelser, som de studerende i projektet uddannes ud fra og som danner grundlag for de studieplaner, som både uddannelsesinstitutioner og praktik planlægger og vurderer læringsudbyttet ud fra. Loven foreskriver en praksisnær uddannelse og den tilhørende viden, som kvalificerer den studerende til:

“at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund²²”

I tilslutning til denne lov ligger også Bekendtgørelsen for Akkreditering af Professionsuddannelserne og erhvervsakademiuddannelserne²³

Vi ser denne bekendtgørelse som værende aktuel, idet den organisatorisk har stor betydning for uddannelsesinstitutionerne. Bekendtgørelsen foreskriver en række områder, som uddannelsesinstitutionerne skal akkrediteres på²⁴, og som således får betydning for den undervisning og måde, hvorpå institutionerne tilrettelægger uddannelserne i forhold til de akkrediteringsstandarder, som institutionen vurderes på.

²⁰ <http://uvm.ga.uvm.dk/i-fokus/Den-danske-kvalifikationsramme>

²¹ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137918>

²² <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137918>

²³ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120524>

²⁴ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120524>

De for os aktuelle institutioner blev således i 2010 akkrediteret, og aktuelt arbejder Akkrediterings instituttet på et projekt, som undersøger det vidensgrundlag som professionsuddannelserne bygger på²⁵.

5.7 Bekendtgørelserne

Bekendtgørelserne for de to repræsenterede uddannelser er næsten sammenlignelige og foreskriver begge en vekseluddannelse, hvor de studerende henholdsvis erhverver kompetencer på institutionen, og i relaterede praksisser, som også kaldes den klinisk undervisning. Uddannelserne er opdelt i moduler og er begge normeret til et studenterårsværk svarende til 210 ECTS point. Efter hvert modul bedømmes den studerende ud fra opnåelse af modulets læringsudbytter.

Vi ser i bekendtgørelserne og tilrettelæggelsen af uddannelserne at de foreskriver en uddannelsestænkning, hvor teorien erhverves først og derefter praksis. Vi ser også at bekendtgørelserne vægter den teoretiske undervisning højere end den kliniske undervisning, således udløser den teoretiske undervisning flere ECTS-point end den kliniske undervisning.

For ergoterapeuterne er ECTS pointene fordelt som følgende:

”I uddannelsen indgår teoretiske undervisningsdele svarende til i alt 168 ECTS-point og kliniske undervisningsdele svarende til i alt 42 ECTS-point²⁶”

For de sygeplejeuddannede fordeler de sig således:

”I uddannelsen indgår teoretiske undervisningsdele svarende til i alt 120 ECTS-point og kliniske undervisningsdele svarende til i alt 90 ECTS-point ”²⁷

²⁵ <http://www.eva.dk/projekter/2011/arbejdet-med-videngrundlag-pa-erhvervsakademier-og-professionshøjskoler/projektbeskrivelse>

²⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=121015>

²⁷ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114493>

I bekendtgørelserne for begge uddannelser er det gældende at uddannelsesstedet skal godkende det kliniske praktiksted samt godkende den beskrivelse, som det kliniske uddannelsessted udarbejder i henhold til studieordningen for det kliniske undervisningsforløb. Uddannelsesstedet tilrettelægger de kliniske undervisningsperioder efter de lokale muligheder, og herforuden er det uddannelsesstedets opgave at forberede den studerende til den kliniske undervisning, og uddannelsesinstitutionen er med til at bedømme eksamen i praksis.

I bekendtgørelserne foreskrives et samarbejde mellem uddannelsesinstitution og klinisk undervisningstid med den hensigt at skabe sammenhæng mellem teori og praksis. Dette samarbejde skal etableres og vedligeholdes af institutionen.

I forhold til prøver i den kliniske undervisning foreskrives det for de sygeplejestuderende at: "Kliniske undervisningsforløb bedømmes ved særskilte interne prøver såfremt det kliniske forløb har et omfang på 7 ECTS-point eller derover. Ved kliniske forløb på under 7 ECTS-point indgår bedømmelsen i den teoretiske prøve. Formålet med de kliniske prøver er at bedømme den studerendes kliniske kompetencer. I prøver, der tilrettelægges efter 1.pkt., deltager en eksaminator fra uddannelsesinstitutionen. Der gives bedømmelsen bestået/ikke bestået".

Og for de ergoterapeutstuderende lyder det:

"Kliniske undervisningsforløb bedømmes ved særskilte prøver såfremt det kliniske forløb har et omfang på 7 ECTS-point eller derover. Såfremt der indgår teoretiske undervisningsdele i et modul, der bedømmes ved en klinisk prøve, jf. 1.pkt., indgår bedømmelsen af de teoretiske undervisningsdele i den kliniske prøve. Ved kliniske forløb på under 7 ECTS-point indgår bedømmelsen af det kliniske forløb i den teoretiske prøve".

5.8 Den kliniske undervisning

I bilagene for begge uddannelser er den kliniske undervisning beskrevet:

5.2 Den kliniske undervisning Sygepleje:

“Den kliniske undervisning tilrettelægges på kliniske undervisningssteder inden for sundhedsområdet og det sociale område. Endvidere kan udvalgte elementer af den kliniske undervisning undtagelsesvist tilrettelægges i et færdighedslaboratorium eller simulationslaboratorium. Undervisningen er tilrettelagt i et tæt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionen og det kliniske uddannelsesvisningssted med henblik på at styrke sammenhæng mellem den studerendes læring i teori og praksis.

I den kliniske undervisning indgår den studerende i autentiske sygeplejesituationer og patientforløb i samspil med andre sygeplejersker og sundhedsprofessionelle.

Den kliniske undervisning og bedømmelse varetages af kliniske vejledere i samarbejde med uddannelsesinstitutionen og uddannelsesinstitutionens undervisere.

Den studerende gennemgår planlagte og målrettede undervisnings- og vejledningsforløb med udgangspunkt i eksemplariske patientforløb og sygeplejesituationer, som er relevante i forhold modulernes tema, kompetence- og bedømmelseskrav, idet der kan arbejdes med patientforløb på tværs af afsnit og sektorer”.

5.2 Den kliniske undervisning ergoterapeuter

“De kliniske undervisningsperioder er placeret således, at de understøtter den studerendes udvikling af læringsudbytte i de enkelte moduler.

Den kliniske undervisning tilrettelægges på kliniske undervisningssteder inden for det ergoterapeutiske ansvarsområde eksempelvis sundhedsområdet og det sociale område, hvor den studerendes læring foregår i samspil med borgere, ergoterapeuter og andre sundhedsprofessionelle.

Den kliniske undervisning varetages af kliniske vejledere i samarbejde med uddannelsesinstitutionen og uddannelsesinstitutionens undervisere med henblik på at sikre sammenhængen mellem den studerendes læring i teori og praksis”.

5.8.1 Læringsudbytter

I bilagene for begge uddannelser er læringsudbytterne beskrevet, i henhold til kvalifikationsrammen, således den viden og de færdigheder og kompetencer, som den studerende skal

opnå efter endt uddannelse. Vi ser læringsudbytterne som det centrale læringsredskab for både de studerende og de kliniske vejledere i praksis. Læringsudbytterne bør for de studerende være den konkrete beskrivelse af viden, færdigheder og kompetencer som de skal opnå. Læringsudbytterne er desuden her, hvor de lokale studieordninger bringes i anvendelse, da de jo er udtryk for den måde, hvorpå de regionale og den enkelte uddannelsesinstitution forvalter den overordnede lovgivning og tilhørende bekendtgørelser.

De sygeplejestuderende som indgår i projektet er på modul 6 arbejder på følgende læringsudbytter:

”Efter modulet har den studerende opnået følgende læringsudbytte:

- At forklare menneskets kulturelle opfattelser og samfundsmæssige forholds betydning for sundhed og sygdom.
- At reflektere over etiske problemstillinger i relation til patienter/borgere med kroniske sygdomme.
- At observere og identificere fænomener knyttet til folkesygdomme, kroniske sygdomme og reaktioner herpå.
- At begrunde og anvende kliniske metoder til observation, vurdering og intervention i forhold til patienter/borgere med kroniske sygdomme.
- At tilrettelægge, koordinere, udføre og evaluere sygepleje til udvalgte patienter/borgere under hensyntagen til den kronisk syges livssituation.
- At anvende metoder, procedurer og redskaber til administration af medicin til udvalgte patienter/borgere.
- At identificere og analysere udvalgte fænomener og sygeplejefaglige problemstillinger, herunder risikofaktorer og sundhedsfremmende tiltag hos gravide, nyfødte, børn, familier og ældre patienter/borgere.
- At beskrive samfundets tilbud til gravide, nyfødte, børn, familier og ældre patienter/borgere.
- At indgå i relationer, dialog og samspil med gravide, nyfødte, børn, familier og ældre patienter/borgere og undervise, vejlede og informere disse.

- At udvælge og anvende praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden om sundhedsfremmende, forebyggende, behandlende, lindrende og rehabiliterende virksomhed.

De ergoterapeutstuderende er på modul 9 med følgende læringsudbytter

Den studerende kan ved modulets afslutning:

- planlægge, gennemføre, anvende og evaluere ergoterapeutisk indsats indenfor sundhedsfremme, forebyggelse, habilitering og rehabilitering ved valg relevante interventions-, behandlings- og genoptræningsmetoder og principper og ved etablering af kompenserende foranstaltninger
- vejlede, rådgive og igangsætte patienten/borgeren i forhold til aktivitetsproblematikker
- udvælge og anvende standardiserede ergoterapeutiske undersøgelser – og interventionsmetoder
- redegøre for dokumentation af den ergoterapeutiske indsats
- medvirke til at sikre sammenhængende patientforløb i samarbejde på tværs af sektorer og institutioner
- reflektere over, diskutere og håndtere etiske problemstillinger i den ergoterapeutiske praksis
- reflektere over samarbejdet med borgeren og andre samarbejdspartnere og formulere behov for udvikling
- søge og anvende national og international praksis -, udviklings - og forskningsbaseret viden og metoder i en udvalgt klinisk praksis
- praktisere i forhold til nationale og internationale love, regler og bestemmelser
- arbejde selvstændigt og reflektere over egen terapeutiske rolle, faglig formåen og egen holdninger i fagudøvelsen

5.8.2 Obligatoriske opgaver i klinisk undervisning

I fokusgruppeinterviewet af de sygeplejestuderende henvises til eksempler på lokale udmøntninger udarbejdet af University College Nordjylland (UCN) af de overordnede retningslinjer for klinisk undervisning, hvorfor de er medtaget her som baggrund for

forståelse af de studerendes udsagn. Der er tale om seminar, som er en fastlagt obligatorisk studieaktivitet og litteraturliste, som skal dokumentere de studerendes evne til litteratursøgning.

5.8.2.1 Fastlagt studieaktivitet

Den fastlagte studieaktivitet²⁸ på modul 6 er et seminar (Et diskussionsforum mellem studerende og vejledere om et valgt emne med fokus på risikovurdering i forhold til sundhedsfremme og forebyggelse.) Deltagelse i denne er en forudsætning for at kunne deltage i den interne kliniske prøve på modulet.

Rammer

Uddannelsesinstitutionen danner grupper på 5-7 studerende fra modul 6 i sygeplejerskeuddannelsen på tværs af de kliniske uddannelsessteder. Seminarerne finder sted på det kliniske undervisningssted eller på Uddannelsesinstitutionen efter aftale. Foruden gruppen af studerende deltager en klinisk vejleder og en underviser fra Uddannelsesinstitutionen.

De studerende udarbejder individuelt på skift et skriftligt produkt, og 2-3 studerendes skriftlige produkt diskuteres pr. gang. Der afsættes 45 minutter pr. studerende.

Der afvikles 1-2 seminarer med fokus på gravides, nyfødtes, børns og familiers sundhedstilstand, mens de øvrige seminarer har fokus på ældre patienters/borgeres sundhedstilstand. Det er Uddannelsesinstitutionen, der beslutter, hvem der skal udarbejde seminar med fokus på gravides, nyfødtes, børns og familiers sundhedstilstand.

Det skriftlige produkt må maksimalt omfatte 12.000 tegn inklusiv mellemrum og eksklusiv bilag, og skal overholde ”Redaktionelle krav til skriftlige opgaver UCN”.

28

<http://www.ucn.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fOm+UCN%2fStudieInfo%2fSelma+Lagerloefs+Vej%2fFind+dit+hold%2fSygeplejerskeuddannelse+n%2fS09S%2fModulbeskrivelse+for+modul+6+klinisk+uv.doc>

Det skriftlige produkt sendes som vedhæftet fil på mail til deltagerne i seminargruppen samt den kliniske vejleder og den tilknyttede underviser fra Uddannelsesinstitutionen senest 3 hverdage forud for seminarets afholdelse.

Udarbejdelsen af det skriftlige produkt og gennemførelsen af seminaret ligger ud over den samlede gennemsnitlige tilstedeværelsestid på 30 timer om ugen på det kliniske undervisningssted.

I seminarformen ligger vejledningen fra klinisk vejleder og underviser fra Uddannelsesinstitutionen under selve seminaret.

Det skriftlige produkt

Udgangspunktet for det skriftlige produkt er en oplevet problemstilling fra praksis omhandlende sundhedsfremme og forebyggelse, der involverer en patient/borger eller en gruppe af patienter/borgere.

Det skriftlige produkt skal indeholde:

Redegørelse for en problemstilling og dennes relevans med fokus på risikofaktorer og risikovurdering hos en enkelt patient/borger eller en gruppe af patienter/borgere, gerne med inddragelse af skala/scoringsredskab. Der inddrages relevant udviklings- og forskningsbaseret litteratur

Begrundede forslag til sygeplejehandlinger rettet mod sundhedsfremmende og forebyggende tiltag på baggrund af risikovurderingen med inddragelse af relevant udviklings- og forskningsbaseret litteratur.

Den mundtlige diskussion

Den studerende, der har udarbejdet det skriftlige produkt, har mulighed for at bruge de første 5 minutter til en mundtlig uddybning af det skriftlige produkt.

Herefter diskuterer seminargruppen problemstillingen og risikovurderingen samt forslag til sygeplejehandlinger med inddragelse af relevant praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden.

Det forventes, at alle studerende er velforberedte og deltager aktivt i diskussionen.

Den mundtlige diskussion afsluttes med en kort evaluering fra alle deltagere, hvor fokus er det skriftlige produkt og den mundtlige diskussion set i forhold til læringsudbyttet.

Fravær fra fastlagt studieaktivitet

Såfremt den studerende er fraværende ved afviklingen af eget seminar, skal der planlægges afvikling af et nyt seminar for den pågældende studerende.

5.8.2.2 Litteraturkrav og litteraturomfang i den kliniske undervisning

For at synliggøre den studerendes evne til at søge ny viden samt dokumentation heraf skal den studerende udarbejde en litteraturliste.²⁹

Litteraturen skal så vidt muligt være baseret på udviklingsprojekter og forskning.

Skønlitterære værker kan i mindre omfang være relevante. Litteraturen antages at have et omfang af ca. 30 sider pr. kliniske ECTS.

Litteraturen vælges af den studerende selv. Den kliniske vejleder godkender relevansen af litteraturen. Den endelige godkendelse foretages af underviseren fra uddannelsesinstitutionen.

Skema til godkendelse af litteraturliste findes på www.ucn.dk. Litteraturlisten sendes elektronisk til uddannelsesinstitutionen.

29

<http://www.ucn.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fOm+UCN%2fStudieInfo%2fBistrupvej%2fKlinisk+uv+-+generelle+forhold+010211.doc>

Den studerende dokumenterer ved afsendelsen af litteraturlisten til uddannelsesinstitutionen, at den opgivne litteraturs relevans er godkendt af den kliniske vejleder. Det anbefales, at den studerende samtidig med afsendelse af litteraturlisten, indhenter den kliniske vejleders underskrift, som dokumentation for, at denne har godkendt relevans af det valgte litteratur.

Den endelig godkendte litteraturliste medbringes til den interne prøve.

Den studerendes litteraturliste kan godkendes, når:

den har det angivne omfang,

den afspejler den konkrete kliniske sygeplejepraksis,

den afspejler modulets tema og læringsudbytte,

den, i videst muligt omfang, indeholder forsknings- og udviklingsbaseret litteratur,

den afspejler et professionsbachelorniveau,

litteraturen er ny i forhold til litteratur, som tidligere er anvendt i uddannelsen, det vil sige,

den kan ikke indeholde litteratur opgivet i holdets modulbeskrivelser tidligere i

uddannelsen,

den følger Redaktionelle krav til skriftlige opgaver UCN.

5.9 Opsummering

De internationale og nationale beslutninger, love og bekendtgørelser er medtaget i den deskriptive analyse for at tydeliggøre, hvor komplekst disse interagerer med hinanden, og at det får konsekvens helt ned i detaljerne for den kliniske undervisning i professionsuddannelserne. Den ene beslutning afføder den anden, og nogle gange løber forhandlinger og beslutninger parallelt og griber ikke bare ind i uddannelsessystemet men i hele måden, hvorpå sundhedssystemet struktureres. Eksempelvis kræver Bologna-processen blandt andet et nyt karaktersystem, og uddannelse må medtænkes i DDKM, idet kvalitetssikring og kvalitetsudvikling, som foreskriver forskningsbaseret viden og forskningsbaserede metoder, må være indeholdende i uddannelserne, for at det kan effektueres.

Disse overordnede beslutninger bestemmer så at sige de mulighedsbetingelser, som er eksisterende i uddannelserne. Konkurrencedygtighed, harmonisering, gennemsigtighed og effektivisering, kvalitet og kvalitetsudvikling er gennemgående begreber, som vi ser som udtryk for den markeds- og produktionstænkning, uddannelserne styres af.

Vi ser også, at der foreskrives en uddannelsestænkning, hvor uddannelsesinstitutionen har myndigheden i forhold til uddannelsesplanlægningen både i den teoretiske og i den kliniske undervisning i uddannelsen. Der er formuleret læringsudbytter for såvel de teoretiske som de kliniske moduler på et generelt plan, hvorved det generelle bliver styrende for læringen i praktikken. I uddannelserne tilstræbes sammenhæng mellem teori og praksis ved blandt andet at lægge obligatoriske skriftlige opgaver i den kliniske undervisning og ved afholdelse af skriftlige eksamener som afslutning på kliniske moduler. Undervisere fra uddannelsesinstitutionen deltager i vurderingerne af de studerendes opfyldelse af læringsudbytterne i de kliniske moduler. Vurdering af de kliniske moduler sker ved en afsluttende prøve. Formelt ligger ansvaret for samarbejde mellem skole og praktik hos uddannelsesinstitutionerne

6 Den empiriske undersøgelse

6.1 Den kvalitative metode

Vi vælger den kvalitative metode idet vi ønsker, at frembringe data som kan sige noget om de studerendes subjektive oplevelser og erfaringer omkring læring i den praktiske del af sundhedsuddannelserne.

I følge den kvalitative holdning må fænomener og processer i verden beskrives, før der kan udvikles teorier om dem, altså forstås før de kan forklares som konkrete kvaliteter og behandles som abstrakte kvantiteter. Denne holdning indebærer, at der fokuseres på de kulturelle, hverdagslige og situerede aspekter af menneskelig tænkning, læring, viden, handlen og vores måde at forstå os selv som personer. Den stilles op som en modsætning til de "teknificerede" tilgange til forskning om mennesker (Kvale & Brinkmann 2009: 28).

