



Refleksion i praksis
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 5/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

REFLEKSION
I PRAKSIS
"NÅR BØGERNE HOLDER
FRI"

DORIS TRUDSLEV
& HELLE B. CHRISTIANSEN

SCVUN Sygeplejerskeuddannelsen, Vendsyssel

Refleksion i praksis: skriftserie
© Forfatterne og RUML, 2008
ISBN 978-87-92454-00-3

Redigeret af: Steen Wackerhausen & Anette Samsø

Ansvarshavende redaktør: Steen Wackerhausen
Layout: Line Bak Bräuner
Opsætning og redaktionel bearbejdelse: Anette Samsø

Sat med Helvetica, Adobe Garamond Pro, Myriad Pro
Trykt på SUN-TRYK, Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, Aarhus Universitet

Nærværende skriftserie er en integreret del af det tværfaglige forskningsprojekt: Refleksion i praksis. Forskningsprojektet er udført i samarbejde med en lang række uddannelsesinstitutioner (MVU) samt forskere ved danske og udenlandske universiteter. Forskningsprojektet indgår under forskningsfokusområdet: Videnssamfundet, ved Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.

Indhold, metodevalg, fremstillingsform samt synspunkter artikuleret i de enkelte publikationer er udelukkende udtryk for forfatternes egne opfattelser og valg. Disse er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med opfattelser hos andre deltagere i forskningsprojektet. Ej heller skal de anses som udtryk for positioner, der forfægtes af Institut for Filosofi og Idéhistorie eller RUML.

Alle publikationer i skriftserien har været genstand for anonym peer review og efterfølgende korrektioner fra forfatternes side. Den redaktionelle korrektur har af interdisciplinære hensyn haft en relativ begrænset karakter, hvorfor den endelige indholdsmæssige redigering og sproglige korrektur af publikationer er de enkelte forfatteres ansvar.

Skriftseriens publikationer er underlagt de til enhver tid gældende regler for copyright. Kopiering, elektronisk mangfoldiggørelse eller anden gengivelse af skriftserien eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomsten imellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Al anden udnyttelse anses som krænkelse af ophavsret, jf. dansk lovgivning.

RUML
Afdeling for Filosofi
Institut for Filosofi og Idéhistorie
Aarhus Universitet
Jens Chr. Skous Vej 7
Bygning 1465-1467
8000 Århus C
www.ruml.au.dk/refleksion

Refleksion i praksis

“Når bøgerne holder fri”

DORIS TRUDSLEV

& HELLE B. CHRISTIANSEN

SCVUN Sygeplejerskeuddannelsen, Vendsyssel

Refleksion i praksis. “Når bøgerne holder fri”

Indhold:

1. Indledning	4
1.1 Baggrundsbeskrivelse	5
1.1.1 Seminar om refleksionsøvelse’	6
1.2 Formål	7
1.3 Den teoretiske tilgang	8
2. Metodiske overvejelser	10
2.1 Undersøgelsens videnskabsteoretiske tilgang	10
2.2 Undersøgelsens empiri og design	11
2.2.1 Det kvalitative interview	12
2.2.2 Ethiske overvejelser	12
2.2.3 Dataanalyse	13
3 Undersøgelsens resultater	13
3.1 Refleksionsaktiviteter – databearbejdelse med udgangspunkt i seminaret	13
3.1.1 Han er meget syg	14
3.1.2 Den svære empati	15
3.1.3 Skal patienter behandles ens?	15
3.1.4 Hvori består sygeplejeproblemerne?	16
3.1.5 Tavshedspligt	16
3.1.6 Er der noget juridisk og etisk?	17
3.1.7 Opsummering	18
3.1.8 Evaluering	19
3.2 Refleksionsaktiviteter – databearbejdelse ud fra interview med studerende	20
3.3 Refleksionsaktiviteter – databearbejdelse ud fra interview med vejledere	21
3.4 Vejlederrolle i seminaret	22
3.4.1 Anvendelse af hverdags-/ fagsprog – databearbejdelse ud fra seminar	22
3.4.2 Styrende/ ikke-styrende	22

3.4.2.1 Gættekonkurrence	23
3.4.2.2 Den aktive vejleder	23
3.4.3 At sikre formål med seminar	24
3.4.4 Vidensformer	24
3.4.5 At sikre alle deltager	25
3.5 Vejlederrolle – databearbejdning ud fra interview med studerende	25
3.6 Vejlederrolle – ud fra interview med vejledere	26
4. Diskussionsafsnit	28
5. Konklusion	29
6. Perspektivering	30
7. Litteratur	31
8. Bilagsfortegnelse	34
8.1 Bilag 1	34
8.2 Bilag 2	34
8.3 Bilag 3	35
8.4 Bilag 4	35
8.5 Bilag 5	37

1. Indledning

Dette projekt er et casestudie, hvor hensigten er at undersøge de fremtrædelsesformer og fænomener, der kan være på spil i et seminar, der er tilrettelagt som en refleksionsøvelse i den kliniske del af sygeplejeuddannelsen. Hvad tales der for eksempel om? Hvad er det faglige indhold? Hvordan kommunikerer der? Hvem siger noget? Er der tale om refleksion?

Ifølge de formelle rammer for seminaret forekommer definitionen på refleksion på den ene side relativ uspecifik på et indholdsmæssigt og operationelt niveau og på den anden side postulerer definitionen, at refleksion kan afstedkomme noget helt specifikt. Bl.a. at de studerende udvikler klinisk kompetence. Der bruges meget tid på refleksionsøvelser i klinisk praksis fra alle parter, og spørgsmålet er, om den tid er givet hensigtsmæssigt ud i forhold til læringsudbyttet.

I projektet undersøges, hvad der faktisk sker ved et seminar, samt hvorvidt refleksion afstedkommer det, som den normative definition angiver. Fokus vedrører de spørgsmål og svar, der præger refleksionsrummet, samt hvilken indflydelse vejledernes deltagelse har.

1.1 Baggrundsbeskrivelse

For nogle år siden tildelte nye bekendtgørelser de mellemlange videregående uddannelser titlen professionsbachelor. Ved dette forstås bl.a., at uddannelserne kombinerer udviklingen af professionskompetence med akademisk kompetence. Det betyder også, at disse uddannelser herefter skulle være på niveau med universiteternes bacheloruddannelse, men adskiller sig fra disse ved at have en større grad af erhvervs- og praksisorientering.

Fremtidens professionsbachelorer forudsættes herved både at have opnået kvalifikationer for umiddelbar professionel erhvervsudøvelse og forudsætninger for fortsat videreuddannelse. (Holdgaard, 2002, p.137).

Intentionen i sygeplejerskeuddannelsen er, at de professionelle og akademiske kvalifikationer udvikles i sammenhæng og ikke hver for sig, og at disse kvalifikationer er lige nødvendige for, at den uddannede sygeplejerske kan varetage ansvaret i det professionelle virke. En del af sygeplejestudiet er derfor også stadig tilrettelagt, så de studerende får mulighed for at tilegne sig kliniske kundskaber og færdigheder gennem deltagelse i klinisk undervisning.

I følge ”Planer for klinisk undervisning” (2004) er klinisk undervisning karakteriseret ved at foregå på det kliniske undervisningssted i et samspil mellem at varetage sygepleje til den enkelte patient, være i et fagligt fællesskab, have samarbejdsrelationer omkring patienten inden for de rammer og vilkår det pågældende undervisningssted er underlagt for at varetage sygepleje og uddannelse. (”Planer for klinisk undervisning”, 2004, p. 9).

Læring ses her som en subjektiv proces, idet mennesket selv er aktivt i forhold til at konstruere og forandre sin egen viden, holdninger og færdigheder. Læring sker via sproget og via sanser og refleksion er i alle situationer central. Refleksion ses i sig selv som en læreproces, hvor oplevelser kobles med teoretisk kundskab og erfaringskundskab. Refleksion skaber mulighed for, at den studerende udvikler praksiskundskab, hvor erfaringer kan gøres bevidste med baggrund i faglige og etiske overvejelser samt begrundelser herfor. (”Planer for klinisk undervisning”, 2004, p. 9).

Refleksion er en central læringsproces i sygeplejerskeuddannelsen, idet den som så mange andre professioner er omfattet af visionen/ kravet om livslang læring og kompetenceudvikling. (Højrup & Pedersen, 2005, p. 97).

Som en følge af generelle udviklingstendenser inden for uddannelsestænkning skriver ”Rektorforsamlingen for sygeplejeuddannelsen” ligeledes, at disse tendenser indebærer en

uddannelsestænkning, der metodisk dyrker og styrker evnen til refleksion:

”Refleksion er grundlaget for, at den enkelte skaber forståelse af forholdet mellem teori og praksis. Refleksion skal bruges til at udbygge allerede eksisterende viden og erfaringer eller til at rekonstruere og forkaste eksisterende kundskab. Refleksion er forudsætningen for at deducere logisk og til at finde en bred vifte af svar og/ eller handlemuligheder ud fra givne teori- og praksissituationer.” (”Rektorforsamlingen for sygeplejeuddannelsen”, 1999, p. 21).

I Sygeplejerskeuddannelsen, Vendsyssel, afspejler de formelle intensioner om refleksion sig tydeligst i den kliniske del af uddannelsen. I ”Planer for klinisk undervisning” er refleksion beskrevet som en pædagogisk arbejdsform, og defineres som følger:

”Refleksion er i sig selv en læreproces, hvor oplevelser kobles med teoretisk kundskab og erfaringskundskab”. (”Planer for klinisk undervisning”, 2004, p. 10).

1.1.1 Seminar som refleksionsøvelse

I alle de kliniske undervisningsforløb er der planlagt obligatoriske refleksionsøvelser. På to af semestrene afvikles disse som et seminar. Ved et seminar forstås en sammenkomst mellem flere studerende og vejledere for gennem gruppearbejde og diskussion at få et emne alsidigt belyst.

Formålet med seminar/ refleksionsøvelserne er ifølge studieordningen for uddannelsesinstitutionen:

- at den studerende får øvelse i at beskrive og undersøge en oplevet del af klinisk praksis, som den studerende selv indgår i med henblik på at udvikle og styrke den studerendes refleksive tænkning, erfaringsdannelse og tilegnelse af praksiskundskab
- at den studerende kan identificere et sygeplejefagligt problem hos udvalgte patienter
- at den studerende og gruppen af medstuderende forholder sig fagligt, kritisk og etisk til en situation/ problemstilling i klinisk praksis med henblik på at udvikle ny handlekompetence. (”Planer for klinisk undervisning”, 2004, p. 27).

Med udgangspunkt i en oplevet situation fra praksis, hvor den studerende selv indgår, udarbejdes der en individuelt skriftlig opgave på max 5 sider. Situationen kan for eksempel handle om et samtaleforløb, som den studerende har haft med en patient eller en konkret handling, som er udført sammen med patienten. Situationen analyseres, og der formuleres en sygeplejemæssig problemstilling.

Denne problemstilling med forslag til litteratur er den problemstilling, der danner udgangspunkt for de refleksioner, der kan foregå i seminaret. Seminargruppen består af seks til otte studerende samt en klinisk vejleder og en underviser fra skolen. Seminaret afsluttes med en kort mundtlig evaluering i forhold til om formålet blev nået.

De studerende anvender studiedage til at udforme oplægget samt til at deltage i seminarerne. Tidsmæssigt er der beregnet en time til drøftelse af hver studerendes problemformulering og i praksis er det ensbetydende med, at der i løbet af andet semester afvikles tre til fire seminar, hvor to opgaver og problemformuleringer diskuteres pr. gang.