Vi forventer gennem den kvalitative og eksplorative metode at opnå ny viden om projektets emne. Med denne nye viden forventer vi at kunne forstå den aktuelle

uddannelsestæknings betydning for oplevelse af læring i praktikken på sundhedsuddannelserne.

6.2 Det kvalitative forskningsinterview

Det kvalitative forskningsinterview er en form for meningskonstruktion og det er relevant, når forskeren søger erkendelse om udviklings- og læringsprocesser på individuelt og kollektivt niveau. Det er væsentligt at forskeren forstår disse processer som relationelle processer, der kræver adgang til personers indsigt, erfaringer og vurderinger (Launsø & Rieper: 124, 126).

Det kvalitative forskningsinterview kan siges at være baseret på fænomenologien i den forstand, at det søger at forstå de sociale fænomener ud fra det enkelte menneskes perspektiv og giver mulighed for, forud for videnskabelige forklaringer, at forsøge at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter og udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser.

Vi vælger et semistruktureret livsverdensinterview, idet vi søger at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2009:45, 144). Dette indebærer en kritisk analyse af egne forforståelser og forudsætninger, og at vi i interviewundersøgelsen må tilstræbe at reducere vores forforståelse for at kunne forholde os åbne.

Inden for fænomenologien er objektivitet udtryk for troskab mod de undersøgte fænomener:

”En fænomenologisk reduktion kræver en suspension af dommen om, hvorvidt et givet oplevelsesindhold eksisterer eller ikke eksisterer. Denne reduktion kan beskrives som ”en sætten i parentes”, et forsøg på at sætte de commonsensebaserede og videnskabelige forhåndsviden om fænomenerne i parentes for at nå frem til en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes væsen” (Kvale & Brinkmann, 2009:45).

Samtidig må der tages forbehold for, at vi selv er positioneret i feltet, og ikke kan fjerne os fuldstændigt fra egne erfaringer og forforståelser.

”En forudsætningsløs tilgang er ikke mulig. Forskeren har også sig selv med på arbejde; det er umuligt at sætte en helt lukket parentes om livserfaringer, men man kan tilstræbe en åbenhed og en eksplorativ tilgang til det felt, man undersøger” (Brinkmann & Tanggaard, 2010: 498).

I reflektiv sociologi indgår det Bourdieu kalder objektivering, som skal forstås som forskerens forsøg på at afdække og reflektere over sit videnskabelige ubevidste, for at undgå at det ureflekteret projiceres over i undersøgelsesgenstanden. Forskeren bør gøre sig bevidst om sin egen teoretiske tilgang og placering i det videnskabelige felt for at frigøre sig fra egne normer, holdninger og fordomme (Bourdieu & Wacquant, 1994: 60-66).

Vi ser projektet som en proces, hvor vi kan udvikle os og opnå nye erkendelser undervejs. Vi har i indledningen illustreret vores afsæt for projektet, og vi vil afslutningsvis, som en efterrefleksion søge at klargøre, hvad processen har betydet for ny erkendelse.

6.3 Fokusgruppeinterview

Vi vælger at vi alle tre deltager i interviewene. Den ene er vejleder for de studerende, og de to andre repræsenterer ligeledes uddannelse inden for feltet. Der er dermed en høj grad af social nærhed samtidig med en ulighed i kraft af positionerne som studerende og vejledere. Hvis relationen lykkes kan interviewet skabe mulighed for interviewpersonerne for at blive hørt og sætte ord på noget, der ikke tidligere er blevet verbaliseret og på den måde overføre deres erfaringer fra den private sfære til den offentlige (Bourdieu, 1999: 615).

Vi vælger at udføre to fokusgruppeinterview med henholdsvis en gruppe ergoterapeutstuderende og en gruppe sygeplejerskestuderende. Vi har således to forskellige professioner som repræsentanter for sundhedsuddannelserne, hvilket vi mener, kan fremme et nuanceret billede af problemstillingen.

Vi anser det som en fordel at interviewe de studerende i grupper, da det kan fremme en større tryghed frem for et individuelt interview. Vi ønsker alle tre at være til stede, hvilket ville kunne opleves som en ubalance i et individuelt interview.

Et argument for at udføre individuelle interviews kunne være at hensigten var, at komme ind på potentielt følsomme emner, som den enkelte ikke ønsker at dele med en gruppe. I denne sammenhæng drejer det sig om informanternes livsverden i en

uddannelsessammenhæng og ikke om deres private livsverden, hvilket indgår i vores valg af fokusgruppeinterview som undersøgelsesmetode.

Vi vil ikke i interviewet bevidst spørge til dybere følelsesmæssige problemstillinger, men er dog opmærksomme på, at vi er afhængige af, at deltagerne er villige til at dele deres opfattelser og tanker med hinanden og os, og at dette fordrer tillid og en risikofri atmosfære.

Vi er ligeledes opmærksomme på, at der på gruppeniveau ikke er så stor mulighed for at spørge til den enkelte og den enkelte får ikke så megen taletid som ved det individuelle interview.

En kombination med andre undersøgelsesmetoder, for eksempel feltobservation kunne være oplagt til besvarelse af vores problemformulering, idet det kunne skabe fund som rækker ud over informanternes bevidsthed og supplere den indfangede interview viden. Vi kunne få øje på kontekstens betydning og på, hvordan informanterne rent faktisk agerer.

Ud fra en pragmatisk holdning i forhold til praktiske muligheder og tidsperspektivet for vores undersøgelse vurderer vi imidlertid fokusgruppeinterviewet som anvendeligt, da det kan producere koncentrerede data om bestemte fænomener på en relativt tilgængelig måde. Samtidig er metoden ikke så påtrængende for deltagerne sammenlignet med for eksempel feltarbejde og deltagende observation (Brinkmann & Tanggaard, 2010:123).

Anvendelse af fokusgruppeinterview begrundes med, at det kan frembringe data, som er socialt genererede og fortolkede.

Interaktionen kan potentielt skabe rum for en større og mere varieret mængde af udspil fra deltagerne, idet der typisk i en gruppeproces vil forekomme sammenligninger af erfaringer og forståelser. Deltagerne vil spørge ind til hinandens udtalelser og kommentere hinandens erfaringer og forståelser ud fra en kontekstuel forforståelse, som man ikke nødvendigvis har som undersøger. Herved bruges gruppen til at producere mere komplekse data om betydningsdannelser og sociale praksisser. Det giver mulighed for både at analysere interaktionsformerne og indholdet af samtalerne (Brinkmann & Tanggaard, 2010:121-123).

Vi vil dog primært have fokus på indholdet i det der siges. Vi er interesserede i forskellige oplevelser og perspektiver på læring i praktikken, og målet er ikke nødvendigvis en fælles forståelse.

6.4 Undersøgelsesdesign

6.4.1 Udvalgelse af informanter

Vi vælger deltagere fra to forskellige professioner med henblik på mangfoldighed i erfaringer med sundhedsfaglige professionsuddannelser. De er på samme uddannelsesniveau, og vi får således to homogene grupper, hvilket betyder, at de internt i hver af grupperne er deltagende i samme sociale netværk. Det kan for gruppen betyde tryghed, lethed i deltagelse i samtalen, de kan dele erfaringer, og uddybe perspektiver på grund af delte erfaringer og oplevelser. Der kan dog være en risiko for at den gruppeinterne homogenitet mindsker mangfoldigheden, men erfaringsmæssigt er homogene grupper mere produktive end grupper med store indbyrdes forskelle (Brinkmann & Tanggaard, 2010:125).

I følge Kvale & Brinkmann skal man vælge så mange informanter som er nødvendigt for belysning af problemstillingen og desuden skal der indgå en strategisk afvejning af hvor mange interviews man realistisk set kan nå at gennemføre, eller hvor mange informanter man kan få adgang til at interviewe (Kvale & Brinkmann, 2009).

”Antallet af informanter må altid bestemmes i forhold til interviewprojektets rammer, varighed og ressourcer..det er bedre at gennemføre relativt få interviews og gennemarbejde analysen, så den bliver sober, grundig og teoretisk nuanceret, end at gennemføre mange interviews og drukne i mængden af data” (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2010: 32).

Vi er interesserede i de studerendes oplevelser og erfaringer med sundhedsuddannelserne og vurderer at i alt 8 studerende fra to uddannelser vil være tilstrækkelig. Konkret udvælger vi henholdsvis 4 ergoterapeutstuderende, som aktuelt er i praktik på psykiatrisk sygehus og 4 sygeplejerskestuderende, som aktuelt er i praktik i hjemmeplejen. De er alle ca. midtvejs i uddannelserne og har erfaringer med både teoretiske og kliniske moduler. Da de alle på interviewtidspunktet er midt i et praktikforløb har de oplevelser og erfaringer helt præsent i forhold til den kontekst, som er fokus for undersøgelsen.

De sygeplejestuderende går på hold sammen og kender dermed hinanden indbyrdes. Det samme gør de ergoterapeutstuderende.

De to grupper er tillige udvalgt ud fra praktisk tilgængelighed, da de er studerende på to af de praktiksteder vi selv kender og repræsenterer

Vi har ikke haft noget krav til køn eller alder, men de otte studerende er alle kvinder i tyveårs alderen og karakteriserer dermed studerende fra de to professioner, og det at de er på samme uddannelsesniveau betyder for besvarelse af problemformuleringen at sammenlignelige karakteristika bliver præsenteret i udvalget af deltagere (Brinkmann & Tanggaard, 2010:124).

De har forinden interviewet modtaget et informationsbrev og indgivet informeret samtykke (Bilag).

6.4.2 Design af interview

Interviewene vil som nævnt blive udført som semistrukturerede fokusgruppeinterviews, da vi vurderer, at metoden er velegnet til at belyse specifikke temaer i forhold til problemstillingen.

Ud fra vores problemformulering udvikler vi en interviewguide bestående af en række temaer, der skal dækkes, samt forslag til vejledende interviewspørgsmål (bilag). Samtidig tilstræber vi en åben tilgang hvad angår rækkefølgen og formuleringer af spørgsmål.

Et godt interviewspørgsmål kan vurderes både med hensyn til en tematisk dimension, som drejer sig om at det skal bidrage til produktion af viden (undersøgelsens "hvad") og en dynamisk dimension med hensyn til den interpersonelle relation i interviewet, om det fremmer samspillet og fremmer fortælling (undersøgelsens "hvordan") (Kvale & Brinkmann, 2009:152).

Interviewspørgsmålene skal være åbne og formuleres forståeligt i et almindeligt sprog, der inviterer informanterne til at fortælle om deres oplevelser og erfaringer og spørgsmålene skal friholdes fra formuleringer, der blot kan be- eller afkræfte vores egen forforståelse. Det semistrukturerede interview nærmer sig således en hverdagssamtale men har som professionelt interview et formål og indebærer en særlig tilgang og teknik (Kvale & Brinkmann 2008:45).

I en interviewundersøgelse er interviewer det centrale redskab. Der anvendes interviewteknikker og foretages en situeret bedømmelse af spørgsmålstyper i den givne situation. En god interviewer har grundig kendskab til interviewemet, mestrer samtalekunst og har øre for de gode fortællinger.

Kvale & Brinkmann beskriver en række kvalifikationer hos interviewhåndværkeren, hun er således velinformeret, strukturerende, klar, venlig, sensitiv, åben, styrende, kritisk, erindrende og fortolkende (Kvale og Brinkmann 2008:188-190).

Vi ønsker at forstå betydningen af centrale temaer i interviewpersonernes livsverden og skal forsøge at registrere og fortolke meningen med det, der siges og måden, det siges på. Hermed søger vi at dække såvel et faktuel plan som et meningsplan ved at lytte til både de eksplicite ytringer og de implicite budskaber. De sidste kan vi søge at formulere og "sende tilbage" til interviewpersonen og dermed opnå en umiddelbar bekræftelse eller afkræftelse af vores fortolkning af det sagte. (ibid:48)

Som hjælp til at generere relevante data kan vi anvende forskellige spørgsmålstyper i form af indledende, opfølgende, sonderende, specificerende, direkte, indirekte, strukturerende og fortolkende spørgsmål (ibid:155-157).

6.4.3 Gennemførelse af interview

Vi vælger en rollefordeling således at en er hovedinterviewer, en er medinterviewer og en er observatør med taleret.

Hovedinterviewer er fra en anden faggruppe end de studerende og et andet arbejdsområde, medinterviewer er fra samme faggruppe, men andet arbejdsområde.

Interviewerne udgør altså de to i gruppen, som ikke har forhåndskendskab eller relation til hverken pågældende studerende eller det pågældende område. Dette valg er truffet ud fra overvejelser over at have en åben tilgang, være neutrale og ikke at skabe rolleforvirring i forhold til den daglige relation. Observatøren har en relation til de studerende i form af vejlederrolle, hun kan stille opfølgende spørgsmål, når hendes kendskab til feltet med fordel kan fremme yderligere uddybning af et tema.

Der er afsat 1½ time pr. interview, og de foregår på de pågældende praktiksteder i den normale arbejdstid.

Vi vælger at sidde omkring et konferencebord med de to interviewere i den ene ende, observatøren i den anden og de fire studerende i midten over for hinanden. Ved denne opstilling lægger vi op til dialog dels mellem de studerende indbyrdes, dels mellem interviewer og studerende.

Vi optager interviewene på computer, hvis optagefunktion er testet og vist sig af høj kvalitet. Hermed sikrer vi os at indholdet blev gengivet så præcist som muligt.

Computeroptagelse er optimal for den efterfølgende transskription.

På forhånd er deltagerne præsenteret for formål med undersøgelsen i forbindelse med underskrivning af informeret samtykke (Bilag).

I introduktionen vil vi gøre opmærksom på anonymisering og på at lydfiler vil blive destrueret efter anvendelse. Vi vil præsentere os selv og skitsere vore tanker med interviewseancen, herunder at informanterne gerne må diskutere indbyrdes og at de ikke behøver at være enige.

Vi vil tilstræbe som interviewere at lade deltagerne "tale ud" og diskutere emnet indbyrdes.

Vi vil undervejs stille opfølgende, afklarende og validerende spørgsmål samt give faciliterende tilbagemeldinger i form af nik, smil, gestik og ytringer som "ja", "aha" eller "kan du fortælle lidt mere om..."

Vi vil styre med hjælp fra interviewguiden og medvirke til at alle kommer til orde.

6.5 Transskription

Transskription af interview er en fortolkningsproces hvor forskellen mellem talt sprog og skrevet tekst bliver tydelig.

"En udskrift er en oversættelse fra én narrativ form – mundtlig diskurs – til en anden narrativ form – skriftlig diskurs.. Spillet regler er forskellige, et velformuleret mundtligt udtryk kan virke usammenhængende og præget af gentagelser, når det transskriberes direkte, og en velformuleret artikel lyder måske kedelig, når den læses højt" (Kvale & Brinkmann, 2000:20).

I følge Bourdieu er transskriptionen underlagt to begrænsninger, som er vanskelige at forene. Den første drejer sig om at være tro mod alt det, der kommer frem i interviewet, og som ikke kan reduceres til det optagne. Den anden begrænsning består i læsevenlighed,

som forhindrer muligheden for at genoprette det som går tabt i det skrevne i form af stemme, intonation, kropssprog og så videre (Bourdieu 1999: 622).

Vi ser det i denne sammenhæng som en fordel, at vi alle har været til stede under interviewene og således alle har en fornemmelse af stemning, dynamik og "flowet" i samtalen. Desuden har vi lydfiler af god kvalitet til at genkalde os processen og det sagte. Videoptagelse kunne have opfanget kropssprog og hjulpet til at definere, hvem der siger hvad. Videoptagelse ville især være det oplagte valg, hvis interaktionen i gruppen var det primære fokus, eller hvis det drejede sig om en konversationsanalyse. Det er imidlertid primært indhold og mening i det sagte som har vores hovedinteresse og vi vælger i transskriberingen ikke at markere lydord, stemmeføring, gestik, pauser, fnis og lignende, med mindre vi vurderer, at det har betydning for forståelsen af netop indholdet i det sagte. Vi ser det som en fordel selv at transskribere interviewene og at gøre det relativt kort efter, at vi har foretaget interviewene af hensyn til hukommelse. Vi forventer derved at komme dybere ind i materialet og allerede i denne fase at få gode ideer til analysen (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2010:43).

Af tidshensyn fordeler vi dog transskriptionsarbejdet imellem os, og vælger derfor at transskribere så ordret som muligt for at begrænse risikoen for individuelle valg og fortolkninger allerede i transskriptionsfasen. Vi vælger ligeledes at transskribere alt materialet, så vi alle kan tage del i vurdering og udvælgelse af de passager, som skal gøres til genstand for analyse og fortolkning.

6.6 Analyse og fortolkning

Vi har i analysen af interviewene fokus på mening og har derfor indledt analysen med meningskodning og kondensering med henblik på at bestemme meningsbærende enheder og finde frem til vigtige temaer ud fra interviewpersonernes synspunkter. I denne del af analysen har vi, for at få så bredt et perspektiv på som muligt, arbejdet enkeltvis, hvor vi hver især har læst transskriberingerne igennem med henblik på at få en fornemmelse af helheden. Vi har enkeltvis intuitivt fundet frem til vigtige temaer og meningsbærende enheder ud fra en induktiv fremgangsmåde, idet vi har ladet temaerne opstå ad hoc under læsning af transskriptionen.

Til denne del af processen har vi benyttet et skema, hvor det naturlige udsagn er listet op i første kolonne. I de næste kolonner har vi skrevet hver vores individuelle bud på centrale temaer. Den sidste kolonne har vi udfyldt i fællesskab, hvor vi ved kommunikativ validering og ud fra et fagligt perspektiv har fundet frem til temaer, med betydning for besvarelsen af vores problemformulering (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2010:229).

Vi har i denne proces fundet frem til tre vigtige temaer som vi efterfølgende har brugt som hovedtemaer i sidste del af analysen:

Praktikkens betydning for læring, hvor fokus er, hvordan de studerende oplever at praktikken har betydning for deres læring under uddannelsen.

Skoletænkning i praksis. Med det begreb mener vi de for praktikperioderne fastlagte mål, rammer og opgaver, herunder eksamen, som er formuleret og defineret af uddannelsesinstitutionerne, og som har betydning for læringsbetingelserne i den kliniske del af undervisningen.

Positionering i praksis. Med det begreb mener vi uddannelsestænkningens betydning for de positioner som de studerende, vejledere og underviserne indtager i dette felt.

Efterfølgende har vi i fællesskab kodet alle interviewudsagnene med 1, 2 og 3 (Bilag).

Enkelte udsagn er kodet med to koder, og kan dermed forekomme i mere end et af analyseafsnittene, men hvor fokus da vil være forskelligt.

Vi opdeler sidste del af analysen i tre afsnit svarende til de tre overskrifter. I analysen fortolker vi interviewpersonernes udsagn, for at finde frem til meningsstrukturer og betydnings relationer, der ikke umiddelbart fremtræder, og anlægger en teoretiske ramme. I de to første afsnit af analysen anvendes teori af John Dewey, for at opnå forståelse af sammenhænge. I sidste del af analysen vil vi, udover at tage udgangspunkt i informanternes udsagn, inddrage dele af såvel den deskriptive analyse, som forståelse opnået i de to første dele af analysen. I denne del af analysen anvender vi teori af Pierre Bourdieu, til at opnå forståelse og forklaring af sammenhænge.

6.7 Kvalitet

Frembringelse af objektiv viden vil i samfundsvidenskabelige undersøgelser ikke være muligt, idet enhver undersøgelse vil indeholde mangler og usikkerheder og være præget af de værdipræmisser, som de metodiske valg hviler på.

Ved kvalitetsvurdering af undersøgelser af samfundsvidenskabelig viden, skal undersøgelsesresultaterne leve op til tre kvalitetsdimensioner, nemlig metodisk kvalitet (validitet, reliabilitet og generaliserbarhed), substantiel kvalitet (ny nyttig viden) og etiske og værdimæssig kvalitet (etisk forsvarlig og værdimæssig åben) (Nielsen 2009:162).

6.7.1 Validitet

Validitet har at gøre med om vi undersøger det vi foregiver at undersøge. Validering er ifølge Kvale og Brinkmann ikke en særskilt undersøgelsesfase, men bør gennemsyre forskningsprocessen som helhed, og de lægger vægt på validering som en kontinuerlig proces igennem alle faser af en undersøgelse. (Kvale S. & Brinkmann 2009:275) Vi har i indledningen vist at problemet er relevant for andre end os selv, og vi vil igennem hele undersøgelsen tilstræbe transparens i beskrivelser og argumentere for sammenhænge. Validiteten kan højnes gennem metodetriangulering, idet problemstillingen således bliver belyst fra flere forskellige sider. (Nielsen 2009:81). Ved at vælge forskertriangulering, hvor vi alle tre er til stede ved interviewene, gives mulighed for at få en bredere tilgang i interviewspørgsmålene. Der kan dog i dette valg ligge en fare for indforståethed, idet vi alle er inden for sundhedsprofessionerne. Selv om de to interviewere ikke kender de studerende og det konkrete område, må vi siges alle at være tæt på feltet idet vi har uddannelsesbaggrund svarende til de uddannelser de studerende er i gang med, og vi arbejder ligeledes alle inden for det sundhedsfaglige felt. Desuden har observatøren en direkte relation til de studerende. Bourdieu taler i denne sammenhæng om social nærhed og den symbolske vold om den vilkårlige indtrængen, man som forsker og interviewer kan forårsage hos interviewpersoner og som dermed kan påvirke svarene. (Bourdieu, 1999: 608). Faren ved høj grad af social nærhed er at det kan medføre høj grad af indforståethed i forhold til feltet og hermed de vilkår og faktorer der er i spil. Der kan være spørgsmål, der ikke stilles eller bliver fulgt op på, fordi man tror man kender svaret eller betydningen af det sagte (ibid:611).

Fordelen ved social nærhed kan være enighed i indhold og form i kommunikationen, det kan beskytte mod misforståelser og risikoen for at blive misfortolket kan føles mindre hos interviewpersonerne (ibid:610).

Vi forsøger at balancere ovenstående ved at være ukendte interviewere, delvis med anden faglig baggrund, som dog har en forståelse for feltet.

Vi tilstræber ligeledes triangulering ved at vælge at interviewe to forskellige faggrupper. Vi får derved vi to faglige perspektiver og ved at vælge gruppeinterview, får vi fire forskellige personers oplevelser i spil af gangen. De studerende er alle cirka midt i deres uddannelse og har dermed erfaring med at have undervisningsperioder og praktikperioder i den del af uddannelsen, de har været igennem. Der kan ligge en fejlkilde i at de er socialiseret ind i uddannelserne i en sådan grad at de ikke forholder sig kritisk til de givne vilkår. Dette forhold har vi forsøgt at imødegå ved ikke at vælge studerende, der er i sidste del af deres uddannelse, hvor socialiseringen må formodes at være større.

6.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet, pålidelighed, vedrører konsistens og troværdighed. Vi tilstræber at vores undersøgelse skal være pålidelig, men ikke på som i kvantitative studier at samme resultat vil opnås af andre forskere. Kvalitative undersøgelser vægter forskellighed og mangfoldighed og foregår i specifikke kontekster og vi kan tilstræbe pålidelighed gennem eksplicitering af vores forforståelse, beskrive og argumentere undervejs samt anvende videnskabelige metoder, således at læseren kan følge vejen fra problem til konklusion og dermed afgøre graden af pålidelighed (Kvale S. & Brinkmann 2009: 271). Vi har alle deltaget i interviewene og har selv foretaget transskriberinger. Vi har sammen foretaget meningskondensering, hvor vi har nået intersubjektiv enighed om de endelige temaer. Vi har sammen diskuteret os frem til valg af undersøgelsesmetode og valg af de teorier, som vi forventer, kan hjælpe os til at belyse, sætte spørgsmålstegn ved og argumentere for vores problemstillinger. Undersøgelsen bygger dermed ikke på vilkårlige subjektive vurderinger og valg, men har været diskuteret og forsøgt anskuet fra flere vinkler.

6.7.3 Generalisering

Generalisering stammer fra det positivistiske paradigme, hvor den statistiske generalisering sigter mod universel viden. Når man undersøger unikke fænomener eller unikke

situationer, er universel viden ikke hensigten, og vi anvender derfor i stedet analytisk generalisering, hvilket vil sige, at der kan være en mulighed for at resultaterne af vores undersøgelse kan anvendes af andre til at forstå og forklare uddannelsestænkningens betydning for læring i praktikken (ibid:287 -289).

6.7.4 Ethiske overvejelser

En interviewundersøgelse er et moralsk foretagende og er derfor fyldt med moralske og etiske spørgsmål i alle faser af en undersøgelse (ibid:80).

Før interviewet har alle deltagerne fået et informationsbrev, og de har underskrevet en informeret samtykkeerklæring (bilag). Vi drøfter indledningsvis i interviewene at fortrolighed og anonymitet vil blive overholdt og at de optagne lydfiler bliver destrueret når undersøgelsen og vores projektrapport er færdiggjort. Da det ikke er et umiddelbart følsomt emne vi beskæftiger os med forventer vi ikke at der er risiko for at det efterfølgende vil få konsekvenser for deltagerne, hverken i forbindelse med interviewene eller når den færdige projektrapport foreligger. Under interviewet forsøger vi at skabe så tryk en atmosfære som muligt så der ikke opleves stress på grund af interviewsituationen. I transskriberingen, som vi selv står for, tilstræber vi at sikre loyalitet og anonymitet overfor informanternes udsagn. Vi tilbyder deltagerne, at de kan få transskriptionen at se, idet den vil være tilgængelig under hele processen. Vi tilstræber at anvende informanternes udsagn, som de er ment og oplevet, lige som vi tilstræber at fremstille den færdige projektrapport med håndværksmæssig og videnskabelig kvalitet, hvor vi er forpligtet på at den rapporterede viden er så sikret og verificeret som mulig.

7 Analyse af empiri

Udsagnene fra interviewet præsenteres med S for sygeplejestuderende og E for ergoterapeutstuderende. Der skelnes i analysen ikke mellem de studerende i hver gruppe, dels fordi det på lydfilerne var svært at skelne stemmerne dels fordi vi vurderer at det ikke har betydning for forståelsen.

7.1 Praktikken som læringsarena – de studerendes oplevelse af særlige læringspotentialer i praktikken

I forhold til de studerendes oplevelse af det særlige praktikken kan bidrage med i uddannelsen, lægger de vægt på, at de i praktikken møder "virkeligheden" og "rigtige" patienter frem for eksempel case-opgaver på skolen. Som vi tolker det, har praktikkens autenticitet således betydning for de studerendes læring:

S: "...for jeg føler også, at mange af tingene kan man godt læse i en bog, men det er først, når man kommer ud og prøver det, og kommer ud til nogle rigtige patienter og prøver det af frem for de der case opgaver."

Handledimensionen, at prøve af, i praktikken har dermed betydning for de studerende:

E: "For mig er det bare vigtig at komme ud at lave noget, ja jeg kan da godt li at gå i skole.. men jeg synes det er enormt hurtigt bliver kedeligt. Jeg synes også, man bliver nødt til at komme ud for at prøve det af."

De oplever, at praktikken adskiller sig fra læringen på skolen i mødet med konkrete borgere eller patienter:

S: "Jeg synes man lærer selve det at stå over for et andet menneske, der er syg, altså du kan gøre dig alverdens forestillinger på skolen.. men når du så står i det, så er det en helt anden situation.. så skal du lige pludselig håndtere, at der er et andet menneske, som du skal tage dig af.. og så må man tænke kreativt nogle gange"

Den studerende giver udtryk for situationer, hvor hun ikke umiddelbart kan bruge de teorier og metoder hun kender fra skolen, hun må justere sin tilgang og selv vurdere, hvad hun skal gøre ved at tænke kreativt.

Som vi ser det, har de studerende på skolen oplevet som oftest at skulle forholde sig til på forhånd veldefinerede problemstillinger i form af for eksempel case-opgaver, hvor løsningen af et problem foregår på papir og i en relativ risikofri kontekst. Praktikken byder imidlertid på komplekse uforudsigelige problemstillinger, hvor de selv skal definere karakteren af problemet og behovene i situationen. Dernæst skal de vurdere, hvad der er rigtigst at gøre i netop denne konkrete situation med denne konkrete patient. Praktikken foregår i en relationel kontekst, som i høj grad er kendetegnet ved det, man kan benævne

”handletvang”, altså situationer som fordrer handling her og nu, og som vil medføre negative konsekvenser, hvis der ikke handles. En studerende sætter ord på dette særkende ved praktikken:

E: ”Ja men altså patienterne er jo også så forskellige, de patienter jeg møder er virkelig, virkelig dårlige.. og så kan man ikke gøre det på den måde, og så bliver man simpelthen nødt til at tænke, ok nu står jeg midt i det her, og så må man finde på eller tænke eller revurdere sine tanker til at sige, hvad er så bedst at gøre nu? Så jeg tænker også at vi hele tiden bliver udfordret i, at man skal være omstillingsparat, så det man lige har planlagt at lave, en undersøgelse eller en eller anden aktivitet, for de kan bare vågne op, og så tænker man det kommer bare ikke til at ske i dag”

7.1.1 Forstyrrelser

I det at skulle tænke ”kreativt”, ”revurdere sine tanker” og være ”omstillingsparat”, som det fremgår af ovenstående citater, ser vi, at der foregår en læringsproces, som kan forstås ud fra Deweys forståelse af at læring og refleksion som stimuleres af forstyrrelser.

Dewey forbinder læring med opøvelsen af refleksive tænkevaner og refleksiv tænkning stimuleres af en forstyrrelse eller en udfordrende situation, som fordrer at der handles. I forståelsen af et problem involveres følelser og intellekt samtidig. Der vil altid være en følelsesmæssig dimension i denne proces, som starter med en tilstand af tvivl, forvirring, forstyrrelse og mentale udfordringer og den efterfølges af en handling præget af søgen og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og forvirringen (Dewey 2009: 20).

For de studerende som er nybegyndere inden for professionen opstår der konstant nye udfordrende situationer, som de skal forholde sig aktivt til. I praksiskonteksten opdager de studerende, at situationerne er komplekse og uforudsigelige samt ikke altid er genkendelige i forhold til de fremgangsmåder, de har lært på skolen.

Desuden møder de studerende borgere og patienter i ofte vanskelige livssituationer, som påvirker dem følelsesmæssigt.

Under interviewet beskriver de studerende oplevelser og situationer fra deres praktik, som har gjort særligt indtryk, og som de tydeligst husker. Disse har ofte forbindelse med

situationer, som repræsenterer en følelsesmæssig udfordring, hvilket for eksempel fremgår af følgende citat omkring terminale patienter:

S: "Jamen jeg må sige, jeg har været hjemme ved nogle terminale patienter, og det er virkelig, altså de første par dage, der tog jeg hjem og vrælte ned i en pude, men det styrker jo en, når man har fulgt med i forløbet, ..og jeg kunne egentlig mærke, at jeg er blevet bedre og bedre..men det er jo også fordi man selv bliver bedre eller udvikler sig, hvor de første par gange, der går man sådan lidt i panik.. så er det også fordi man selv kommer videre i det"

I ovenstående citat gives der, som vi tolker det, udtryk for betydningen af at udvikle sig og opbygge erfaring gennem gentagne sammenlignelige praksissituationer.

7.1.2 Konteksten

I en beskrivelse af det at udføre sårpleje giver den studerende udtryk for, at det fik betydning, da hun skulle overgå fra at være observatør til selv at udføre handlingen. Da konteksten forandrede sig til, at hun fik hovedansvar for relationen til patienten, fik hun en anden holdning til opgaven:

S: "Jeg ved ikke, jeg tror bare, du fokuserer ikke på det du laver, og så, jeg har en, jeg først ordnede sår på hver dag, og så, når man så har gjort det et par gange, så har man også overskud til at stå og snakke med personen samtidig. Og så det med, at der en person inde bag det her sår, det gør ligesom, altså jeg vil sige, det var meget meget slemt første gang, jeg var med inde og kigge, jeg syntes det lugtede grimt, jamen der har man også tid til at tænke over alt det.. ej pu ha, men hvis når man sidder med det, så er det en handling man gør...Men så det med at der kommer et menneske med, man kommer til at tænke over, at det er et menneske, en man står og snakker med, og jeg synes overhovedet ikke, det er så slemt mere, jeg tænker slet ikke over det faktisk."

Ifølge Dewey har konteksten betydning for læring, det er i en social interaktion med omgivelserne at nysgerrighed stimuleres, og denne interaktionsproces udgør rammen for erfaringsdannelse (Dewey 2009:39). Igennem det omgivende miljøes påvirkninger,

fremkaldes bestemte mentale og følelsesmæssige reaktioner, overbevisninger og handlingsdispositioner hos den lærende.

7.1.3 Teoretisk og praktisk viden

I forbindelse med hvad der har betydning for læring, giver de studerende udtryk for vigtigheden af refleksion såvel når det lader sig gøre i situationen som efterfølgende for at blive bevidst om den viden, der er brug for og behovet for at opsøge yderligere viden.

En studerende beskriver, hvornår hun særlig bliver bevidst om egen læring:

S: "Jamen det synes jeg, at det er faktisk i refleksionen, fordi det er først der, man kommer til at tænke over det, fordi normalt så synes jeg, i situationen tænker du ikke så meget over, hvorfor det er du gør, hvad du gør. Jeg tror at når der er tid til det, i refleksionen kommer man til at tænke over, hvad det egentlig var der lå til baggrund for, hvad det er for en viden, du bruger i situationen"

En studerende beskriver hvordan hun overvejer og når frem til at handle på en bestemt måde ud fra sin tidligere erfaring med lignende situationer:

E: "det afvejer man jo altid i situationen...men det tænker jeg da, når det er man står lige i det, så tænker jeg da, så finder man lige ud af, hvordan man vil gribe det an - I situationen altså. Der kører vel lige sådan en billedserie, hvor man lige tænker, hvad har jeg set, hvordan gjorde jeg dengang."

I andre situationer inddrages teori i refleksionsprocessen, som en studerende oplevede, da hun skulle argumentere for en fremgangsmåde efter en udfordrende situation:

S: "Men her, der bliver du nødt til at tænke over hvorfor gjorde jeg egentlig, som jeg gjorde, når man får sin teori på. Det hjælper til at koble det sammen, altså koble teorien på."

I begge tilfælde er refleksionen tæt forbundet med den konkrete handling.

Dewey understreger vigtigheden af ikke at isolere refleksion og logisk tænkning fra dagligdagens gøremål og specifikke krav, som om intellektuel aktivitet er noget abstrakt og fjernt fra almindeligt hverdagsliv. Teorier og ideer skal netop have praktisk relevans og være

redskaber til at tænke med og det er den viden som er opnået i forbindelse med praktisk handling som kan overføres til andre situationer (Dewey 2009: 58).

Dewey ser teoretisk viden og praktisk viden som gensidigt afhængige og berigende og ikke som modstillinger. Han skelner mellem konkret eller praktisk tænkning og abstrakt tænkning men han sidestiller de to former for tænkning og mener de begge skal stimuleres under uddannelse idet en person, der mestrer begge former for tænkning, befinder sig på et højere niveau end den, der kun er i besiddelse af den ene. Det handler om grænser, om grader og tilpasninger snarere end om en absolut adskillelse af teori og praksis (Dewey 2009:187, 190).

7.1.4 Dømmekraft og evne til iagttagelse

En anden dimension som ser ud til at have betydning for læring og erfaringsdannelse er i tilfælde hvor de studerende må ændre fremgangsmåde i forhold til en oprindelig plan:

E: "jeg tænker da for mig var det den der oplevelse, som har givet mig nogle ideer til hvordan jeg i hvert tilfælde.. hvad jeg måske skal gøre eller ikke gøre til næste gang, tænker jeg"

S:"Nej så er det gode jo også at hvis ikke det gik ordentlig første gang, så kan man ændre det til næste gang. Man lærer og bliver bedre og bedre for hver gang."

En anden studerende ændrer sin strategi under et interview med en patient, hvor hun ønsker at bruge et bestemt undersøgelsesredskab, som imidlertid viser sig at være vanskelig at anvende i netop den pågældende situation:

E:"altså egentlig gik jeg lidt væk fra den der struktur, der nu er i det interview, og så bare prøvede at få patienten til at sige nogle ting, og så til sidst kunne jeg jo godt fornemme, at det her får jeg ikke noget ud af, så afsluttede jeg"

Det er den menneskelige relation i uforudsigelige situationer som får de studerende til at ændre en oprindelig plan:

E: "Altså også i forhold til situationen hvor meget kan man egentlig presse [patienten] og sige kom nu skal vi lave det her..og hvor den her patient kan

*man måske presse på en helt anden måde, end man kan med den psykiatriske.
Det er hele tiden et vurderingsspørgsmål"*

Det er vanskeligt for de studerende at sætte ord på, hvilken viden de bruger i sådanne situationer:

S:"det synes jeg er svært, det er nok bare det der, man gør"

E:"Jamen man ved jo noget, man ved bare ikke, at man ved det. Man bruger vel en del af sig selv, og noget af det man har lært tidligere, som man så trækker ind, men man tænker ikke over, det ville jeg kunne bruge der, men det er jo bare basisviden altså"

En studerende har dette bud:

E:"man trækker vel på den sparsomme erfaring vi efterhånden har.. men det er vel også lige så meget ens intuition og ens empati og sådan ens menneskelighed"

Vi udleder af ovenstående citater, at det drejer sig om, at de studerende i høj grad trækker på vaner og rutiner som ifølge Dewey som nævnt for en stor del er ubevidste.

Vi tolker det sådan, at personlige vurderinger indgår i refleksionen, men at disse ofte er baseret på fornemmelser og intuition, som er vanskelig at eksplicitere og verbalisere.

Imidlertid tilskrives disse evner øjensynlig ikke nogen særlig værdi og forsøges tilsyneladende sjældent italesat i praktikforløbene, i hvert fald var de studerende tøvende omkring det.

Udvikling af personlig dømmekraft antager vi, er en vigtig forudsætning for at kunne agere professionelt.

Dewey beskæftiger sig med dømmekraftens rolle i refleksionsprocessen idet han siger at *"kernen i en god tænkevane er evnen til relevant og indsigtfuldt at fælde domme"*(Dewey 2009:104).

Behovet for at skulle anvende sin dømmekraft opstår ifølge Dewey på baggrund af tvivl og strid i en situation. Hvis der ikke hersker nogen tvivl, aflæses situationen med et enkelt blik som en simpel perception, men hvis den er omgærdet af tvivl og peger på modstridende mulige fortolkninger, er der noget på spil, og noget man skal forholde sig til.