Vi ser ovenstående formål med seminaret som en normativ angivelse af, hvad der forstås ved refleksion. Men udvikler og styrker de studerende i seminaret deres refleksive tænkning eller tilegner de sig praksiskundskaber og skabes der mulighed for at udvikle ny handlekompetence? Ligeledes opstår følgende spørgsmål: Hvilke aktiviteter der egentlig finder sted? Er de aktiviteter omfattet af refleksion set i forhold til at refleksion ses som en læreproces, hvor oplevelser kobles med teoretisk kundskab og erfaringskundskab, jf. ”Planer for klinisk undervisning”?

Refleksionsøvelserne har nu fundet sted i flere år og via mere eller mindre uformelle evalueringer er der generelt enighed om både blandt studerende, vejledere og undervisere, at det er et godt læringsrum.

Der er således her skabt en formaliseret og velbeskrevet refleksionsmodel bestående af mange forskellige elementer og aktiviteter, der hver for sig spiller en rolle. Spørgsmålet er: Hvordan fungerer de enkelte dele, og hvordan indgår de i helheden? Er det et godt læringsrum? Hvad læres der? Og hvordan kan det forstås i forhold til refleksion? Projektet afgrænses i forhold til nedenstående formål.

1.2 Formål

Det overordnede formål med dette projekt var at undersøge, beskrive og analysere et typisk seminar i den kliniske del af uddannelsen i 2. semester med henblik på at få øget indsigt i, hvilke forhold der i dette seminar fremmer og hæmmer produktive og lærerige refleksionsaktiviteter set i forhold til formålet med seminar. De specielle forhold, der blev undersøgt, var betydningen af vejledernes tilstedeværelse samt spørgsmålstyper og svar.

For at konkretisere dette arbejdedes der ud fra følgende spørgsmål:

- Hvilke karakteristika har spørgsmålstyperne? Dvs., hvordan spørges der i dette rum?
- Hvordan svares der? Dvs., hvordan kommer det til udtryk, at de studerende forholder sig fagligt, kritisk og etisk til en sygeplejefaglig problemstilling?
- Hvordan inddrager de studerende klinisk og teoretisk viden, erfaringer og værdier?
- Hvilken betydning har det, at vejleder og underviser deltager?

1.3 Den teoretiske tilgang

Som teoretisk grundlag for databearbejdning valgte vi som hovedkilder J. Mezirow, J. Dewey samt D. A. Schön.

I Jack Mezirows teori om voksenpædagogik indgår refleksion som en væsentlig del.

Han ser det voksne menneske karakteriseret ved at have behov for at forstå og give oplevelser mening – for at kunne handle. Det, der igangsætter refleksionsprocessen, mener Mezirow, skyldes desorienteringsdilemmaer, der er opstået, når mening ikke kan etableres.

Ligeledes mener Mezirow, at oplevelser fortolkes og giver mening gennem det enkelte menneskes grundlæggende antagelser om livet. Antagelser som gradvist er grundfæstet gennem opvækst, og som består i det, han kalder meningsperspektiver. Disse kan være af både psykologisk, social og erkendelsesmæssig karakter og kan ses som et slags filter, livet ses og forstås igennem. Meningsperspektiverne udtrykkes gennem meningsskemaer, der aktiveres i samspil med konkrete situationer. Meningskemaerne er formbare og kan ændres uden, at de mere rodfæstede meningsperspektiver ændres. Men gennem refleksion kan for eksempel uhensigtsmæssige fordrejede antagelser revideres, eller det modsatte sker også, at grundlæggende antagelser medfører, at et givet problem ikke ses eller bliver revideret. (Mezirow, 1990, pp. 67-70). Vi forestillede os, at vi i projektet kunne få svar på om nogle af disse meningsskemaer, og derfor blev perspektiver aktiveret for de studerende i forbindelse med seminar. Vi antog tillige, at nogle af disse blev revideret gennem refleksion, således at der blev skabt læring.

Ifølge Mezirow er refleksion en særlig form for tænkning, som er en bevidst og målrettet undersøgelse og evaluering af antagelser, som kan handle om kritisk vurdering af henholdsvis indhold, proces og præmisser. Det kan handle om undersøgelse af indholdet i problemet, men det kan også handle om procesrefleksion, som han ser som en vurdering af, hvordan vi mestrer problemløsning, metode, oplevelser, følelser – og hvordan vi udfører handlinger. Endelig kan der være tale om præmisrefleksion, hvor det overvejes, hvorfor vi har forstået problemet således. Den sidste form for refleksion finder sted løsrevet fra den konkrete

situation og kan medvirke til at meningsperspektiverne transformeres, hvilket eksempelvis kunne være relevant at undersøge i forhold til seminar, hvor hensigten bl.a. handler om udvikling af erfaringsdannelse, tilegnelse af praksiskundskaber og ny handlekompetence. (Høyrup & Petersen, 2005, p. 114).

Den kundskabsforståelse, der ligger til grund for seminartanken, handler ikke udelukkende om tilegnelse af teoretisk viden eller facts og påstandskundskab, men også om erhvervelse af andre kundskabsformer, der er nødvendige for den professionelles handlinger. Erfaringslæring, forstået som oplevelser, der bearbejdes og eventuelt teoritilknyttes, er derfor ligeledes en del af seminaret.

Problemet med erfaringslæring er ifølge Høyrup, m.fl. (Høyrup & Petersen, 2005, p. 119) bl.a. at læringsproduktet er tavs viden og derfor personbundet og kontekstspecifikt. Dermed er der fare for, at den tavse viden ikke kommunikeres eller systematiseres og bruges i andre sammenhæng. Læringen kan herved få karakter af gen-læring af tidligere læring. Endelig kan der også være tale om udelukkende reproduktion uden fornyelse af den eksisterende praksis. En konklusion på dette bør i forhold til seminartanken være at for, at der kan blive tale om tilegnelse af ovennævnte formål med seminaret, må de studerendes tavse viden bl.a. kommunikeres og eventuelt systematiseres ved hjælp af de spørgsmål og den diskussion, der finder sted under forløbet. Vi ønskede via dette projekt at få mulighed for at indkredse dette i vores undersøgelse, vel vidende, at alle former for tavs viden næppe kunne artikuleres på udtømmende vis, men kun sætter sig spor i praksis. Det var disse spor, der kunne iagttages, måske i-tale-sættes, eventuelt begrundes, legitimeres samt diskuteres – vi i analysen bl.a. ønskede at se efter.

I Schöns erkendelsesteori indgår bl.a. begreberne *refleksion-i-handling* og *viden-i-handling*. Viden-i-handling er de former know-how, som vi benytter os af, når vi for eksempel cykler. Hvis vi skal forsøge at beskrive viden-i-handling, kan der ske en erkendelse-i-handling, men beskrivelsen vil altid være en konstruktion. (Schön, 1987, p. 257). På et eller andet tidspunkt løber vi ind i oplevelser som overrasker og som kan gøre, at vi vælger at tænke tilbage på, hvad det var vi gjorde. Hvis denne tænkning medfører, at vi ændrer, hvad vi gør, taler Schön om refleksion-i-handling. (Schön, 1987, p. 259). For den dygtige praktiker kan denne refleksion-i-handling kvalificere handlingen. Ligeledes taler Schön om refleksion over refleksion-i-handling, som en refleksion der kan forme vores fremtidige handlinger. (Schön, 1987, p. 31). Når sygeplejestuderende deltager i seminar, beskriver rammerne bl.a. muligheder for skriftlig såvel som verbal tænkning over konkrete handlingsforløb fra klinikken. Ud fra Schöns teoretiske tilgang undersøgte vi disse muligheder.

John Dewey er en af de første, der mere systematisk har arbejdet med refleksion i pædagogiske sammenhænge. Hans refleksionsbegreb omfatter dels kognitive processer og dels handlinger i form af afprøvninger eller eksperimenter som afgørende elementer i refleksionen.

For Dewey er refleksion en forestilling om sammenhæng mellem faktuelle forhold. Refleksionen omfatter også en aktiv vedvarende og omhyggelig overvejelse over, om den forestillede sammenhæng svarer til virkeligheden. Refleksion er ligeledes at tænke kvalificeret i forbindelse med at løse problemer. Det forudsættes derfor, at der er et problem eller en vanskelighed før refleksionen indtræffer. (Wahlgreen, 2004, p. 95).

Refleksionens funktion er derfor at omforme en situation, i hvilken der er oplevet uklarhed, tvivl, konflikt, forstyrrelse af en art – til en situation, der er klar, sammenhængende, bragt i orden og som er harmonisk. Refleksionsprocessen omfatter ifølge Dewey fem faser, hvor første fase omfatter en umiddelbar forestilling om en løsning. Anden fase omfatter intellektualisering, og den kan beskrives som en begrebsmæssig klargøring af problemet. Tredje fase omfatter opstilling af hypoteser vedr., hvad der er galt, og hvad der kan gøres. Fjerde fase omfatter det at drage slutninger baseret på eksisterende viden. Femte fase omfatter testning af hypotesen gennem observationer eller handlinger. (Wahlgreen, 2004, p. 96). Ovenstående blev brugt både som vores for-forståelse og som teoretisk analyseredskab.

2. Metodiske overvejelser

2.1 Undersøgelsens videnskabsteoretiske tilgang

Den overordnede ramme for design og metode var af beskrivende og forstående karakter. Udgangspunktet var derfor en fænomenologisk/ hermeneutisk tilgang. Ud fra den fænomenologiske tilgang ville vi udforske deltagerens perspektiv på seminaret og deres oplevelse af dette. (Kvale, 1997). Ved den hermeneutiske tilgang ville vi fortolke og opnå forståelse af deltagerens opfattelse af seminaret som læringsrum. Vi var bevidste om, at vores tolkning blev foretaget ud fra vores horisont og fordomme og derfor ikke var værdifri. (Kvale, 1997).

Vi valgte casestudie som forskningsstrategi, idet vores overordnede formål var at undersøge og beskrive de refleksionsprocesser samt former, der fandt sted i en refleksionsøvelse i sygeplejeuddannelsen. I et casestudie er intensionen netop at belyse, hvordan mennesker agerer og interagerer med hinanden indenfor deres egne rammer. (Launsø & Rieper, 2004), (Måløe, 2002 p. 31). Og det var netop helheden i et enkelt seminar og den kontekst,

der eksisterede, vi ønskede undersøgt ved at beskrive, analysere og fortolke. Den viden, der fremkom var således konkret og kontekstafhængig. Gennem anvendelsen af den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang har vi på denne måde skabt viden om et konkret felt.

Det seminar, der dannede grundlag for undersøgelsen, var valgt tilfældigt ud fra rent praktiske overvejelser. Det valgte seminar var eksemplarisk i forhold til de øvrige seminarer, der fandt sted i klinisk praksis. Dette undersøgte vi ved at fremlægge repræsentative uddrag af vores datamateriale for kollegaer.

2.2 Undersøgelsens empiri og design

Den empiriske del af undersøgelsen bestod i data – indsamlet ved hjælp af observationsstudie under en refleksionsøvelse ved brug af videooptagelse og optegnelser af, hvad der skete. De studerende gik på 2. semester, og de var på undersøgelsestidspunktet i klinisk praksis på forskellige sygehusafdelinger. Deres første semester havde været et rent teoretisk forløb, hvor målet var tilegnelse af både et natur- og et sundhedsvidenskabeligt teoretisk fundament.