Sådanne situationer er vigtige for læreprocessen i forhold til at udvikle god dømmekraft i komplekse situationer, at vide hvad der er vigtig og rigtigt. Dømmekraften har betydning i såvel definitionen af et problem, i overvejelserne over mulige løsninger som i den endelige beslutning.

Når et komplekst problem skal defineres kan der ikke opstilles faste regler for hvilke kendsgerninger der skal udvælges eller afvises. Det afhænger af den gode dømmekraft og sunde fornuft. Dømmekraften er til dels instinktiv eller medfødt men også udtryk for resultatet af lang fortrolighed med sammenlignelige situationer i fortiden. Den kan udvikles over tid og Dewey taler i denne forbindelse om kendetegnene ved ekspertens evner som håndlag, finfølelse, klogskab, indsigt og skarpsindighed (Dewey 2009:107).

Vi ser praktikken som oplagt mulighed for at udvikle personlig dømmekraft, og vi tænker at der kunne være mere fokus på denne dimension i læreprocessen. Det vil i så fald kræve, at der gives tilstrækkelig mulighed og hjælp til refleksion, hvor der fokuseres på den studerendes oplevelser, følelser og vurderinger af konkrete handlesituationer.

Det at forstå og vurdere et problem og handle selvstændigt kræver i følge Dewey øvelse i iagttagelse og i selvstændigt at kunne tage bestik af en vanskelig eller forvirrende situation. Som vi forstår dette, er det væsentligt at have fokus på de studerendes evne til at observere, fornemme og iagttage og derved selvstændigt analysere og vurdere et problem for efterfølgende at kunne handle.

Enhver må gennem træning opøve evnen til at vurdere hvad situationen fordrer: *"dvs som måder at handle på i bestemte situationer – at handle sandt, retfærdigt og kærligt"* (Brinkmann 2006:146).

Der skal skabes en sult efter yderligere viden, denne kan opnås gennem iagttagelse, ved at læse eller ved at spørge personer til råds, der er dygtige inden for et felt (Dewey 2009:183).

7.1.5 Vejledning

Det er forskelligt hvordan de studerende oplever tid og muligheder for vejledning under praktikken, men det fremgår af interviewene, at de tillægger det værdi at få denne mulighed i relation til egne oplevelser:

E: "Altså hvis det går en på, så kommer vejlederen som regel hen spørger, hvad er der lige noget vi skal snakke om og måske lige sætter sig ned og lige et kvarters tid eller sådan noget og så snakke det igennem, hvad skete der lige og hvad gik dårligt og hvad kunne du måske have gjort i stedet for"

Nogle af de studerende oplever, at der er afsat begrænset organiseret tid til refleksion sammen med vejleder, det bliver ofte tilfældigt, og de oplever i nogen grad at være overladt til egenrefleksion.

S: "Det kan så nogen gange godt være lidt et problem..altså jeg føler nogen gange i praktikken, der er ikke tid nok til at have studerende. Altså man bliver lidt kastet ud i det, og så tror jeg også, det er vigtigt at man i hvert fald, at man også selv sørger for at sige noget, at det er noget man gerne selv vil"
S: "man har lige den der tid i bilen mellem de forskellige borgere, men det er jo stadigvæk ikke sådan, at der er så meget tid til at man kommer helt i dybden med det"

De taler om refleksion om såvel det at få talt om situationer ud fra deres umiddelbare oplevelser af dem som i relation til teoretisk viden.

I en læreproces hvor udvikling af dømmekraft og refleksive tænkevaner skal finde sted er der brug for vejledning. Hvis erfaring skal blive til viden, er der behov for forskellige metoder til refleksion og afprøvning i praksis af de umiddelbare erfaringer under pædagogisk ledelse og vejledning. Mennesker lærer gennem relationer til andre mere vidende personer, der fungerer som forbilleder, og ikke ved at blive ladet alene (Brinkmann 2006:182-183).

Ifølge Dewey er det som vejleder vigtigt at kende til den studerendes forudsætninger for at kunne facilitere refleksion, og der bør skabes tid og mulighed for mental fordøjelse, hvis ideer skal udvikles og modnes, og hvis de studerende skal opbygge en "refleksiv bevidsthedsvane".

Initiativet ligger hos den lærende, men det kræver vejledning at danne refleksive vaner, og her bør den studerendes personlige erfaring, ønsker og interesser inddrages (Dewey 2009:38, 224).

7.1.6 Rollemodeller og fællesskab

I interviewene giver de studerende udtryk for, at der i nogen grad er for lidt tid til vejledning, men det fremgår at de selv henter megen inspiration fra gode rollemodeller personificeret lige så meget ved andre professionelle som ved vejledere. Det er særligt de personlige egenskaber og evne til at håndtere menneskelige relationer som drages frem i denne sammenhæng:

S: "...der var nemlig en ude på den afdeling og hun var også sygeplejerske og ekstrem dygtig sådan virkelig virkelig menneskekender, jeg beundrede hende helt vildt ... hun har bare en god omgang med patienterne, en god menneskekender tænker jeg, åh jeg vil også være sådan, lige så sød som hende og lige så god til at kommunikere med patienterne."

S: "Ja det er meget det med lige at se, hvad er det er der er brug for her, om det så er kommunikation eller en hånd. Man kan ikke læse sig til alt, noget medfødt meget af det, noget der ligger, som bare bliver bevidst når man så læser."

E: "Ja det er jo det, man lærer jo meget af de vejleder man har, de er jo sådan lidt ekspert eller hvad hedder sådan noget."

At der var forskel på rollemodeller har også betydning for den måde, de studerende ser sig selv i rollen som professionel:

S: "...så der kunne man godt sige, åh men jeg tror jeg vil mere være som hende end som hende. Ja man tager det til sig man kan forbinde sig selv med."

E: "...det bruger jeg da praktikken helt vild meget til, det der med at tage lidt fra de ergoterapeuter, de dele af det, de nu gør, ej det var da en god måde at gøre det på, haps, sådan at man ligesom laver sin egen terapeutrolle ved at man sådan tager de gode ting fra andre terapeuter."

De studerende lægger stor vægt på samværet med rollemodeller/ vejleder i såvel praktiske situationer som i rum og tid til refleksion, men savner i nogen grad mulighed for det sidste. Samtidig giver de studerende udtryk for, at det har stor værdi for dem at mødes og udveksle erfaringer med medstuderende:

S: "...at man ligesom kan snakke med nogen andre om nå ja, at det har vi også oplevet, og så gjorde vi sådan og sådan, altså udveksle erfaringer."

Deweys pædagogik er fællesskabscentreret, hvor fokus er deltagelse og på mesterlærelignende relationer (Brinkmann 2006:183).

Han fremhæver diskussioner som vigtige for læring. En livlig udveksling af ideer og erfaring kan frembringe forskelle og modstridende perspektiver og fortolkninger, som kan være med til at definere problemstillinger.

Han relaterer det at indgå i et demokratisk samfund til uddannelse, idet uddannelse skal fremme fællesskab og udvikle evnen til at diskutere og udveksle tanker og erfaringer i en atmosfære af fri kommunikation (Dewey 2009:219, 223).

7.2 Opsummering

Vi har i ovenstående fundet frem til elementer som opleves betydningsfulde for de studerendes læring i praktikken og relateret det til Deweys læringsteori. Vi har fundet at autenticitet i praktiske situationer og de menneskelige relationer er vigtig.

Praksiskonteksten giver mulighed for at stimulere til refleksion og få erfaring igennem komplekse handlesituationer.

Personlig viden og dømmekraft med inddragelse af følelsesmæssige dimensioner som intuition, kreativitet og indlevelse er en væsentlig faktor i de studerendes udøvelse og læring, men får tilsyneladende begrænset eksplicit opmærksomhed.

Samvær og refleksion med medstuderende og vejleder/ andre professionelle har betydning for læring, men de studerende savner mere rum og tid til dette, de overlades i nogen grad til sig selv.

Teoretisk og praktisk viden bør ifølge Dewey sidestilles, vi vil i næste afsnit se nærmere på hvordan dette forholder sig i praktikken.

7.3 Skoletænkning i praksis

I foregående afsnit det blev tydeligt, hvilke elementer i praktikken som har særlig betydning for de studerendes læring. I dette afsnit vil vi have fokus på den formelle tilrettelæggelse af

praktikken og samarbejdet mellem praktiksted og uddannelsesinstitution.

Praktikperioderne er overordnet styret af læringsudbytter formuleret af uddannelsesinstitutionerne. De studerende bliver vurderet ud fra læringsudbytterne for det enkelte modul ved den afsluttende eksamen i slutningen af praktikperioden. Der er for de sygeplejestuderendes vedkommende i det aktuelle modul to obligatoriske aktiviteter med en stor andel af skriftlighed i, nemlig udarbejdelse af en litteraturliste og deltagelse i seminar. Læringsudbytter, litteraturliste og seminar er nærmere beskrevet under den deskriptive analyse af dokumenter.

Denne del af analysen tager udgangspunkt i de nævnte elementer af den kliniske undervisning.

7.3.1 Læringsudbytter

Målet for hvad de studerende forventes at lære i de studerendes praktikperioder er, som ovenfor nævnt, fra uddannelsesinstitutionernes side formuleret i form af læringsudbytter for hvert enkelt modul.

På de studerendes udsagn tolker vi, at de opfatter læringsudbytterne, som vanskelige at relatere til den virkelighed de møder i praktikken. De har en oplevelse af, at læringsudbytterne er meget abstrakte og generelle i modsætning til de konkrete oplevelser i praktikken.

S: "jeg synes altid de er så kringlede.. Selv om de er forklaret, vi får en time afsat til at der kommer en underviser, der skal forklare en, hvad står der egentlig i de her læringsudbytter, så vi kan være sikre på vi selv ved, hvad det er vi skal ud og lære. Og alligevel kan man være i tvivl"

S: "Også fordi de her læringsudbytter de ligger helt her oppe og svæver og det man egentlig laver i praktikken det er her nede..og man skal få de to verdener ..Så det er bare svært at koble det til et eller andet læringsudbytte man ikke fatter"

De føler tilsyneladende meget lidt ejerskab til læringsudbytterne idet de forstår læringsudbytterne som skolens og at underviseren fra skolen har den rette forståelse af

dem. Vejlederen i praktikken forsøger at hjælpe dem til at skabe mening og sammenhæng mellem de fastlagte mål og oplevelser i praktikken, hvilket ikke er en helt nem opgave:

S: "Altså det er skrevet så formelt, altså det lyder sådan og det er nemlig det som vejleder på skolen går meget op i, læringsudbytter, og så vejleder i praktikken kan jo.. om man kan komme med et konkret eksempel"

S: "Ja lige præcis, og det kan man jo ikke"

S: "Nej det kan man jo ikke"

De studerende synes tilsyneladende at de er svære at bruge som styreredskab for det de skal lære i praktikken:

E: "Øh.. jamen jeg må indrømme jeg har godt nok ikke brugt de der læringsudbytter sådan særligt"

Sammenfattende tolker vi at de studerende oplever læringsudbytterne som et styringsredskab, som de ikke synes de rigtig kan bruge, men de er nødt til at forholde sig til dem, da det er læringsudbytterne, de bliver vurderet på i forhold til at bestå praktikmodulet. De studerende opfatter læringsudbytterne som abstrakte. De føler ikke ejerskab til dem og har svært ved at relatere dem til hverdagens læring i praktikken. Ifølge Dewey vil et mål, der er formuleret forud og uden for handlingsprocessen altid være rigtigt. Et abstrakt og fjernt mål som opleves uanvendeligt i praksis, vil være med til at begrænse fornuften, fordi det er pålagt af en ekstern autoritet. Et brugbart mål må vokse ud af de eksisterende betingelser og være fleksibelt, så det vil være i stand til at forandre sig efter de givne omstændigheder og de omstændigheder, der opstår. Det brugbare mål må skabes ud fra et overblik over den studerendes nuværende erfaring, hvor planen konstant er i sigte og hvor handlingsplanen dannes og ændres efter omstændighederne. Det må lægge op til en kontinuerlig proces, hvor midlerne eller aktiviteterne til at opnå målet opleves som betydningsfulde og giver mening. Ved et eksternt formuleret mål bliver mål og midler adskilt, mens med et mål, der udvikles inden for en aktivitet som en plan for aktiviteternes retning, og som er under konstant forhandling i tæt relation til situationerne, der opstår, vil mål og midler være to sider af samme sag, og derfor opleves meningsfuld (Dewey 2005:120). Dette betyder, som vi forstår det, at læringsudbytterne skal udarbejdes i

en dynamisk og tæt relation til praktikkens foranderlige verden, for at de opleves som meningsfulde og brugbare som styring for de studerendes læring.

Deweys hele tænkning går ud på at overvinde tendensen til at opstille faste mål for menneskelig udvikling, tænkning og handling, og i stedet vil han lære os at blive bedre til at forstå det partikulære og det kontekstuelle (Brinkmann 2006:140).

7.3.2 Eksamen

Eksamen, som afslutter de studerendes aktuelle moduler, afholdes på forskellige måder. De sygeplejestuderende bliver på det aktuelle modul bedømt ved, at de bliver fulgt af vejleder og censor i en situation i praksis, som efterfølges af en teoretisk opfølgning på situationen. De ergoterapeut-studerende afslutter det aktuelle modul med en skriftlig opgave ud fra en problemstilling, der har relevans til en oplevet situation.

De sygeplejestuderende giver udtryk for at de er usikre på om underviser/ censor kan se og vurdere den studerendes handlekompetencer, så derfor bliver det teoretiske forsvar vigtigt. Vejleder er en tryghed at have med, for hun har fulgt den studerende i hele forløbet og ved derfor hvad den studerende har lært i løbet af praktikperioden. Dette udsagn er fra en sygeplejestuderende:

S: "Man ved jo heller ikke hvad der kan ske, jeg synes bare det er en god hjælp at man har sin egen vejleder med, som man har gået med som ligesom også kan sige, at her gik det bare, hvis det gik helt galt eller klappen går ned eller et eller andet, så kan vejlederen sige det plejer altså at være sådan og sådan, så man måske ikke bliver dumpet på den ene handling for ellers så er det jo sådan det er, hvis man ikke kan forsvare det bagefter og sige jeg burde nok have gjort sådan og sådan i stedet for, jamen så dumper man jo"

Som vi tolker det, er de sygeplejestuderende, selv om de får mulighed for at vise handlekompetence til eksamen, bekymrede for, at det øjebliksbillede, som censor ser, ikke afspejler deres reelle kunnen, og at det er den teoretiske del, der afgør, om de består.

De ergoterapeutstuderende giver udtryk for at eksamen bør afspejle handling i stedet for skriftlig formåen. Følgende udsagn er fra ergoterapeutstuderende:

E: "... fordi vi er her jo ligesom for at lære at gøre noget frem for at lære at skrive noget mere— det gør vi jo hele tiden på skolen, hvor jeg bare tænker, at det er vigtigere at vi ligesom bestod vores praktik på, hvad vi gjorde altså vi selv agerede i forhold til patienterne, hvordan vi var på vores afdeling og sådan noget frem for at det igen er et eller andet teoretisk fis vi skal skrive om og finde litteratur og altså det er i hvert tilfælde min fornemmelse af det."

For de ergoterapeutstuderendes vedkommende bliver de målt på teori og skriftlighed i stedet for deres evne til at handle i klinikken.

Som vi tolker det, giver de studerende et fælles udtryk for, at de bliver målt på andre kriterier end dem, der er relevante, og at de ikke synes at eksamen afspejler den læringsproces, de har været igennem i løbet af deres praktikophold.

Ifølge Dewey vil eksternt opstillede mål lægge op til at vurdere undervisningen ud fra resultater i stedet for udviklingen af personlige kompetencer, det vil sige at fokusering på resultatet overskygger den mentale proces. Der lægges i uddannelsestænkningen op til at vurdere et øjebliksbillede af viden, " det rigtige svar", frem for at vurdere, hvordan aktuelle problemer håndteres og giver mulighed for at skabe udvikling (Dewey 2009:60).

Dette underbygger forståelsen af at de studerendes oplever at eksamen ikke giver et reelt billede af, hvilke kompetencer, de har tilegnet sig i praktikforløbet. For de studerende er det læringsprocessen, der er vigtig, altså hvordan de i løbet af praktikken opøver evne til at takle de faglige udfordringer, de bliver konfronteret med.

7.3.3 Skriftlighed i praktikken

De mange skriftlige opgaver, som de studerende skal udfærdige i løbet af deres praktikperioder opleves forstyrrende for deres læring i praksis. De har svært ved at se relevansen af de mange skriftlige opgaver, når det er det praktiske, der skal læres:

S: "det er lige som om det hele bliver bare fokuseret på at det skal være skriftligt, og ja og det er meget man skal skrive og det tager lang tid og det er jo faktisk lidt ærgerligt når det er praktik i det praktiske, men det ender faktisk meget med at det bliver skriftlige ting."

S: "Ja der er faktisk mere skriftligt at aflevere i praktikken end vi har, når vi er på skolen"

De giver udtryk for at det skriftlige, som de har forståelsen af skal opøve dem i at kunne skrive en bachelor som afslutning på uddannelsen, bør ligge mere i skoleperioder, hvor der er mere tid til det.

S: "Jeg synes også der er meget mere tid til det når man er i skole altså der er tid til at kunne gøre sådan nogle ting synes jeg" [om det skriftlige oplæg til seminar]

Som vi tolker det, oplever de sygeplejestuderende frustration over en litteraturliste, som skal afleveres til godkendelse i 4. uge af deres 8 ugers praktik. De studerende vender flere gange i interviewet tilbage til den eller kommer med en sidebemærkning til den i andre sammenhænge. De giver udtryk for, at når de oplever en problemstilling i praktikken, har de brug for at gå hjem og repetere noget af den litteratur, de har læst på tidligere moduler, for at få en bedre forståelse af den aktuelle problemstilling, men dette behov tilsidesættes af kravet om at finde ny litteratur.

S: "...jeg synes det eneste man laver, når man kommer hjem, det er at læse et eller andet omkring et eller andet man skal skrive om eller putte på sin litteraturliste.. og hvis nu man har oplevet et eller andet i praktikken og man tænker, jeg kan ikke huske teorien omkring det, det vil jeg gerne hjem og læse, det synes jeg bare ikke jeg får tid til, for det er ikke sikkert det er relevant for min litteraturliste"

Da litteraturlisten skal afleveres midtvejs i praktikken føler de studerende sig nødsaget til at finde og beskrive litteratur på forhånd, og dermed gætte sig til, hvad der får relevans for dem i det samlede forløbet.

S: "Også det der med litteraturlisten. Jeg kan simpelthen ikke se nogen mening med at den skal afleveres allerede nu, der ville ikke ske noget ved at den bliver afleveret sidst i praktikken"

Den obligatoriske litteraturliste opleves som et adskilt element fra praktikken, som de studerende har svært ved at relatere til deres læring. De accepterer at der, for at blive indstillet til eksamen, skal foreligge en litteraturliste udformet efter nogle bestemte krav, og

derfor bliver den udarbejdet. Der fokuseres, som vi tolker det, på resultatet, nemlig en korrekt udformet litteraturliste i stedet for den kontinuerlige proces, det ville være at opøge litteratur, der knytter sig til oplevede problemstillinger.