Der var seks studerende på holdet, og den aktuelle refleksionsøvelse var den fjerde i en række på seks. Aldersmæssigt var de alle i begyndelsen af tyverne med en enkelt undtagelse. Ud over de studerende deltog også en klinisk vejleder. Underviseren fra sygeplejeskolen var en gennemgående person i alle seks refleksionsøvelser. Vi valgte et klinisk uddannelsessted, hvor vi ikke selv indgik som samarbejdspartnere.

Med henblik på yderligere at præcisere og supplere data valgte vi at lave et semistruktureret kvalitativt interview med den kliniske vejleder og underviseren. Af hensyn til glemsel valgte vi, at dette interview skulle finde sted inden for en uge efter refleksionsøvelsen, men at indholdet i interviewet også kunne vedrøre generelle betragtninger og oplevelser fra andre seminar, som ovennævnte informanter måtte have. I den forbindelse var der udarbejdet en interviewguide.

Vi mente ligeledes, at det var relevant at supplere data med et kvalitativt fokusgruppeinterview med gruppen af studerende, når disse afsluttede den kliniske undervisning. Dette skete efter en samlet periode på 12 uger, cirka 4 uger efter aktuelle seminar.

2.2.1 Det kvalitative interview

Om det kvalitative interview siges, at relationen mellem interviewer og informant har stor betydning og værdi for undersøgelsens kvalitet. Her er ikke som i kvantitativ forskning tale om at møde informanten via et måleinstrument eller et spørgeskema, men mere at intervieweren bruger sig selv som instrument i et ligeværdigt forhold forstået således, at man respekterer hinanden og er åben for egne og andres meninger. Intervieweren kan på denne måde siges at have mange roller samtidig. Han skal på en og samme tid være ekspert, forskeren, fagpersonen og et ganske almindeligt menneske og medmenneske. (Hall, 1996, pp.185-187).

Ligeledes siges det, at det ofte ikke er nødvendigt at stille mange spørgsmål, men at tålmodighed og stilhed kan være en bedre måde at få informanter til at fortsætte deres fortælling på. (Van Manen, 1990, pp. 67-68).

Det kan således konkluderes, at samtalens indhold er stærkt afhængig af forskerens evne til at lede samtalen og hjælpe den interviewede til at udtrykke sig, så et emne bliver uddybet indtil, der ikke er mere at sige om sagen, eller at det er blevet forståeligt, så det giver mening for begge parter.

I forhold til de afholdte interview tilstræbte vi at efterleve ovennævnte ”krav”. Vi var bl.a. begge tilstede, havde uddelegeret opgaver og var bevidste om at skabe en åben atmosfære.

2.2.2 Ethiske overvejelser

Vi indhentede de interviewedes samtykke til at deltage, og vi redegjorde for, hvordan vi ville behandle oplysningerne fortroligt. Med hensyn til transskribering har vi selv transskriberet med inddragelse af alle udsagn. I analyse og fortolkning deltog vi begge med henblik på at undgå for mange blinde pletter. Desuden sikrede vi de interviewede og institutioner, der var involveret en så etisk forsvarlig omtale som mulig, ved at disse samt mulige citater eksempelvis ikke skulle kunne genkendes. (Kvale, 1997.)

Vi var opmærksomme på den for-forståelse, vi medbragte i møderne og i bearbejdning af data. En for-forståelse der bl.a. omfattede, at vi begge igennem lang tid har været aktører i seminarer, og har mange såvel positive som negative erfaringer med dette. Med henblik på gennemskuelse fremstillede vi de overvejelser vi gjorde i tolkningen af data. Ligeledes fremstilledes citater fra datamaterialet som belæg for vore antagelser.

2.2.3 Dataanalyse

Det empiriske materiale blev analyseret, fortolket og diskuteret i forhold til formålet for projektet og som udgangspunkt var vi inspireret af Steinar Kvaales tre tolkningsniveauer, som vedrører selvforståelse, commonsense og teoretisk tolkning. (Kvale,1997).

Både videooptagelse og interviewene, der blev optaget på bånd, blev senere transskriberet. Transskribering af seminaret gav således mulighed for på meget nært hold at beskrive og nærlæse det faktiske indhold i alle de udsagn og aktiviteter, der fandtes. Vi læste hver især transskriberingen og så videoen flere gange. Her ud fra fremkom der områder som i første omgang lå tæt op ad de spørgsmål, som angivet under afsnittet med projektets formål. Men da vi efterfølgende fandt, at der var mange områder, der overlappede hinanden, eller som ikke var indlysende, og som mere kunne karakteriseres som underområder, valgte vi at kategorisere ud fra faste kodekriterier i forhold til de spørgsmål, vi stillede. På den måde ville vi sikre et så ensartet grundlag for to projektdeltagere at analysere og fortolke ud fra som muligt.

For hvert datamateriale blev der opstillet et skema med kodekategorier og kriterier. Den efterfølgende "kasse" med meningsfortolkning udtrykte vores umiddelbare overvejelser i forhold til at kunne foretage en kritisk commonsense-fortolkning, hvor hensigten var, at vi stadig med udgangspunkt i det tekstnære opløftede det til at se bredere og mere kritisk på indholdet. Dette medførte i nogle situationer efterfølgende en teoretisk tolkning. Skemaerne er vedlagt som bilag og der refereres til disse numerisk.

Resultaterne blev herefter fremstillet ud fra to store nøgleområder, som var seminarets refleksionsaktiviteter og vejlederroller.

3. Undersøgelsens resultater

Af pladshensyn og for at undgå gentagelser har vi valgt at afgrænse kategorierne og kriterierne i denne databearbejdelse til kun at omfatte kategorien spørgsmål/ svar, der vedrører det faglige indhold og vidensformer. (Skemaet fremgår af bilag 1).