Deweys syn på læring lægger vægt på at læring udspringer af nysgerrighed, en forstyrrelse i det kendte, som starter nysgerrigheden og som er styrende for, hvad der er relevant at beskæftige sig med. Den lærende inddrager teori og viden, eller søger ny viden, som er relevant for at bearbejde det aktuelle problem. Mål og midler er tæt forbundne og for at læreprocessen forløber er det vigtigt at der opleves en sammenhæng (Dewey 2009:113).

Ud fra dette perspektiv er de studerendes frustration over litteraturlisten og deres uopfyldte behov for at søge ny viden tilknyttet oplevede situationer forståelig.

Der er som tidligere nævnt for de sygeplejestuderende også en fastlagt studieaktivitet kaldet seminar. De studerende oplever tilsyneladende anderledes relevans af denne obligatoriske opgave, som lægger op til refleksion over en oplevet problemstilling.

S: "For det er da det jeg synes jeg får mest ud af, det er da seminaret....at man ligesom kan snakke med nogen andre om nå ja at det har vi også oplevet og så gjorde vi sådan og sådan, altså udveksle erfaringer og"

S: "... det kunne vi lige så godt gøre mundtligt"

Refleksion over en oplevet problemstilling, opleves relevant af de studerende, som vi også tidligere i analysen har været inde på. Det skriftlige og obligatoriske krav opleves dog som en forstyrrelse, som de studerende føler sig presset af. De giver udtryk for at refleksionsoplægget lige så godt kunne være mundtligt og at udarbejdelsen af et skriftligt oplæg, som de oplever, er tiltænkt som forberedelse til at skrive det afsluttende bachelorprojekt, hellere skulle ligge i skoleperioder end i praktikperioder.

7.3.4 Relation mellem teori og praktik

Der er som tidligere nævnt øget fokus på, at teori og praksis skal hænge bedre sammen. Af de studerendes omtale af de to begreber fremgår imidlertid at de forstås som væsensforskellige, hvor teori forbindes med boglærdom tilegnet på skolen og praksis er "håndværket".

E: "jeg tænker på når jeg siger teori så tænker jeg sådan set alt det man skal lære som der står i bogen altså"

og praksis er

E: "det er at komme ud og få det i hænderne og prøve det selv"

De studerende synes det er positivt at veksle mellem teori og praktik i uddannelserne, men de oplever, at det er teorien, der klart vægtes højest:

S: "De fleste af os kan jo rigtig godt lide det der med at vi skifter sådan i mellem, at det ikke er et år eller et halvt år i praktik. Man får lidt begge steder. Men det er helt klart teorien der bliver gjort mest ud af"

De studerende har, som vi tolker det, en forståelse af, at det er teori og begreber lært på skolen, som i stor udstrækning definerer, hvad der er relevant at italesætte i praksis, og at teori, der er præsenteret i skoleregi, har høj prioritet for læringen i praktikken. Undervisere fra skolen har samtidig større autoritet i forhold til, hvad de studerende skal lære, end vejlederen i praktikken, hvilket fremgår af følgende citat omkring underviserens besøg i praktikken, et besøg, hvor studieplanens læringsudbytter skal evalueres:

S: "det er svært for vejlederen i praktikken altså at lige at vide, hvad det er for nogle teoretikere vi har haft om, og hvad der er relevant altså at spørge ind til, for så er det jo hende vejlederen ude fra skolen, der så også kommer lidt senere, hun ved jo lige præcis hvad det er, altså for hun underviser selv ude på skolen, hun ved jo præcis hvad det er, hun vil spørge ind til, for det kan jo være svært for vejlederen i praktikken at finde ud af det, om vi opnår de læringsudbytter.. specielt i forhold til teori, teoretikerne"

De studerende oplever at teori, de har fået undervisning i på skolen, ikke altid er så ligetil at anvende i praksis. Teorierne er for generelle og "passer" ikke altid på den konkrete patient og den konkrete situation.

E: "Og teorien kan også godt sige at du gør det sådan her – det er sådan her det er smartest at gøre, men nogle at de der teorier er både udviklet til at kunne bruges i somatikken og psykiatrien, og hvor nogle af de svageste patienter egentlig både i somatikken og i psykiatrien måske ikke altid helt er tænkt ind i nogle af de teorier, synes jeg"

De studerende oplever at de modeller og undersøgelsesredskaber, der undervises i på skolen, fremstilles som direkte anvendelige i praksis, men det kræver en del tilpasning og erfaring at anvende det i praksis, hvilket bliver synligt for den studerende, når de oplever dem brugt af en erfaren terapeut.

E: "Altså jeg synes lidt at jeg har det indtryk af at undervisere fremstiller det lidt som om, at det er de er helt evige bare fantastiske og det er rigtig godt, og jeg synes bare ikke endnu i over to år, hvor jeg har kendt til det, har oplevet at det bare var skide godt altså, jo jeg har en gang oplevet hvor revurderingen altså det var en terapeut der tidligere havde lavet det hvor jeg så ligesom var med til revurderingen hvor det passede helt vildt godt på den her patient og kunne se at han var gået fra 5 – 10 eller sådan et eller andet og men jeg synes ikke selv, at jeg har oplevet at det har været så godt som det blev fremstillet til at være, fordi er så svært ved mange patient at få dem til at sige noget "

Som vi tolker det, oplever de studerende det tilfredsstillende, når de ser en sammenhæng mellem teori, lært på skolen og oplevelser i praksis, men der skal være situationer, som skaber association til teorien:

S: "...omsorgsteori, det er sådan et meget flyvende begreb, man kan ikke lige placere det nogen steder, når man ikke lige har nogen oplevelser at koble på. Men det synes jeg i hvert fald jeg kan nu."

I andre tilfælde må de studerende selv gøre et stykke "oversættelsesarbejde" for at kunne inddrage teoretiske begreber og redskaber i praksisvirkeligheden, hvilket betyder at teoretisk viden således ikke nødvendigvis kan overføres direkte eller er synlig i praksis, men ofte inddrages delvist eller er implicit. Som vi tolker det, giver de studerende udtryk for at de selv skal gøre arbejdet for at få øje på den teori den professionelle praktiker anvender

E: "man oplever sådan at der ude i praksis bliver brugt dele af det i stedet for, der bliver aldrig rigtig tid til at man laver en hel arbejdsprocesmodel som for eksempel OTIPM eller CPPFen³⁰. Det er kun bidder af det, der bliver brugt, men der bliver sikkert også brugt meget mere end vi sådan forstår, fordi at det nok er noget man har på rygraden kunne jeg forstille mig."

³⁰ Ergoterapeutiske arbejdsprocesmodeller, som de studerende introduceres til på skolen.

Uddannelserne lægger altså op til, at den teori de får på skolen skal kunne genkendes og anvendes, når de kommer ud i praktik. Det føles tilfredsstillende, når dette sker, men det sker ofte i en bearbejdet eller tilpasset form, og de studerende er i nogen grad overladt til sig selv i denne proces.

Som vi tolker det bliver oplevelsen af afstand mellem skoleverdenen og praksis større i kraft af den manglende afstemning af hvilke teorier eller arbejdsmodeller de præsenteres for på skolen, og det de oplever blive brugt i praktikken.

E: "Jeg synes der er forskel på den der teori, man lærer på skolen og det, der rent faktisk bliver gjort ude i praksis, fordi jeg sådan har oplevet nogle gange, når man kommer ud og har lært en hel masse teori, så bliver rent faktisk ikke brugt ude på afdelingen. Og den teori som vi lærer den bliver jo opdateret hele tiden, så det som de ved ude på afdelingerne og det vi ved, der er nogle gange rimelig langt fra hinanden langt væk fra hinanden."

De studerende oplever en diskrepans mellem den officielle opfattelse af legitim viden i form af evidens- og forskningsbaseret viden, som de bliver præsenteret for på skolen, og den viden og de redskaber, som stadig anvendes i praksis i form af "best practise".

Som vi tolker det, oplever de studerende at skolen underkender praksis, fordi der anvendes nogle "forældede" arbejdsmodeller. De oplever at det "nye" teori, præsenteret på skolen, har større værdi end det, der bliver anvendt i praktikken:

E: "jeg oplevede, at det ude i somatikken var noget gammelt teori de brugte derude, hvor man kommer ind på skolen og får at vide, at det bruger man altså ikke mere det der altså, og så er det bare at man har oplevet helt vildt meget at det bliver brugt, så man får i hvert tilfælde snakket om, hvad det ligesom har været problematisk med det der teori og også det der med Ct50³¹.. bliver brugt til alt men det er bare overhovedet ikke noget man får undervisning i, nej fordi der ikke er noget evidens for det"

De studerende undrer de sig over, at der tilsyneladende er et mangelfuldt samarbejde om at skabe større kendskab og overensstemmelse mellem skole og praksis.

³¹ Et undersøgelsesredskab til test af kognitive udfald

E: "og der er faktisk sådan det virker, som om at de ser lidt ned på de steder hvor vi har været i praktik sådan "nej bruger de det" altså, men hvor det faktisk virker lidt fjollet at man ikke kan arbejde lidt sammen"

De beskriver ligeledes afstanden mellem skole og praktik med en oplevelse af at underviserne på skolen, ikke helt har føling med, hvad der foregår i praksis:

E: "altså det virker nogle gange som om at de ikke har en hujende ide om hvad der foregår derude i det virkelige liv også de der undervisere der som sådan ikke har været ude i praksis i tyve år hvor de bare har stået og så er det sgu nok også lige lidt svært at stikke en finger i jorden og lige mærke efter..."

Sammenfattende tolker vi ud af de studerendes udsagn om deres oplevelser, at de oplever et markant skel mellem teori og praksis og mellem skole og praktik. De efterspørger et bedre samarbejde mellem skole og praktik, hvor de to parter bliver mere samstemmende i forhold til, hvad der undervises i, og hvad der foregår i praksis. Det kræver en indsats fra de studerendes side at få de to verdener til at passe sammen. Meget af teorien giver ikke mening i sig selv. Når de studerende får mulighed for at reflektere over oplevede problemstillinger, kommer teorien i spil og får mening i kraft af relevansen til den situation de har stået i.

Ifølge Dewey er uddannelsessystemet præget af dualismetænkning. Der tales om modsætninger, for eksempel af ordet læring, hvor det på den ene side er læring som en akkumulering af alt det man ved, formidlet gennem bøger og lærde mænd, og som man som studerende tilegner sig som en færdigkonstrueret sandhed. På den anden side er læring noget, som de studerende gør, når de studerer som en aktiv og personligt udført handling. Dualismetænkningen fremmer adskillelsen mellem stof og metode, mellem aktiv og passiv erkendelse, mellem intellektet og følelserne. Dewey opfatter denne opdeling som uholdbar og mener den i stedet skal erstattes af kontinuitet, hvor enhver handling baner vejen for senere handlinger, mens disse tager højde for resultater, der allerede er opnået (Dewey 2005:346-348).

7.3.5 Teori foreskriver praksis

Det er tilsyneladende en udbredt opfattelse at undervisningen i skoleperioderne skal lægge op til praktikperioderne og at det lærte forventes at kunne anvendes i praktikperioderne. På grund af mangel på praktikpladser er uddannelserne i nogle tilfælde nødsaget til at sende en del af de studerende ud i praktik, før de har haft undervisning på skolen relateret til det aktuelle modul.

Dette kan opleves som en frustration hos de studerende, fordi de føler sig usikre og dårligt forberedt. En forståelig reaktion ud fra tænkningen om, at teorien skal foreskrive og danne grundlag for praksis. Men de studerende giver også udtryk for, at det viste sig at kunne være en god oplevelse, at de fik mulighed for at lære på en anden måde, hvor de var nødt til at gøre brug af den viden og erfaring de havde med sig og opsøge viden undervejs:

E: "Jeg var enorm frustreret da jeg var ude i somatikken, fordi jeg troede slet ikke, at jeg forstod noget som helst, og min vejleder var meget sådan, prøv bare, lige prøv det. Jeg lærte det på en helt anden måde, hvor det først var sidst i forløbet, at jeg tænkte, jeg kan det jo egentlig godt, og så teorien bagefter faldt mig meget nemt og meget naturlig altså".

De giver udtryk for, at det er en god måde at lære på, men at det stiller særlige krav til såvel den enkelte studerende som til vejlederen i praksis:

S: "Men det er en god måde at lære på, det kommer an på hvordan man lærer bedst, jeg kunne godt lide det der med, at så fik man det ind gennem hænderne først og så hovedet bagefter, men vejlederen skal jo være klar over det, at vi ikke ved det"

Teoriundervisningen på skolen opleves efterfølgende mere meningsfuld:

E: "Sådan tænker jeg også det var nemmere at relatere teorien til det for lige pludselig havde man billeder selv på det. Nu hvor her [teorien først] har vi ingen billeder på noget som helst, vi har de få erfaringer, vi har hørt fra de terapeuter, der har undervist."

En studerende beskriver læringssituationen, hvor der tages udgangspunkt i det konkrete på denne måde:

E: "nu skal jeg prøve det her, og okay jeg skal gøre det, det ved jeg ikke så meget om, så gik man lige op og fandt en bog og læste lidt, og så gik man ned og gjorde det, og så snakkede eller så spurgte man til råds ved de erfarne terapeuter og på den måde så. Det var en fed oplevelse i hver tilfælde at have prøvet det på den måde synes jeg."

Vi forbinder den aktuelle uddannelsestænkning med en tænkning, hvor teori foreskriver praksis, altså viden introduceret på skolen skal kunne overføres direkte og anvendes i praksis. Denne uddannelsestænkning står i modsætning til Deweys forståelse, hvor det er praksissituationerne, som bestemmer og giver anledning til at inddrage relevant viden for at kunne udføre den rette handling.

Læring begynder med det konkrete, ved begyndelsen af enhver ny læringserfaring bør man gøre meget ud af det, der allerede er kendt og forbinde teori og principper med aktiv beskæftigelse for at nå et mål. Ud af denne proces opstår interessen for intellektuelle spørgsmål og tænkningen udvikles fra det konkrete til det abstrakte (Dewey, 2009:187-189). Ifølge Dewey vil det opleves meget lidt relevant for ens læreproces, når de forskellige vidensformer adskilles og teori doseres i en anden kontekst end det er tiltænkt anvendt i. Viden kan ikke først tilegnes og dernæst anvendes. Når de forskellige vidensformer bringes i spil sammen, giver det mening og bliver til en læringsproces. Opbyggelse af et stort lager af begreber er ikke til gavn, hvis man ikke er i stand til med omtanke at vurdere, hvad der er relevant at benytte i den enkelte situation, og dømmekraften vækkes ikke, hvis ikke der opstår en kritisk situation, et problem, der skal løses (Dewey 2009:109). Det er skolastisk tro, at en regel kan definere sit eget indhold og dermed anvende sig selv. Der er ingen magisk relation mellem en abstrakt regel og virkelige, praktiske situationer i verden. Kun menneskers aktive brug af reglen, gennem dømmekraften og forestillingsevnen, kan give reglen liv og indhold" (Brinkmann 2006:159). Det opleves relevant og positivt af de studerende, når situationen styrer læring og refleksion og hvor det indebærer, at den studerende skal forholde sig aktivt til den.

7.4 Opsummering

Vi har i ovenstående fundet frem til at de studerende oplever de fra uddannelsesinstitutionen formulerede læringsudbytter som generelle og abstrakte og dermed vanskelige at relatere til oplevelserne i praksis og til at bruge som styringsredskab for læringen i praktikperioden.

De skriftlige og obligatoriske opgaver opleves ikke alle for lige relevante i forhold til den aktuelle læringsproces, og de studerende oplever at de tager unødigt tid og energi fra den i forvejen sparsomme tid, de er i praktik. At oparbejde kompetencer til at skrive den afsluttende bacheloropgave ved at udarbejde skriftlige opgaver som for eksempel seminar og skriftlig eksamen, finder de studerende burde knyttes til skoleperioder i stedet for til praktikperioder.

Der er forventninger om i praktikken at kunne anvende den teoretiske viden tilegnet på skolen, men teoretisk viden anvendt i praktikken er mere implicit end på skolen.

De studerende oplever en afstand mellem teori og praksis og mellem skole og praktik. De oplever at teori kommer før praksis og foreskriver praksis. Teoretiske, abstrakte vidensformer opleves af de studerende som havende forrang frem for erfaringsopbyggelse af praktisk og kropslig viden.

De opfatter tilsvarende at undervisere fra uddannelsesinstitutionerne har større autoritet end de kliniske vejledere, og efterlyser mere samarbejde mellem skole og praktik.

8 Samlet opsummering

Med udgangspunkt i vores problemformulering kan vi opsummere at den aktuelle uddannelsestænkning, som beskrevet i den deskriptive analyse har indflydelse på hvordan de studerende oplever læringsbetingelserne i praktikken. Den aktuelle uddannelsestænkning er tilrettelagt med følgende konsekvenser:

- Praktikken indeholder mange skriftlige opgaver og får dermed en skolemæssig karakter
- Læringsudbytterne er formuleret for generelle og abstrakte og dermed vanskelige at relatere til den konkrete hverdagspraksis

- Prøveformerne afspejler ikke læringsprocessen men er vurdering af et øjebliksbillede / slutresultat / skriftlighed
- Der er ubalance mellem vidensformerne, hvor teoretisk viden får forrang
- Det er i konkrete udfordrende situationer at læring finder sted
- Tid til refleksion over de kontekstspecifikke situationer er begrænset
- Den personlige dømmekraft tillægges begrænset opmærksomhed og værdi.
- Rollemodeller er vigtige.

8.1 Positioner i feltet

Vi vil i næste analyseafsnit komplettere de to foregående ved at anlægge et sociologisk perspektiv ud fra Bourdieus begrebsapparat.

Vi har set at den officielle rammestyring i form af formelle læringsudbytter, skriftlige opgaver og prøveformer har stor indflydelse på hvordan læring i praktikken opleves af de studerende. Den teoretiske generelle viden tilskrives stor værd i forhold til den personlige viden og vurdering i de konkrete praksissituationer.

Vi har også set at studerende, vejledere og undervisere indordner sig under denne forståelse om end på forskellig vis.

Ifølge Bourdieu har agenter en grund til at gøre det de gør, og det er sociologiens opgave at finde denne grund og afdække den strukturelle fordeling af kapitalformer, som har tendens til at blive reproduceret som individuelle eller kollektive indstillinger. Bourdieus begreber kan kaste lys over hvad der får agenterne til at handle som de gør (Bourdieu, 1996: 97).

Bourdieu ser samfundet som et socialt rum bestående af felter, det vil sige som en række relative områder, der ikke kan forstås eller beskrives ud fra kun et sæt principper, idet hvert felt opererer med eget normsæt og principper for regulering af området. Det drejer sig om afgrænsede felter inden for hvilke der udspiller sig konflikter og rivalisering i kampen om enten at ændre eller bevare feltets struktur (Bourdieu & Wacquant 1996:85-87).

Samfundet udøver en magt, som Bourdieu betegner som den symbolske magt, at noget er mere rigtigt end andet. Uanset agenternes præference tilslutter agenten sig den "offentlige mening". En socialt dominerende mening om, hvordan man opfatter, inddeler og vurderer verden (Prieur & Sestoft, 2006:51).

I denne forståelse ser vi staten som det sociale rum, der sætter de politiske rammer og principper for uddannelsessystemet. Ifølge Bourdieu bidrager uddannelsessystemet til at reproducere fordelingen af kulturel kapital og derigennem strukturen i det sociale rum (Bourdieu 1994a). Men det forhold at vi er så fortrolige med skoleinstitutionen forhindrer os i at se de bagvedliggende faktorer (Bourdieu 1994a:40).