3.1 Refleksionsaktiviteter – databearbejdelse med udgangspunkt i seminaret

Starten af seminaret tager udgangspunkt i et kort oplæg fra den studerende, der har udfærdiget opgaven. Hun vil gerne vide, hvordan man tackler en bestemt situation. I

diskussionen herefter indløber der mange forskellige konkrete forslag, som den studerende med problemet forsøger at forholde sig til, enten ved at sige:

"Hmm.."

eller:

"Nej...Jamen, det er rigtigt."

Der anvendes generelt et fortællende sprog med inddragelse af egne synspunkter og erfaringer. Vores tolkning er, at diskussionen bærer præg af manglende faglig viden om det konkrete problem. Det viser sig bl.a. i de ikke specielt velbegrunde løsningsforslag, der fremføres, men da der er stor talelyst og engagement, tyder noget på, at indholdet i diskussionen fanger.

3.1.1 Han er meget syg

Senere nuanceres diskussionen af vejlederne ved, at de studerende til sidst bliver spurgt om, hvad det er patienten fejler. Der gøres herefter flere forsøg på at afklare patologien, der kan ligge bag. Vores tolkning er, at der her sker en form for afklaring, idet der i diskussionen konkluderes, at patienten er meget syg. En studerende siger således:

"...Og det bliver måske værre med tiden ...så må vi bare lægge sygeplejen til, hvordan tingene kommer til at blive...."

For den opgaveskrivende studerende, der jo kender patienten, sker der måske også en afklaring. Hun siger:

"Men han er også egentlig en terminal patient nu, fordi der er ikke ... han er meget, meget syg."

Efter den "afklaring" vender denne studerende tilbage til de tidligere omtalte løsningsforslag:

"...Jamen, jeg kan godt se nu, at det er en god ide, men det virker bare så underligt...."

Ifølge Mezirow kan det siges, at denne studerende via refleksion har transformeret sine meningsperspektiver, idet hun både kritisk har vurderet indholdet i problemet, processen

og de præmisser, hvorpå tidligere antagelser har været baseret

3.1.2 Den svære empati

Efterfølgende medfører diskussion, at en studerende inddrager empatibegrebet. En vejleder beder dem fortælle lidt mere om det. Dette medfører igen stort engagement og mange fremførte synspunkter, for det meste i et meget fortællende sprog. Der sker ingen egentlig teoretisk tilknytning, og diskussionen bærer præg af flere forskellige holdninger til, hvad der kan ligge i begrebet. Dette medfører også, at diskussionen fjernes fra de oprindelige problemstillinger, og den går herefter over i en diskussion om, det er muligt for professionelle altid at kunne sætte sig ind i patienternes situation. Udgangspunktet hentes i et eksempel om abort: Er det muligt at sætte sig ind i en sådan situation, hvis man er i mod abort? Kan en mand også sætte sig ind i, hvordan det er at skulle træffe et valg om at få foretaget en abort, eller hvordan en abort – provokeret eller ej – opleves? Vores tolkning er, at der ikke sker en egentlig verbal afklaring af begrebet *empati*, men at der her tales ud fra noget, som berører dem, og som meget handler om holdninger, og som måske medvirker til nye forståelser.

3.1.3 Skal patienter behandles ens?

En studerende udtaler, at alle mennesker skal behandles ens, men alligevel forskelligt, hvilket får vejleder til at spørge, hvordan de kan finde ud af det. Spørgsmålet konkretiseres yderligere kort efter af vejleder ved, at denne eksemplificerer med en lille case, og herefter spørges de studerende om, hvad de vil gøre. En studerende svarer ved at inddrage en situation fra egen praksis fra dagen før. Situationen fortælles nærmest kronologisk samtidig med, at vedkommende redegør for sine overvejelser og valg og konsekvenser af disse. En redegørelse, der i vores fortolkning afspejler mange væsentlige faglige aspekter. Hvad der får den studerende til at tænke på situationen må stå hen i det uvisse, men noget tyder på, at når denne studerende kan relatere sig til egen praksis, skabes der grobund for eftertanke. Ifølge Mezirow kan der her være tale om et desorienteringsdilemma, som igangsætter en refleksionsproces.

Et stykke videre i forløbet handler diskussionen fortsat om det at behandle alle patienter ens. Der er specielt en studerende, der forsøger at afklare dette ved at komme med tænkte eksempler, som vejlederen herefter stiller konkrete modspørgsmål til. En enkelt medstuderende forsøger at uddybe, hvad det er den anden studerende mener, men det

er vores tolkning, at diskussionen her kører i ring. Der sker ingen yderligere nuancering af indholdet i diskussionen, og engagementet i gruppen falder. Det er ikke umiddelbart indlysende, hvad årsagen til dette er, men vi undrer os over, hvorfor de studerende ikke forsøger at hente hjælp i teorien, når de ikke kan komme videre i diskussionen.

Kitchener og King har udviklet en model for reflektiv vurdering. Ifølge denne udvikler individers evne til refleksion sig over flere stadier. I stadie tre ud af syv erkender individer, at der findes områder, der ikke umiddelbart findes løsninger på – ej heller for autoriteter ud over, hvad der føles rigtigt. Vi ser dette som en mulig forklaring på, at de studerende ikke henter hjælp i teorien. (Kitchener & King, p. 163). Videre ifølge deres forskning siges det, at der er grænser for, hvor mange aspekter studerende kan inddrage i deres refleksion i begyndelsen af et studie, samtidig med at alderen også har betydning. Stadie tre er således kendetegnende for studerende i begyndelsen af tyverne.