Vi kan gennem vores deskriptive analyse se, at en række internationale beslutninger får konsekvens for den uddannelsestænkning, vi som nation er underlagt. Nationalt og uddannelsespolitisk accepteres og anerkendes denne påvirkning og der gennemføres en fælles international uddannelsestænkning.

Den deskriptive analyse af de officielle dokumenter anskueliggør de objektive rammer, de strukturerende betingelser, som feltet er underlagt. Disse betingelser er for de involverede i feltet medvirkende til udvikling af de sociale kræfter i relationen til hinanden. Det drejer sig om objektive strukturer, som påvirker agenterne uafhængigt af deres bevidsthed og tilskriver agenterne en symbolsk kapital afhængig af deres position i feltet (Bourdieu 1994a:125).

At påbegynde en sundhedsuddannelse betyder at indgå i et uddannelsesfelt, hvor rammerne og betingelserne for at opnå en professionsstatus er foreskrevet af staten. I dette tilfælde drejer det sig om relationer mellem stat og uddannelsesinstitutioner, mellem skole og praktik samt mellem studerende, undervisere og vejledere (og andre professionelle).

Love og bekendtgørelser, i dette tilfælde defineret ud fra den nationale kvalifikationsramme med foreskrevne læringsudbytter, repræsenterer en juridisk kapital. Omsat til symbolsk kapital giver denne uddannelsesinstitutionerne/ skolerne en legitim ret til at udøve magt i forhold til studerende og vejledere ud fra studieordninger og -planer. Vi ser læringsudbytterne som den objektive ramme, repræsenterende en symbolsk kapital, som skolen er i besiddelse af. Disse læringsudbytter er beskrevet i bekendtgørelserne og udtryk for den viden, de færdigheder og de kompetencer, som de studerende skal opnå for at komme i besiddelse af en symbolsk kapital i form af et eksamensbevis, og som en kulturel kapital til at træde ind i professionsfeltet med.

Læringsudbyttet har til hensigt at styre og ensrette læringen, og da de studerende skal vurderes på dem, får de stor betydning.

Som vi tidligere har vist, kan det imidlertid være vanskeligt at overføre det generelle til det specifikke i praktikken. Det sker at de studerende på et praktiksted får at vide, at et eller flere konkrete læringsudbytter ikke kan opnås det pågældende sted, hvilket medfører stor frustration.

S: "Men man kan jo heller ikke finde, altså hvis der står et eller andet læringsudbytte, et eller andet konkret, handling, eller noget man skal have prøve, at hvis det simpelthen ikke findes ude i den praktik man er, så er det jo sådan virkeligheden er, og så kan man bare ikke opnå det, hvis man ikke har sådan en borger eller... Nu for eksempel sådan noget som at give insulin, det har vi slet ikke på vores køreliste, så det er helt ideelt at jeg har været på en anden tur, hvor jeg har prøvet det.. ellers havde jeg for eksempel aldrig prøvet sådan noget, og det kan man jo ikke forudsige inde fra skolen af, at det kommer alle ud til, så vi har prøvet vidt forskelligt alle sammen"

De studerende fortæller i denne sammenhæng, at de sammen med deres vejledere som regel forsøger at "dække sig ind" på andre måder, hvilket vi kommer tilbage til.

Såvel vejleder som den studerende tilpasser sig således skolens legitime ret til at definere, hvad der skal læres i praktikken, men de studerende oplever, at det er meget forskelligt, hvor meget vejlederne går op i det.

De studerende tillægger underviserne autoritet i forhold til såvel at forklare indholdet i læringsudbyttet som til at vurdere, om de har opnået dem i praktikken:

S: "Der kommer en underviser, der skal forklare en, hvad står der egentlig i de her læringsudbytter, så vi kan være sikre på, vi selv ved, hvad det er vi skal ud og lære og alligevel kan man være i tvivl"

Underviserne positionerer sig og positioneres dermed i kraft af den symbolske kapital som læringsudbyttet tilskrives.

Dette handler blandt andet om at læringsudbyttet i høj grad drejer sig om teoretisk viden, som er defineret af skolen:

S: "Det der med, at det er svært for vejlederen i praktikken, altså lige at vide hvad det er for nogle teoretikere vi har haft om, og hvad der er relevant altså at spørge ind til. For så er det jo hende vejlederen ude fra skolen, der så også kommer lidt senere, hun ved jo lige præcis, hvad det er altså, for hun underviser selv ude på skolen, hun ved jo præcis hvad det er, hun vil spørge ind til, for det kan jo være svært for vejlederen i praktikken at finde ud af det det, om vi opnår de læringsudbytter, specielt i forhold til teori, teoretikerne"

Vi tolker heraf, som tidligere vist, at den teoretiske viden får forrang og dermed tillægges størst symbolsk kapital. Samtidig hersker der et hierarki i forhold til hvilken teoretisk viden, der anerkendes. De studerende er fra skolen socialiseret ind i den officielt anerkendte tænkning i sundhedsvæsenet, at videnskabelig evidensbaseret viden har større legitimitet end anden viden.

Dette kan ses i sammenhæng med akademiseringsprocessen, som har medført at underviserne skal have en akademisk uddannelse i form af master- eller kandidatgrad. Dermed repræsenterer akademisk viden en yderligere symbolsk kapital som medvirker til positionering af underviserne i feltet.

Imidlertid møder de studerende en praksis, som repræsenterer andre vidensformer, hvor den evidensbaserede videnskabelige viden udgør en mere eller mindre begrænset del:

E: "Jeg oplevede at det ude i somatikken var noget gammelt teori, de brugte derude, hvor man komme ind på skolen og får at vide, at det brugere man altså ikke mere det der, altså og så er det bare, at man har oplevet helt vildt meget, at det bliver brugt, så man får i hvert tilfælde snakket om hvad det ligesom har været problematisk med det der teori"

E: "... og det er faktisk sådan det virker som om, at de ser lidt ned på de steder, hvor vi har været i praktik sådan, "nej bruger de det" altså hvor det faktisk virker lidt fjollet, at man ikke kan arbejde lidt sammen"

Denne problemstilling bliver særlig tydelig i de studerendes omtale af den kliniske prøve, hvor de udvælger de teorier, begreber og redskaber, skolen har præsenteret dem for, frem for de redskaber, de har set i anvendelse i praktikken:

E: "Altså jeg havde slet ikke en overvejelse om at bruge de der ting til min eksamen, fordi jeg vidste, at man ikke måtte, for eksempel den der CT50³² eller sådan noget ville, jeg da aldrig drømme om at bruge til min eksamen"

E: "Hvis man har fået at vide at det duer ikke så godt, så vil man vel automatisk nok tænke nå - måske vi lige skulle undlade det"

Den samlede praktik vurderes ved den afsluttende kliniske prøve med underviser fra skolen som censor. Den studerende gør en "dyd ud af nødvendigheden" ved at demonstrere, at hun besidder den legitime teoretiske videnskapital for at bestå prøven. Ifølge Bourdieu gør man en dyd af nødvendigheden ved at afvise det, som alligevel ikke fås eller lader sig gøre (Bourdieu 1994: 89).

Uddannelse udgør kulturel kapital og prøver og eksamensbeviser repræsenterer den symbolske kapital som kan veksles til inklusion i professionsfeltet. Eksaminer og prøver retfærdiggør og lægger et rationelt grundlag for opdelinger, der ikke nødvendigvis er baseret på noget rationelt princip (Bourdieu 1994a: 40).

Prøven med overværelse af underviser og vejleder er det legitime bevis på, at den studerende har opnået læringsudbyttet, hun tilpasser sig spillets regler og dermed mister den læring hun i øvrigt har opnået i praktikken legitimitet og værdi. Den studerende accepterer forholdene, ikke nødvendigvis bevidst eller fornuftsmæssigt men ud fra sin praktiske sans og sans for spillet (Bourdieu 1994a: 44).

De studerende giver udtryk for, at prøven ikke nødvendigvis afspejler den faktiske kunnen, og de støtter sig i denne sammenhæng til vejlederen:

"Det er en god hjælp at man har sin egen vejleder med som man har gået med som ligesom også kan sige, at her gik det bare, hvis det gik helt galt eller klappen går ned eller et eller andet, så kan vejlederen sige, det plejer altså at være sådan, så man måske ikke bliver dumpet på den ene handling, for ellers så er det jo sådan det er, hvis man ikke kan forsvare det bagefter og sige jeg burde nok have gjort sådan og sådan i stedet for, jamen så dumper man jo"

³² Et kognitivt undersøgelsesredskab

De studerende oplever, at skolen er i besiddelse af den stærkeste symbolske magt og har definitionsretten til den anerkendte viden. Der er tale om symbolsk vold i form af muligheden for at dumpe den studerende, hvis hun ikke demonstrerer den legitime viden. At skolen forbeholder sig retten til at definere og ved en prøve vurdere de studerendes læringsudbytter i praktikken, kan med Bourdieus begreb forstås ud fra en skolastisk synsvinkel. Den skolastiske anskuelse indebærer en måde at tænke på, der forudsætter at den praktiske nødvendighed bliver sat ud af kraft. Den benytter nogle tankeredskaaber, der er konstrueret i modstrid med logikken i menneskelige praktikker. Den skolastiske situation repræsenterer *"privilegeret fritagethed for praktisk arbejde og dets uopsætteligheder og sanktioner."* Bourdieu forklarer den skolastiske illusion med en fortrængning, der har ført til et distanceret betragterforhold til den virkelige verden (Kirk 1999).

Ud fra denne tænkning kan det i høj grad problematiseres, at man vurderer læring i praktikken og praktiske kompetencer ud fra en "skole-agtig" eksamenssituation.

At den studerende evner at agere og manøvrere i sundhedsuddannelsen ser vi i interviewene i et stort omfang handler om den studerende selv og dennes indsats.

De studerende er så at sige positioneret i og imellem to felter, nemlig skolefeltet og praksisfeltet. Begge felters logikker har indflydelse på de studerendes læring i praktikken, men som vi ser det, er skolelogikken dominerende i form af målstyring, skriftlighed og prøveformer.

De studerende skal for at kunne begå sig kunne forhandle og spille spillet. For at kunne forhandle skal de besidde en vis kapital.

Bourdieu forklarer kapital, som noget man har "optjent" gennem sin relation til verden. Kapital er "noget man kan forhandle med" i relation til andre og i relation til det felt som man befinder sig i. Kapital giver adgang til en position i feltet. Forhandlingen sker dog delvis ubevidst (Bourdieu 1996:86-87).

Det fremgår af interviewene, at de studerende bringes i mange situationer hvor de mere eller mindre bevidst må forhandle om deres behov og rettigheder, både i forhold til praksis/ vejledere og i forhold til skolen/ undervisere.

Et eksempel på dette er krav til vejleder om at få studieaktiviteter og tid til vejledning og refleksion på trods af travlheden i praksis:

S: altså jeg føler nogen gange i praktikken, der er ikke tid nok til at have studerende Altså man bliver lidt kastet ud i det, og så tror jeg også det er vigtigt at man i hvert fald, at man også selv sørger for at sige noget fordi der ikke altid lige er tiden til det synes jeg ikke. Man går måske nogen gange lidt glip af de der refleksionsmøder man ellers skulle ha, som jo faktisk kan være rigtig gode til lige at få drøftet nogle ting”

S: ”Jeg tror også bare det er svært, for jeg kan godt se hun har travlt og så sidder jeg jo også og tænker hvor skal hun også få den halve time fra. Det betyder jo bare en halv times overarbejde for hende, det vil jeg jo heller ikke være skyld i”

S: ”Ja og så nogen gange så lader man sig jo nok nøjes, altså med det der kan blive tid til”

Når den studerende ”lader sig nøjes” tolker vi det som symbolsk vold, hun er loyal over for vejleder, accepterer rammerne og er således også med til at placere sig i feltet som den studerende med en svag position.

I andre tilfælde forsøges en hårdere forhandling:

S:”Der er det jo også op til en selv, lige banke i bordet og sige om der ikke lige er mulighed for, at man kan få det”

S:”Det kræver noget af den studerende i hvert fald...At man skærer igennem.”

Når det drejer sig om problemer med at få læringsudbytter til at stemme overens med praksisopgaverne søges en alliance med vejlederen:

E:”Så tænker jeg da bare så ville jeg snakke med min vejleder og sige hvordan kringler vi lige den ”

E: ”Så er det jo bare at finde ud af hvordan man så opfylder dem, så må man jo bare lavet noget andet, eller gøre et eller andet mere af et eller andet altså”

Når den studerende anvender vejlederen som den allierede gør den studerende brug af de eksisterende eller potentielle ressourcer, der er til rådighed i kraft af det netværk, de relationer og officielle anerkendte forbindelser, der findes i det sociale rum, den studerende befinder sig i. Den studerende anvender summen af den kapital og den magt,

der er til rådighed i netværket. Den studerende positionerer sig i kraft af sin forhandling med vejlederen (Bourdieu & Wacquant 1996: 105).

Også i forhold til skolen og undervisere så vi ovenfor, at den studerende spiller spillet, når hun til prøven udvælger den legitime videnskapital. Eller hun camouflerer den viden, hun ved er mindre legitim:

E: ".Jeg tænker det der med jeg - støttende , det bruger man vel også, selv om skolen ikke synes om den der Liv Strand teori, så bruger man det jo et eller andet sted"

E: "det kan man godt sige, at man gør, hvor man prøver at putte det ind ved at dreje det, ved at tage noget andet ind over"

De studerende har diskuteret de mange skriftlige opgaver i praktikken med skolen og har foreslået at gøre for eksempel seminarformen mundtlig i stedet, da de finder diskussionsdelen af den værdifuld.

S: ".. vi har diskuteret det på skolen med flere undervisere, det der med at der var en del der gjorde for lidt ud af seminaropgaven, fordi man er nødt til bare at tænke, den skal bare skrives, fordi vi skal jo aflevere den for at blive indstillet til eksamen, så det bliver hurtigt sådan lidt at alt det andet vi skal aflevere, selv om det egentlig er rigtig rigtig godt at få diskuteret som man gør til seminaret, jamen så går det bare ud over den opgave fordi at, at vi skal bare så meget"

Det kan forstås således at de studerende forsøger at bruge muligheden for opnå indflydelse på egen uddannelse og stadfæste sin position. For at få indflydelse må den studerende have noget at forhandle med - nogle dispositioner - en kapital, som også er relateret til den studerendes habitus, som giver den studerende en fornemmelse af egen placering og en fornemmelse af andres placering i den relation - det sociale rum som den studerende befinder sig i (Bourdieu 1994 :61).

Uddannelsen udgør for de studerende et magtfelt, som de gennem en forhandling forsøger at ændre og positionere sig i, men de studerendes forhandlingskapital er ikke stor nok i forhold til undervisernes. Feltet består af relationelle interaktioner mellem underviser og

studerende, og de eksisterer og opretholder deres eksistens ved og i kraft af deres indbyrdes forskel (Bourdieu & Wacquant 1996:84).

Altså skolen hører, hvad de studerende fortæller, men opretholder "ro og orden" gennem manglende handling, den udøver symbolsk vold, men er også selv udsat for symbolsk vold, idet den er underlagt de mulighedsbetingelser, uddannelsespolitikken definerer, hvorfor stabiliteten og status quo opretholdes.

Den symbolske vold er medvirkende til at bibeholde strukturer og opretholde status quo, og derved reproduceres de sociale dominansforhold (Bourdieu 1994a:52).

De studerende efterspørger et større samarbejde mellem skole og praktiksted. De oplever et manglende indbyrdes kendskab og føler sig som bindeled og budbringere imellem de to felter. Dette gælder såvel i forhold til for eksempel at skulle forklare vejlederne, hvilken teori de har haft på skolen, som en oplevelse af, at underviserne mangler viden om praksis:

E:"..altså det virker nogle gange som om at de ikke har en hujende ide om, hvad der foregår derude i det virkelige liv, også de der undervisere der ikke har været ude i praksis i tyve år"

S:" Så kan jeg faktisk godt føle, at de lærere som står og underviser, de ikke helt ved, altså som om de godt lidt kan have glemt hvordan det er og være ude, nogen gange. Både noget med nogle eksempler de giver os, hvor jeg ikke synes det er et optimalt eksempel, så man virkelig forstår det.. Nogen gange der kan man godt bare sidde med en fornemmelse af at det er lang tid siden hende der hun har været ude i det praktiske."

Det formelle samarbejde som faktisk foregår mellem skole og praktiksted synes i nogen grad skjult for de studerende, og de ser sig selv som formidlere felterne imellem.

Uddannelsessystemet kan ifølge Bourdieu ses som et dynamisk opbygget spændingsfelt bestående af sociale kræfter, hvor der udspiller sig kampe, som er indlysende nødvendige for de agenter, der er involveret i det. Der er en mulighed for, at det kan forandres og påvirkes, men dette vil være et trægt forehavende, idet agenterne langt hen af vejen, overvejende ubevidst, reproducerer og transformerer disse rammer gennem anerkendelse og accept af dem (Bourdieu 1994a:54).

At studerende, vejledere og undervisere accepterer forholdende, som de er, og agerer, som de gør, kan yderligere forklares ved hjælp af habitusbegrebet. Vi har ikke undersøgt de studerendes sociale og kulturelle baggrund eller dispositioner, og kan derfor ikke udtale os om deres individuelle habitus. I øvrigt er det vanskeligt at påpege en direkte sammenhæng mellem baggrund og habitus på grund af det ubevidste eller skjulte. Men vi kan have en antagelse om, at det, at de tilsyneladende mestrer kompleksiteten og de modsatrettede dimensioner af uddannelsen kan forklares med deres habitus, deres besiddelse af kapital, deres dispositioner og måske især deres spil-forståelse.

Habitus betegner den socialiserede krop. Kroppen har tillært sig forskellige måder at dispositionere og agere på i forhold til den verden, den lever i. Disse dispositioner er overvejende ubevidste, da de optages i kroppen som en skjult, men tilgængelig ressource for valg af handlingsmuligheder i en given situation (Prieur & Sestoft 2006: 39).

Vi antager at de studerende i vores undersøgelse besidder en "skole-habitus", som medfører, at de kan aflæse spillet og "knække koderne" for, hvad der kræves hvor og hvornår. Samtidig besidder de en habitus, som gør dem i stand til at lære de mere skjulte sider af praksis, som vi analyserede frem i første afsnit.

De har så at sige mere eller mindre bevidst lært sig spillereglerne for at navigere mellem flere logikker.

Eller de accepterer, at de ikke altid kan se en tydelig mening, for eksempel med læringsudbytterne. De gør en dyd af nødvendigheden:

S: "Det giver jo nok god nok mening et eller andet sted, at vi er nødt til at acceptere det, at man ligesom har en liste over, at man skal kunne dette her...så tror jeg det eneste er ens egen definition af, at man synes man har fået noget ud af det"

S:"Det vigtigste er, at man når det man skal, så er det lige meget om man forstår det"

8.2 Opsummering

Vi ser at de involverede alle deltager i en positioneringskamp. Denne kamp betinges af de interesser, den habitus og den kapital, de involverede er i besiddelse af, samt fordelingen af kapital felterne imellem og ikke mindst de objektive mulighedsbetingelser felterne underlægges både nationalt og internationalt.