3.1.4 Hvori består sygeplejeproblemerne?

Senere skifter diskussionen emne foranlediget af, at en af vejlederne beder dem vende tilbage til et spørgsmål fra opgaven, der vedrører, hvordan man kan finde ud af, hvilke sygeplejeproblemer patienten kan have. En studerende svarer, at man skal bruge sine sanser, og herefter følger en længere diskussion, hvor mange deltager. Diskussionen har intet egentligt fast omdrejningspunkt, og igen er sproget meget hverdagsagtigt. Vi tolker, at der her hovedsagelig anvendes erfaringsviden, og at der nok sker en nuancering af indholdet i diskussionen, men diskussionen er diffus. Der opstår flere pauser og til sidst foreslår den studerende med opgaven, at de går videre til næste spørgsmål. En af vejlederne bryder da ind og spørger, om der er nogen, der har flere bud: om der er nogen, der er uenige.

3.1.5 Tavshedspligt

Næste emne har konkret udspring i et spørgsmål fra opgaven. Det vedrører, hvad man kan fortælle patienten og pårørende. Den studerende vil gerne drøfte, hvor meget man skal beskytte dem? Hurtigt er der også mange bud på, hvorfor man skal det ene eller det andet. Vores tolkning er, at argumenterne hentes ud fra, hvad den enkelte mener og tror, indtil en af de studerende spørger:

”Hvad kan vi egentlig? Hvad er i orden? Hvilket ansvar har vi?”

Det medfører, at en af vejlederne spørger om, hvordan det er med deres kompetence.

Det får en studerende til at starte en længere fortælling om en oplevelse, hun havde haft dagen før, hvor hun havde informeret en pårørende om noget – og i den forbindelse kunne mærke, hvornår hun skulle stoppe. En anden studerende er kritisk og har en anden holdning. De to fremlægger på skift hver deres synspunkter, og samtidig får den studerende med oplevelsen redegjort for flere og flere af de handlinger og overvejelser, hun havde i situationen, og som hun nu forsøger at argumentere for. Vores tolkning er, at det igen er med udgangspunkt i hverdagsprog og ud fra, hvad de to selv synes og mener. En af vejlederne træder til og konkretiserer. Begrebet *taushedspligt* bringes på banen af en studerende, og vejlederen spørger:

”Hvad må sygeplejersker egentlige sige?”

Den studerende med oplevelsen fortæller nu, hvad en sygeplejerske gjorde i det konkrete tilfælde. Flere er kritiske, hvilket medfører, at den studerende nu argumenterer ud fra, hvordan hun selv ville have det, hvis det var hende, der var patient. Flere taler nu i munden på hinanden. Noget tyder her på, at flere studerende er kritiske og eftertænksomme. Hvad er det, der gør, at denne ene studerende argumenterer ud fra, hvordan hun selv tror, at hun ville opleve situationen, hvis det var hende der var patient? Den studerende udtrykker her det, som ifølge Mezirow, kaldes grundlæggende antagelser om livet: en antagelse der er grundfæstet gennem opvækst, og som kan være af både psykologisk, social og erkendelsesmæssig karakter, og som kan tolkes som værende et meningsperspektiv. Meningsperspektiver kan være fordrejede antagelse, der læringsmæssigt burde revideres. Umiddelbart sker dette ikke i den aktuelle situation.

I forhold til det indholdsmæssige og faglige så er vores tolkning, at selv om der måske nok sker nogle afklaringer for den enkelte studerende på det holdningsmæssige område, så sker der ingen verbal faglig afklaring i forhold til begrebet *taushedspligt*. Efterfølgende beder en af vejlederne dem vende tilbage til den konkrete patientsituation fra opgaven. Hun beder den studerende fortælle om, hvor grænsen går for information, ud fra det hun har oplevet. Dette kan tolkes som et forsøg på at finde en anden vej i forhold til at afklare problematikken. Dette medfører, at den studerende nu kommer med en længere redegørelse om hele patientforløbet, som både handler om patienten og dennes hustru.

3.1.6 Er der noget juridisk og etisk?

Redegørelsen ender med et konkret spørgsmål:

”...Så det er svært nu. Hvordan og hvilke informationer skal hun have for, at hendes håb det ikke bare går sådan her (der laves tegn ned ad), altså!”

En studerende forsøger med konkrete forslag. Hvorefter en vejleder spørger, om der er noget juridisk og etisk, der siger noget. Vi tolker dette som et mere åbent spørgsmål i forhold til at kunne inddrage konkret skoleviden, om end formuleringen: ”der siger noget” – forekommer noget upræcis. Det medfører en pause, hvilket får vejlederen til igen at spørge og denne gang konkret i forhold til, hvem der informerer om behandlingen. En studerende forsøger med korte svar, som igen modsvares af vejleder. Vores tolkning er her, at vejlederen tager styringen og fastholder emnet eller temaet – uden at give et konkret svar. Vores betragtninger er, at der er vigtige faglige og teoretiske områder, som vi vil tolke forbliver uafklarede, som det ser ud her i situationen, da der ikke verbalt afklares noget vedrørende jura og etik. Om de studerende oplever dette og måske vil gå hjem og yderligere udforske dette, kan vi ikke vide noget om. Men vores overvejelser er nu om seminaret også kan medvirke til, at studerende via refleksion bliver bevidste om eventuel manglende/glemte faglig viden, således at de efterfølgende vil opsøge såvel gammel som ny viden.