Uddannelsesinstitutionerne udgør en stærk position i uddannelsesfeltet, de besidder den stærkeste symbolske kapital i form af såvel juridisk kapital som videnskapital. De udøver dermed symbolsk vold over for samtlige agenter i feltet på forskellig vis. Feltet repræsenterer stimuli som udløser de ubevidste praksisser som alle involverede reagerer på. Det er spændingen mellem positionerne som er konstituerende for uddannelsesfeltets struktur, og det er også den spænding, der bestemmer mulighederne for forandring.

Det er blevet tydeligt at de studerende skal navigere i forskellige sociale felter med forskellige logikker og videnskapitaler, og de skal i høj grad agere bindeled mellem skole og praksis. De bliver samtidig bragt i en position, hvor de må forhandle sig frem under uddannelsen, også i praktikkerne.

Vi kan se, det at "gøre en dyd ud af nødvendigheden" er en af de centrale betingelser, de studerende uddanner sig under, og det kan forklares ved hjælp af deres habitus og deres evne til at læse spillet.

9 Diskussion

Vi har belyst de objektive rammer og vilkår for den aktuelle uddannelsestænkning på sundhedsområdet. Vi har set, at den er styret af international konkurrence i et videnssamfund, hvor viden betragtes som en eksportvare.

De formelle mål og uddannelsesplaner lægger op til at udvikle de kompetencer som markedet foreskriver.

Dette gælder såvel akademiske kompetencer som praktiske kompetencer, men de første tillægges forholdsvis størst værdi også i sundhedsuddannelsernes praktikforløb.

Dette fremgår blandt andet af mængden af skriftlighed i praktikken særligt med hensyn til seminaropgaven for de sygeplejestuderendes vedkommende og den skriftlige prøve for de ergoterapeutstuderendes vedkommende.

Prøverne, de skriftlige opgaver og læringsudbytterne er udformet blandt andet med en hensigt om at skabe større sammenhæng mellem teori og praksis, men spørgsmålet er, om de snarere har skabt større afstand og flyttet skolen ud i praktikken. Dermed fjernes tid og fokus fra læring i praksisvirkeligheden eller styringen medfører at praksisviden mister legitimitet i "egen ret". For at være legitim skal den skriftliggøres og forholdes til teori, til trods for at dele af praksisviden er tavs eller kropslig.

En anden hensigt med de skriftlige opgaver er, at de skal være en træning i den form, det afsluttende bachelorprojekt har, altså en akademisk øvelse.

Disse opgaver bliver især for undervisere fra skolen det synlige resultat af de studerendes læring i praktikken, til trods for at de primært afspejler kompetencer i skriftlighed og teoretisk viden, hvilket ikke nødvendigvis siger noget om evne til at udvise for eksempel relationelle kompetencer i patientkontakten. På udvalgte moduler består prøven i en delvis praktisk situation, men vi finder det problematisk, at den studerendes kompetencer skal vurderes ud fra en enkeltstående eksamenssituation, som ikke nødvendigvis afspejler hendes faktiske viden og kunnen over tid.

Vi har undersøgt studerendes subjektive oplevelser af læring i praktikken og har fundet, at de skal navigere i et felt, som består af en form for dobbeltlogik, hvor de i praktikken på den ene side skal leve op til formelle målsætninger, som de finder abstrakte og vanskelige at forstå, og på den anden side skal forholde sig til den daglige praktiske virkelighed med krav om handling. De oplever tilsyneladende ikke en tydelig sammenhæng mellem den formulerede hensigt med praktikken og deres faktiske læring, og de får tilsyneladende ikke megen hjælp hverken fra skolen eller praksis til at skabe en sammenhæng eller for den sags skyld til at sætte ord på den manglende sammenhæng. Samtidig fremgår det af de formelle hensigter, at sammenhængen skal være der.

Selv om de studerende under interviewet kunne sætte ord på dele af den splittelse eller udfordring de oplever, antager vi ikke, at den udgør en væsentlig faktor i deres hverdagsbevidsthed. For at kunne positionere sig i uddannelsesfeltet og blive

færdiguddannet, er de nødt til at acceptere betingelserne og skabe deres egen mening med dem. Med Bourdieus begreb udviser de spilforståelse, de har så at sige udviklet strategier til at tilegne den kapital og doxa-viden, som "markedet" efterspørger, og i en bevidst eller ubevidst forhandling med vejledere og undervisere opnås der en underforstået enighed om, at det, der er lært, er det som læringsudbytteforeskriver. Der gøres en dyd af nødvendigheden, og denne disponering mener vi vil kunne forklares med deres habitus, som er opbygget gennem mange års skolegang.

Vi har vist, at der stadig eksisterer et videnshierarki, hvor evidensbaseret videnskabelig viden får forrang og vi kan have en antagelse om, at så længe der gør det, vil studerende fortsat have en oplevelse af at teori og praksis ikke "hænger sammen", som det fremgår af blandt andet AKF-rapporterne og Brobygningsprojektet, som er nævnt i indledningen. Det kan i denne sammenhæng diskuteres, om der skal eller kan bygges bro, eller hvad man forstår ved brobygning.

Det at det fortsat er teoretisk eller akademisk viden som dominerer, kan være den virkelige grund til, at nogle studerende falder fra uddannelserne. Mange har valgt en professionsuddannelse ud fra tilknytningen til praksis, men overvældes muligvis af det akademiske niveau i form af en bachelorgrad. For at fuldføre uddannelserne skal man besidde både den anerkendte symbolske kapital i form af for eksempel skriftlige færdigheder og evne til at formulere sig til eksamen, og man skal kunne håndtere praksisvirkelighedens kompleksitet samt acceptere, at der ikke nødvendigvis er en tydelig sammenhæng.

Af vore interview fremgik det, at de studerende særlig lagde vægt på det relationelle, mødet med den enkelte patient, og det at reflektere over og drage erfaring af de unikke situationer. I denne proces spiller både følelser, intellekt og personlige dømmekraft en stor rolle. Som vist lægger Deweys læringsteori vægt på udvikling af den personlige dømmekraft, og det er den enkelte situation, som kalder på denne. Med den nuværende tænkning kan læringsudbytteforeskriverne komme til at tilsidesætte den personlige vurdering og dømmekraft, eksempelvis når en studerende "vælger" at have fokus på en skriftlig opgave frem for konkrete behov og læringsmuligheder i den direkte patientkontakt.

Hvis vi skal indtage Deweys perspektiv på uddannelse, skal vi så at sige vende billedet og gå væk fra den stramme målstyring ved hjælp af læringsudbytterne, og snarere lade det konkrete i praksis være styrende for læring og tage udgangspunkt i, at praksis kan levere de forstyrrelser, som sætter gang i kritisk refleksiv tænkning. Dermed må vejledningen af de studerende blive mere praksisnær, den må tage udgangspunkt i den enkeltes læringsbehov, og lade de konkrete situationer og oplevelser styre hvilken viden, der anvendes eller opsøges. Mere om dette i perspektivering.

Der har de seneste år været en del debat og kritiske røster i forhold til uddannelsestænkningen.

Staf Callewaert har problematiseret MVU-reformen og kalder det en konstruktion, frembragt af staten ud fra en neo-liberalistisk ideologi om ensretning og en hensigt om at nedbryde professionsidentiteten til fordel for færdigheder i management og kommunikation.

Han mener, at lærerstaben på uddannelserne, ved at indordne sig, har givet en tvangssituation mening, og gjort "en dyd af nødvendigheden" (Callewaert 2003:264).

Han problematiserer videnskabeliggørelsen af professionerne og anfører, at det som er forsvundet i den mangfoldige, universelle videnskabeliggørelse er sansen for den basale antagonistiske forskel mellem teoretisk og praktisk viden, praktisk kundskab og teoretisk kundskab har hver sin logik (ibid:275).

Konsekvensen er, mener han, at uddannelserne, inklusive praktikkerne, er blevet mere og mere skolemæssige og boglige, praktikkerne foregår ikke længere som egentlig prøvetid under supervision under erhvervets betingelser. Ifølge Callewaert sætter uddannelserne sig mellem to stole, de bliver "kvasi-teoretiske" og "kvasi-praktiske" (ibid:276).

I artiklen "Det entreprenørielle universitet" problematiserer Niklas S. Hessel at dannelsesbegrebet er forsvundet i uddannelsessystemet til fordel for markedsorienteret erhvervsduelighed. Han ser en fare for at kompetencetænkningen går ud over fagligheden, når alle undervisningens mål er italesat og tilrettelagt ud fra, hvad de skal bruges til på arbejdsmarkedet. (Hessel, Weekendavisen, 02.09.11)

Forfatteren Knud Romer har udtalt, at skolen er ved at blive reduceret til en samfundsinstitution, hvis vigtigste bidrag er at være med til at skabe "Nyttige Idioter, der kan bidrage til samfundsøkonomien" og han mener dannelsesstærkningen er forsvundet:

"Det er som om, at delen "dannelse" er røget ud af ordet "uddannelse". Det eneste der er tilbage er nu "ud"! Og det er ud på arbejdsmarkedet, hvor vi kan opfylde vores funktion som funktionærer og lønarbejdere" (Skolen, Århus Lærereforening, 6, 2011)

Uden at vi vil lægge op til en uddybelse af dannelsesstærkningen mener vi, at ovenstående problematiseringer kan overføres til sundhedsuddannelserne og danne grundlag for en fortsat debat om fremtidens uddannelse af sundhedsprofessionelle.

9.1 Diskussion af metode

Vi kan ikke ud fra de empiriske data generalisere og drage konklusioner ud fra de forholdsvis få informanter, hvilket er i overensstemmelse med den kvalitative metode. Vi har set i interviewene at, de studerende udtrykker enslydende oplevelser på trods af at de repræsenterer to forskellige uddannelser.

Vi mener at kunne sige noget om de studerendes habitus ud fra den måde, hvorpå de udtrykker deres handlinger, velvidende, at vi ikke i interviewene har spurgt ind til deres historiske, sociale, kulturelle og økonomiske herkomst.

Vi er opmærksomme på at en feltobservation kunne have givet en bredere og mere nuanceret empiri i forhold til at kunne observere, hvorledes den ubevidste handling, den praktiske sans var kommet til udtryk. Ligeledes kunne en udvælgelse af studerende på forskellige uddannelsesniveauer have bidraget til data om den socialiseringsproces, som den studerende gennemgår under uddannelserne. Dette kunne have frembragt data om den kapital, der gennem uddannelsen opbygges. Kapital som giver mulighed for forhandling og dermed for positionering i feltet.

I forhold til indsamling af data kan vi ikke udelukke os fra at være en del af konteksten, at vi er relateret til feltet og de studerende. Vi oplevede det dog som en fordel at kende konteksten, og den trykthed som det medførte hos de studerende. At stille sig åbne og kontekstafhængige opdagede vi var svært, og at vejlederrollen i interviewet ubevidst blev anvendt for en stimulering af de studerendes refleksion over egen situation.

Bourdieu kan kritiseres for sin deterministiske tilgang, en mangel på den frie vilje, at alt er forudbestemt. Kan man være ansvarlig for sine handlinger, når handlingen er bestemt af habitus – den ubevidste og socialiserede praksis? Anvendelsen af Bourdieu har givet mening i forhold til at se individernes relationer og placering i det sociale rum, og om det reproducerer i de sociale relationer.

10 Konklusion

Vi har fundet at den aktuelle nationale uddannelsestænkning er under indflydelse af markedsmekanismer og konkurrencedygtighed på internationalt niveau. Magtrelationerne i feltet giver sig udslag i en statsstyring samt en uddelegering af magt til uddannelsesinstitutionerne, som dermed besidder den legitime ret til at udforme studieplaner for såvel teoretiske som praktiske moduler. Dette udmønter sig i målstyring i form af på forhånd formulerede læringsudbytter, hvor teoretisk og akademisk viden vægtes højt. Læringsudbytterne er udformet med henblik på generalisering og ensretning, hvilket står i kontrast til praktikkens kompleksitet og uforudsigelighed.

Vi har undersøgt de studerendes oplevelse af læring i praktikken. De giver udtryk for at en væsentlig læring er den praksisnære, relationelle og situationsbundne læring, som blandt andet indebærer en følelsesmæssig dimension. De giver desuden udtryk for vigtigheden af rollemodeller og tid til refleksion med såvel vejledere som medstuderende.

Vi har fundet, at dette stemmer overens med Deweys læringsopfattelse, hvor refleksion stimuleres af udfordringer og forstyrrelser i konkrete handlesituationer.

De studerende skal i praktikken leve op til uddannelsens krav om skriftlighed, opfyldelse af læringsudbytter og prøveafholdelse, og det er deres oplevelse, at dette får stor indflydelse

på praktikforløbene. Når man på denne måde indfører en skoletænkning i praksis bringes de studerende i en position, hvor de skal navigere mellem to logikker.

Det ser ikke ud til, at de kobler de formelle rammer til den faktiske læring i den konkrete daglige virkelighed, og dermed bliver det tilsyneladende to parallelle læringsforløb, hvor den studerende i stor udstrækning er overladt til selv at skabe sammenhæng og mening. De kan komme ud med en forståelse af, at teoretisk viden er den legitime, anerkendte viden mens den personlige dømmekraft og erfaringsviden forbliver tavs eller underkendt.

I de officielle bekendtgørelser lægges op til, at teori og praksis skal kobles sammen i uddannelsen, men det er tydeligvis vanskeligt for alle parter at foretage denne "brobygning". De studerende bringes i en position, hvor de i høj grad må være i stand til at læse spillet, gøre en dyd af nødvendigheden og besidde en habitus, som indbefatter forhandlingsevne.

11 Perspektivering

Vi ønsker ikke at tage afstand fra, at de studerende tilegner sig akademiske kompetencer, som kan give dem adgang til videreuddannelse og forskning og udvikling.

Men hvis den aktuelle målstyring og akademiseringsproces har været medvirkende til at forstærke videnshierarkiet, har professionsuddannelserne i vore øjne et problem.

Hvis vi skal gøre op med videnshierarkiet og udvikle uddannelser, som sidestiller teoretisk og praktisk viden må der ske en retænkning af didaktikken i sundhedsuddannelserne.

Jank og Meyer angiver en didaktisk tilgang, som for os at se, ligger i forlængelse af såvel Deweys som Bourdieus tænkning.

I kapitlet *"Teoretisk indsigt med hoved, hjerte, hænder og alle sanser"* anfører de, at praksis ikke er et modbegreb men et komplementært begreb til teori. Teori og praksis står altid i et spændingsfyldt vekselforhold til hinanden (Jank & Meyer 2006:140).

De foreslår at indføre et nyt begreb som "the missing link" mellem teori og praksis, nemlig praksisviden, som skal forstås som en selvstændig vidensform, groet ud af praksis med sigte

på at magte praksis. Denne vidensform bygger på erfaring og sætter den professionelle i stand til at handle rutineret, flydende og efter behov kreativt og fantasifyldt (ibid:139).

Det er en handlings- og refleksionsviden, som vokser ud af arbejdets handlinger, den øser af mange kilder og anvendes i udformning af arbejdssituationer.

Det handler ikke om at bringe teori og praksis i overensstemmelse med hinanden, men om at bringe dem i et spændingsforhold til hinanden, for derved at gøre teoretiske spørgsmål mere praksisnære og righoldige og praksisviden dybere og mere selvkritisk (ibid:141).

Vi finder at en sådan tænkning i uddannelsen vil betyde, at de særlige læringsbetingelser i praksis respekteres, og de studerende kommer mere i centrum for deres egen læring, idet de bliver uddannet til at opsøge den viden, de har brug for, når de har brug for den.

Dermed bliver læring og viden personbundet og indbefatter også den viden, som er kropsligt forankret og tavs, og som erhverves emotionelt og via sanserne gennem deltagelse i praksisfællesskaberne.

Hvis de allerede under uddannelsen opnår denne tilgang til viden og læring, vil der være en sandsynlighed for, at de bringer den med sig i deres fremtidige professionelle arbejde.

I denne sammenhæng er det relevant at lade blikket falde på vejlederfunktionen. I den nuværende tænkning er denne funktion tildelt de kliniske vejledere, som for at kvalificere sig til dette, skal have et seks ugers vejledningsmodul på diplomniveau. Tanken er, at de skal have pædagogiske kompetencer og et højere akademisk niveau end den almindelige professionelle for at kunne vejlede den studerende ud fra et særligt kendskab til studieplaner og læringsudbytter. Af vore interview fremgik det, at det i lige så høj grad var andre professionelle som vejledere, der fungerede som erfarne rollemodeller i det daglige for de studerende. Uden at vi har et svar på det, kan man stille spørgsmål til, om den dimension af læring i praktikken har for lidt opmærksomhed og anerkendelse i kraft af at vejledningsopgaven er "parkeret" hos den kliniske vejleder, frem for at være en fælles opgave.

I fortsættelse heraf finder vi det væsentligt, at udformningen af fremtidens uddannelser i sundhedsfeltet i højere grad bliver en fælles opgave mellem skole og praksis.

Michael Eraut er professionsforsker og har forsket i professionel viden og læring. Han finder, at professionstænkning om teori-praksisforholdet stadig er domineret af et videnshierarki, hvor teori foreskriver og anvendes i praksis.

Han mener at uddannelserne må bevæge sig væk fra den gængse opfattelse, at teoretisk viden er kontekstfri og praktisk viden kontekstafhængig. De studerende skal lære at omfortolke og rekonstruere teori gennem anvendelse og dermed give den en kontekstspecifik mening. Dette vil give dem kompetencer som færdiguddannede til at teoretisere over og forholde sig kritisk til egen praksis. Det er særlig vigtigt at give de studerende anledning til at reflektere sammen med erfarne (Eraut 1994:50, 63).

Han problematiserer i den sammenhæng den "tavse viden" hos professionelle og stiller spørgsmålstejn ved, hvor meget af denne viden og knowhow, der er essentiel implicit, og hvor meget det faktisk er muligt med passende tid og opmærksomhed at beskrive og forklare (ibid:42).

Eraut gør opmærksom på afstanden mellem uddannelsesinstitutioner og praktiksteder, som betyder, at de studerende skal forhandle om forventninger og mening hos begge parter, og begge parter har en tendens til at forklare dette med *"the theory-practice gap"* (ibid:73).

Han taler for en rekonceptualisering af relationen mellem uddannelsesinstitutioner og professionsfællesskaber, idet der bør være en tættere relation samt en fælles diskurs og ansvar for uddannelse og vidensudvikling. Han stiller konkrete forslag om joint ventures og seminarer for skole og praksis, han mener at uddannelserne kan struktureres anderledes, og at potentialer for en tættere integration af teori og praksis er underbelyst:

"More heat than light is created by perpetually contrasting theory with practise, and by assuming that there is only one kind of theory" (Eraut 1994:59).

12 Refleksion over egen proces

Vi vil i dette afsnit forholde os til, hvordan vi som forskere er positionerede i uddannelsesfeltet, og hvordan vi i forskningsprocessen har opnået ny erkendelse.

I følge Bourdieu erfares verden altid fra en bestemt position i et socialt rum. Vores afsæt for projektet var vores position som vejledere i praksis, hvor vi havde en oplevelse af, at der var en ubalance i mellem vidensformerne. Vores problemformulering og valg af teoretiske tilgange afspejler vores baggrund i den praktiske del af uddannelserne, og allerede her kan man diskutere, hvorvidt vi har været i stand til at bryde med vores umiddelbare opfattelse af virkeligheden.

Vi har undersøgt de objektive betingelser og de studerendes oplevelser af læring. Hvis undersøgelserne skulle gentages med den nye erkendelse ville vi utvivlsomt fremanalysere andre dimensioner.

Da vi selv er en del af det felt, vi har undersøgt, har det været en anledning til at opdage mekanismer i den måde, hvorpå vi i vores daglige arbejde er med til at positionere os og udøve symbolsk magt i relationen til såvel studerende som kolleger og andre samarbejdspartnere.

Vi er selv med til at forstærke og fastholde en uddannelsestænkning, som foreskriver målstyring af kompetencer. Et første skridt på vejen til at kunne ændre noget er at blive bevidst om de mekanismer, der gør sig gældende, men at ændre forholdene er vanskeligt. Som Bourdieu siger, er strukturerne selvforstærkende og forandring er en træg affære. Det er blevet tydeligt for os, at der stilles store krav til de studerende i forhold til at mestre den dobbeltlogik, vi har set i uddannelserne, hvor forhandlingsevne kommer til at fremstå som en vigtig del af deres habitus. Denne erkendelse vil påvirke vores tilgang til uddannelserne og relationen til de studerende.

13 English summary

This project has its focus on the Healthcare Bachelor degrees, where the terms for acquiring of the practical competences of the professions have changed since 2001, as the educations have turned into bachelor degrees and therefore today are more academic

founded. The clinical courses have been shortened, as well as they today contain more mandatory written assignments, along with tests focusing on theoretical knowledge. The educational institutions control and manage the clinical courses quite tight, with specific study plans and specific goals that the students must gain within knowledge and competences. The goals, mandatory assignments and tests are formulated by the educational institution out of general principles about similarity, independent from the different placements of the clinical courses.

Therefore we believe that there is a need to look upon the effects, this development has had on the students' experience of learning, while out in practice, and how this has influenced the knowledge basis of the educations.

Problem matter

How does the current educational thinking and curriculum within the healthcare bachelor educations influence students learning in practice and the value of the different kinds of knowledge?

Method

Seen from Pierre Bourdieus scientific approach, the above questions will be illuminated by two studies. The first one is an objectivistic analysis of the official documents, on which the current educational thinking are based and thus the curriculums of the educations. The second study is an empiric study, using qualitative methods, by which data are collected through two focus group interviews. The informants represent bachelor students from two different healthcare professions. The collected data are analyzed and John Dewey's learning theoretic perspective is used to reveal the effect on learning from the current curriculum of the educations and Bourdieu's sociological perspective is used to reveal the relations within the educational field.

Findings

The conclusion is that the thinking within the health care bachelor educations is characterized by market mechanisms and the demand on being competitive at an international level. This characterizes the national education thinking, it becomes production and quality orientated, with very tight guidelines and it translates into very overall, general and controlled learning measures, where theoretic, academic knowledge is

weighted high. This has an effects on which kinds of knowledge that are weighted in the clinical parts of the educations, where learning outcome designed to create generalization and regimentation contrast the dissimilarity in practice within a complex and unpredictable reality.

As for the positioning within the field, the power relations reflects that the government has delegated the decision-making regarding the curriculum of the educations to the educational institutions, which hereby get the legitimate right to plan the clinical courses. We have investigated the student's learning while out in practice and they express their significant learning as being the practise concrete, relation based and situation depended, that also contains an emotional dimension.

The students must, during the internships meet the demands concerning writing and the fulfilling of learning measures, but they do not seem to connect these to the learning in the daily situations in practice. This means that they seem to follow two parallel learning trajectories, and it is up to the student to create meaning and connection between the two. The students are put in a position as negotiators between educational institutions and practice.

After graduation the students have the idea that theoretical and academic knowledge is the legitimate and appreciated knowledge, while personal, practical knowledge and judgement remains tacit or underrated. The official notification aim at a connection between theory and practice, and there are many initiatives to bridge the gap, but this study shows that it is difficult to accomplice, and the question is whether it will be possible at all within the current educational thinking.

14 Litteraturliste

Bjerre, T. B. & Bjeld, B (2005) *Professionsidentitet i forandring* Redigeret af Eriksen, T.R & Jørgensen, A.M. , Nyt Akademisk Forlag.

Brinkmann, Svend, 2006, John Dewey - en introduktion. Gyldendal

Bourdieu, P. (1994a) *Af praktiske grunde* Oversat Hovmark,H. , Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. (1994b) *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori* Oversat og redigeret af Calewalleart, S & Munk, M. & Nørholm, M. & Petersen, K.A. , Akademisk Forlag A/S

Bourdieu, Pierre (1999): Understanding. I: *The weight of the World Social suffering in Contemporary Society* (s.607-626) Polity Press

Bourdieu P. & Wacquant, L.J.D.(1996): *Refleksiv sociologi - måle og midler* Hans Reitzels Forlag

Brinkman, S. & Tanggaard, L. (2010) *Kvalitative metoder, En grundbog* ,1.udgave, 2.oplag Hans Reitzels Forlag.

Callewaert, S. (2003) En forståelse som metode i sociologisk forskning i Fra Bourdieus og Foucaults verden - pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker efter det moderne, Akademisk Forlag

Dewey, J. (2009) *Hvordan Vi tænker* Forlaget Klim.

Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse* Forlaget Klim

Elkjær, B. (2005). Når læring går på arbejde – et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet Forlaget Samfundslitteratur.

Eraut, M. (2000) *Developing Professional Knowledge and Competence* 1.udgave, 4. Oplag, Routledge.

Eriksen, T. R. (2005) *Professionsidentitet i forandring* Redigeret af Eriksen, T.R & Jørgensen, A.M. , Nyt Akademisk Forlag.

Hastrup, Kirsten (2007) *Forordet i Den praktiske sans*, Bourdieu, P.(2007) Hans Reitzel Forlag

Hjort, K. (2002) *Modernisering af den offentlige sektor* 2.udgave, 5. Oplag Roskilde Universitetsforlag

Jank, W & Meyer, H.(2006) *Didaktiske modeller* Gyldendal

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Interview* Hans Reitzels Forlag. 2.udgave 2.-oplag

Launsø & Rieper, O. (2000) *Forskning om og med mennesker* Nyt Nordisk Forlag,

Nielsen. P.(2009) *Produktion af viden* 3.udgave, 2.oplag Nyt Teknisk Forlag 2007

Prieur, A. & Sestoft, C.(2006). *Bourdieu En introduktion* 1.oplag, Hans Reitzels Forlag

Reenecker, L & Jørgensen P.S (2006) *Den gode opgave* 3.udgave, 2.oplag, Forlaget Samfundslitteratur

Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne*, Alinea København

Säljö, R. (2000). (B. Nake, Ovs.) *Læring i praksis et sociokulturelt perspektiv* Hans Reitzels Forlag.

Thisted, J. (2010) *Forskningsmetoder i Praksis* Munksgaard, Danmark.

Weicher, I & Laursen, P F. (2003) *Person og profession* 1.udgave, Billesø & Baltzer.

14.1 Forskningsrapporter

Jensen, T. E. (2006). *Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering og motivation for at gennemføre AKF-forlaget.*

Jensen, T. eE (2008). *Sygeplejerskeuddannelsen – de studerendes vurdering og frafald AKF-forlaget .*

Projekt Brobygning

<http://www.dpu.dk/brobygning/omprojektet/>

14.2 Artikler

Reihter, L. & Villesen, K. *Boglogna - aftalens jubilæum fejres med protester* I Information 21. Juni 2009

<http://www.information.dk/195325>

Bjørnsson, K. & Holm, G. L. & Leick, C. (2000) *Stop for misbrug af studerende* I Fagbladet Sygeplejersken nr. 22

http://www.dsr.dk/Sygeplejersken/Sider/SY-2000-22-21-1-Kongres_2000.aspx

Hessel, N.S. (2011) *Det entreprenørielle universitet* I Weekendavisen 2. Sep. s.5

Heegaard, M. (2011) *Dannelse på normeret tid* I Skolen nr.6 , Århus Lærerforening, s.19

14.3 Baggrundslitteratur

Dau, S. & Nielsen, G. (2009) *Praksis og teori* Forsknings og udviklingsprojekt i regi af UCN, Books on Demand

Molander, A. & Terum, I.L (2010) *Profesjonsstudier* 2. oplag Universitetsforlaget 2008

14.4 Upubliceret materiale

Kirk, E. (1999) Noter til foredrag om Pierre Bourdieu

14.5 Web- Sider

Alle websider identificerede d. 11.12. 2011

Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelserne og professionsbacheloruddannelserne

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137918>

Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelserne og professionsbacheloruddannelserne mv.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120524>

Bekendtgørelse for uddannelse til professionsbachelor i ergoterapi:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=121015>

Bekendtgørelse for professionsbachelor I sygepleje:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114493>

Bologna -processen

<http://www.iu.dk/politiske-rammer/bologna-processen>

Den Danske Kvalitets Model

www.ikas.dk

Den Europæiske Kvalifikations Ramme

<http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/eqf>

ECTS - Karakterskala

<http://www.iu.dk/dokumentation/ects/ects-karakterskala>

ECTS - Point

<http://www.iu.dk/dokumentation/ects/ects-point>

Klinisk undervisning. Generelle forhold. UCN

<http://www.ucn.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fOm+UCN%2fStudieInfo%2fBistrupvej%2fKlinisk+uv+-+generelle+forhold+010211.doc>

Klinisk undervisning. Modulbeskrivelse for modul 6. UCN

<http://www.ucn.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fOm+UCN%2fStudieInfo%2fSelma+Lagerloefs+Vej%2fFind+dit+hold%2fSygeplejerskeuddannelse+n%2fS09S%2fModulbeskrivelse+for+modul+6+klinisk+uv.doc>

Kvalifikationsrammes begreber: Læringsudbytter

<http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber/begreber/#1-ringsudbytte>

Kvalifikationsrammen for Livslang Læring

<http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer>

Ministeriet for Børn og undervisning

www.uvm.dk

Nationale strategi for kvalitetsudvikling i sundhedsvæsenet

http://www.sst.dk/publ/Publ2002/NATIONAL_STRATEGI/pdf/NS_indhold.pdf

Projekt brobygning mellem teori og praksis

<http://www.dpu.dk/brobygning/omprojektet/>

Regeringens Globaliseringsplan 2006

<http://www.iu.dk/politiske-rammer/regeringens-globaliseringsstrategi-2006/regeringens-globaliseringsstrategi-2006>

Rådet for erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Videregaaende-uddannelser/2010/Raadet-for-Erhvervsakademiuddannelser-og-Professionsbacheloruddannelser/Del-I-Raadet-for-Erhvervsakademiuddannelser-og-Professionsbacheloruddannelser>

The Bologna Declaration of 19. june 1999

http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

University Colleges Mission og Vision

http://www.uc-dk.dk/da/images/stories/pdf/mission_vision_asp_ke.pdf

Projektbeskrivelse af Arbejde med vidensgrundlag på erhvervsakademier og professionshøjskolerne

<http://www.eva.dk/projekter/2011/arbejdet-med-videngrundlag-pa-erhvervsakademier-og-professionshojskoler/projektbeskrivelse>

15 Bilag

15.1 Informationsbrev og samtykkeerklæring

Kære

Århus d.18.sep.2011

Vi er tre studerende fra Ålborg Universitet, som tager en Master i Læreprocesser med speciale i Didaktik og Professionsudvikling.

I forbindelse med vores masterspeciale ønsker vi at undersøge, hvordan studerende oplever læring i spændingsfeltet mellem teori og praksis i den kliniske undervisning i sundhedsuddannelserne. I den forbindelse ønsker vi at indsamle data om de studerendes oplevelser af denne sammenhæng i form af fokusgruppeinterviews på henholdsvis sygeplejerskeuddannelsen og ergoterapeutuddannelsen.

Vi vil derfor gerne invitere dig og dine medstuderende i nuværende praktik til deltagelse i denne undersøgelse. Du skal ikke fortage dig noget andet i den forbindelse end at møde undersøgelsen åben, nysgerrig og ærlig.

Gruppeinterviewet vil foregå som en dialog mellem jer som studerende ud fra de spørgsmål som interviewer stiller jer, og I vil derfor som sådan ikke være i dialog med interviewer, men interviewer kan stille uddybende spørgsmål. Målet med denne dialog er at interviewer kan få indsigt i jeres oplevelser og erfaringer med det at være studerende i en vekselluddannelse.

Gruppeinterviewet vil finde sted d. Kl. i lokale

Med venlig hilsen

Mette Lisbeth Nielsen

Ulla Lassen

Susanne Andersen

15.2 Informeret samtykke i forbindelse med masterspeciale

Jeg bekræfter hermed at have modtaget information om ovenstående projekt og at medvirke til et fokusgruppeinterview.

Jeg er informeret om, at det er frivilligt at deltage i gruppeinterviewet.

Jeg er informeret om, at jeg når som helst kan trække mig fra gruppeinterviewet uden, at det får konsekvenser.

Jeg er sikret anonymitet og fortrolighed i omgangen med de af mig givne data.

Jeg er informeret om, at det færdige projekt kan indeholde en eller flere udtalelser, som jeg kan genkende.

Jeg er informeret om, at jeg til enhver tid kan kontakte en af nedenstående gruppemedlemmer, såfremt jeg har spørgsmål eller problemer vedrørende deltagelse i undersøgelsen

Jeg bekræfter at have modtaget en kopi af dette brev.

Sted

Dato

Underskrift

15.3 Interviewguide

Indledning med opridsning af rammer for interviewet.

At de studerende har lov til at diskutere indbyrdes, at alle oplevelser, meninger og bidrag er betydningsfulde.

Forskningsspørgsmål (Tema)	Interviewspørgsmål	Underspørgsmål	Indhold, tilrettelæggelse
Motiv for uddannelse	Hvad fik jer til at vælge netop denne uddannelse? Erfaringsbaggrund	Betydning af indhold, længde, niveau	Idet vi tror at de studerendes baggrund har en betydning for valg af uddannelsen
Professionsbachelor, akademisering	Hvilken betydning har det for jer at uddannelsen er på bachelorniveau?	Adgang til videreudd. Krav til niveau i opgaver, eksamen	
Vekseluddannelse, læringsarenaer, overgange, dobbeltlogik	Hvilke tanker gør I jer om det, at det er en vekseluddannelse med perioder på skolen og perioder i praksis?	Hvilke fordele er der? Hvilke udfordringer? Konflikt? Hvad lærer I især på skolen/ i praksis. Hvad efterspørges? Hvordan oplever I forskelle i måden at lære på? Hvordan ser planen ud? Hvordan er du med til at planlægge uddannelsen	Læringsrum Indflydelse Forskellige læringsrum har indflydelse på hvilke viden der til egnes Det har indflydelse om de studerende kan være medbestemmen de
Praksislæring, læringsudbytte	De kliniske perioder er betinget af, at der er bestemte læringsudbytter I skal opnå, hvilken rolle oplever I de spiller?	Hvordan arbejdes der med de generelle og de individuelle? Hvordan og hvor ofte tales der om dem.? Har I selv indflydelse på det? Er der områder/udbytter som ikke fanges ind?	Hvad vil det sige at lære under disse forhold. De studerendes oplevelser
Praksislæring, opgaver og prøver, Teori/praksis	Hvilken rolle spiller skriftlige opgaver og prøver i de kliniske perioder? Hvor mange opgaver laver I og	Har de betydning for læringen? Er der områder de ikke indfanger?	Faktuel viden Opgave som udtryk for

	hvad handler de om? Hvad gjorde den opgave anledning til? Hvem ser de opgaver i laver Hvad sker der når i får en sådan opgave Hvilke erfaringer har i med undervisning i de kliniske forløb?	Hvad tæller i dem? Hvem bestemmer dette? Indhold, tilrettelæggelse	akademiseringer
Italesættelse	Det beskrives i studieordningen at der skal skabes sammenhæng mellem teori og praksis. Hvordan oplever I det?	Hvordan tales der om/oplever I dette på skolen? Hvordan i praksis? Hvad er "teori", hvad er "praksis"	
Praktik som læringsarena Vidensformer	Kan i give nogle eksempler på særlige oplevelser i praksis som har haft betydning for jer? Fortæl om betydningsfulde patientsituationer Udfordrende "	Hvad skete der?Hvad gjorde du? Hvad betød det for dig? Gjorde du brug af en særlig viden, intuition, erfaring? Hvad kunne have hjulpet dig?	Vidensformer Læroingsbetingelser
Skolen som læringsarena	Kan I give nogle eksempler på særlige oplevelser på skolen som har haft betydning for jer	Redskaber, begreber som har kunnet bruges i praksis	Redskaber, begreber som har kunnet bruges i praksis

OBS! En interviewguide er **vejledende**, en skitse over emner, der skal dækkes og forslag til spørgsmål og rækkefølge, men åbent på den måde at man følger interviewpersonernes tankebaner. Blot sikre sig at man kommer omkring emnerne.

læringsudbytterne de gerne skulle sige jamen det er det I kan når I går her fra Lisbeth: Er det svært at få til at hænge helt sammen	P: Så det er bare svært at koble det til et eller andet læringsudbytte man ikke fatter Hm	De formelle "skrifter" ikke skrevet til de studerende		2	
Lisbeth: For at forstå, er det så meget teoretisk	P: Ja jeg synes de, de bruger, ja en masse kringlede som du siger, de er meget kringlede i det ?: Men det er lidt at det svæver her oppe åh, og man så skal lidt have det til at hænge sammen i den anden ende	Hvem er de skrevet for læringsudbytterne?		2	
	M: Altså det er skrevet så formelt altså det lyder sådan og det er nemlig det som vejleder på skolen går meget op i, læringsudbytterne, og så vejleder i praktikken kan			2 + 3	
					Læringsudbytterne svære at koble til praktik

	jo... Om man kan komme med et konkret eksempel Ja lige præcis, og det kan man jo ikke Nej det kan man jo ikke Nej				
Lisbeth: Men lærer I noget i praktikken?	Ja Ja det gør vi Ja meget Latter	Lærer i praktikken – også uden af forstå læringsudbytterne		1	
Lisbeth: Hvad er det så I lærer?	N: Jeg synes man lære selve det at stå over for et andet menneske der er syg, altså du kan gøre dig alverdens forestillinger på skolen.. men når du så står i det så er det en helt anden situation.. så skal du lige pludselig håndtere at der er et andet menneske, som du skal tage dig af.. altså så har du alle dine teorier,, men det er ikke sikkert de virker på den person.. og så finder man ud af	Praksis viser vejen Virkeligheden er en anden end den teoretiske virkelighed – man skal være kreativ	”selv det at stå over for et andet menneske der er syg”, Situationerne styrende Erfaring Svært at sætte ord på Kropslige personlige kompetencer Kreativitet og intuition	1 1 1	Kropslige personlige kompetencer Relationen til andre mennesker
				1 + 3	

Lisbeth: Had er det så du bruger her, tænker du	hvor forskellige de alle samme er synes jeg.. og så må man tænke				
Lisbeth: Du gør jo noget...	kreativt nogle gange og så må man, ok det				
Lisbeth: Du står ikke bare og..	passer ikke på det jeg har lært				
Sanne: træder dig selv over tæerne	N: Jamen det ved jeg ikke, det.... det ved jeg ikke				
Lisbeth: Hvad trækker du på tror du?	N: Ja, det..	Det er svært at sætte ord på den viden som anvendes når virkeligheden ser anderledes ud end teorien foreskriver		1	
	N: Nej det..				
	(latter)				
	N: hmm jamen altså	Og have menneskelig intuition			
	P:				
	menneskelig intuition måske				
	Ja				
	Ja				