3.1.7 Opsummering

I diskussionen sker der efterfølgende det, vi vil fortolke som en opsummering, hvor vejlederen sammenfatter noget af det, der har været udtrykt om oplevelsen af at stå i en situation, hvor der skal træffes nogle valg. Der bringes her flere faglige termer ind så som det at bruge fagligt skøn og at sanse. Navnet på en sygeplejefaglig teoretiker nævnes med reference til tidligere seminar uden, at det dog nærmere konkretiseres, og ingen studerende kommer med kommentarer, og der opstår en lang pause. Vejlederen henvender sig derefter til den studerende med opgaven og spørger, om det sidste spørgsmål kan besvares. Dette svarer denne bekræftende på, og hun anvender her begrebet: *det faglige skøn*, som vejlederen lige har anvendt. En anden studerende går ind i diskussionen og kommer med det, vi vil tolke som egne synspunkter omkring, hvor meget, hun mener, man kan fortælle patienter, der skal udredes for en sygdom. Vores tolkning er, at hendes synspunkter ikke har udgangspunkt i det, der kan forstås ved et fagligt skøn. Den anden vejleder stiller modspørgsmål, og den studerende svarer denne gang ved at eksemplificere med, hvilke handlinger en sygeplejerske kunne gøre brug af. Vejlederen sammenfatter nu denne studerendes udsagn og konkretiser, hvad der kunne karakteriseres som sygepleje. Flere deltager nu med det, vi vil tolke som bekræftende udsagn, noget som vi også tolker som, at der for nogle af de studerendes vedkommende er sket en form for afklaring eller i hvert

tilfælde er der sket en nuancering af et fagligt indhold. Dette forhold til i, hvad der kan være sygeplejerskens rolle, når det handler om at informerer patienten. En studerende vender igen tilbage til situationen fra opgaven og vil vide, hvad patienten forstår. Den studerende med opgaven forklarer, hvad hun mener han ved. En af vejlederne spørger konkret til, hvad der skete, da man gjorde sådan og sådan, og den studerende redegør for den konkrete situation. Flere studerende taler. Vores tolkning er, at indholdet af diskussionen nu mest vedrører data om patientsituationen.

3.1.8 Evaluering

Seminaret nærmer sig afslutningen. En af vejlederne beder de studerende i løbet af 10 sekunder sige et par ord om, hvad det har givet dem. En studerende siger, at det har været det om kompetencen:

” Hvem, der informerer om diagnosen: lægen eller sygeplejersken, det var godt.”

– siges det.

Den studerende, der har lavet opgaven bekræfter dette og siger samtidig, at det var godt det med, hvad man kan sige, når patienten er forvirret:

”... at man skal støtte dem i, hvad de siger i stedet for at bekræfte dem ... på en måde i, at de siger noget der er helt hen i vejret.”

Den studerende, der overhovedet ikke har sagt noget under hele seminaret siger, at det var en svær situationen:

”Det var godt at komme igennem det med, hvordan man skal tackle det, når patienten ikke helt er til stede.”. En anden siger: ”Disse eksempler ... så meget der er situationsbestemt, hvordan man hele tiden må tilpasse enhver situation, hvad der skal gøres, hvordan vi skal tænke, og hvordan patienten har det...”

En siger, at det har meget med at gøre:

”Hvordan vi informerer familien i en sådan situation som den her med, hvor meget man skal bruge dem til at få information... Man skal jo faktisk bruge dem meget, så meget man kan også fordi, at de så på den måde føler sig involveret, at konen føler sig involveret i mandens situation, at hun på den måde føler, at hun kan hjælpe ham. Man kan jo godt

føle sig hjælpeløs og ikke synes, at man kan gøre noget for ham...”.

Efterfølgende spørger en af vejlederne, om der er mere de vil sige til den studerende med opgaven eller måske noget mere om dagen som sådan. En studerende siger, at hun synes, at det var nogle gode emner:

”Når det ikke lige er noget, der kan slås op i fysiologien. Men hvad gør man lige, når man står i sådan en situation, hvad er mest rigtigt?”.

Hun siger videre, at opgaven var rigtig god og fortsætter herefter med at fremhæve områder af opgaven. En af vejlederne runder kort af med få kommentarer til den skriftlige opgave og siger så tak for i dag.

Sammenfattende ses at spørgsmål/ svar bærer præg af fortællinger. Der anvendes overvejende hverdagsprog, hvor egne synspunkter og erfaringer inddrages. Der sker ingen egentlig teoretisk verbal afklaring af begreber, eksempelvis begreber som *empati, fagligt skøn, sansning og tavshedspligt*. En forklaring kan være, at der er grænser for, hvor mange aspekter de studerende kan inddrage på dette tidspunkt i uddannelsen. Set i forhold til vidensformer er der tale om anvendelse af erfaringsviden og klinisk viden. Der anvendes ligeledes grundlæggende antagelser om livet, som drøftes ud fra personlige holdninger, og som kan ses som etiske og værdimæssige overvejelser. Desorienteringsdilemmaer igangsætter tilsyneladende refleksionsprocesser.

3.2 Refleksionsaktiviteter – databearbejdelse ud fra interview med studerende

I det følgende redegøres der først ud fra interview med de studerende.

At se andres problemstillinger fremhæves som godt. Det medfører, at man ikke føler sig alene. En fortæller, at hun oplever mange nye ting i starten af praktikken, så det at kunne komme frem med tvivlsspørgsmål var fint. Man går i dybden med to til tre problemstillinger, som man får alle svar på. Oplevelsen af, at andre tænkte anderledes eller så forskelligt på tingene, gjorde også at man kom langt ud over selve problemstillingerne. En siger, at hun oplevede, at de meget ofte kom ind på noget etisk, og noget af det kunne bruges, og noget havde fået hende til at tænke på en anden måde i nogle situationer. En fortæller, at når sygeplejerskerne på afdelingen efterfølgende spurgte ind til, hvad de var blevet enige om (underforstået på seminaret), eller hvad der var blevet talt om, så oplevede hun, at hun lige som tænkte lidt mere om det – ikke så meget over det teoretiske, men at det mest var det kliniske, hun fik brug for. Ind imellem gennemgik de også noget fysiologisk,

men det oplevede en studerende ikke som noget, hun kunne bruge. En oplever, at det har været sygeplejerskens og patientens behov, de har snakket om. Herefter kommer der flere synspunkter vedrørende kommunikationens betydning i den konkrete pleje og det at behandle patienterne ens, dvs.: hvad de må, og hvad de ikke må. Flere oplever, at de på baggrund af seminar er blevet mere opmærksomme på de områder. En oplever, at der er blevet diskuteret meget, og at det meget har været, hvor der ikke rigtig var nogen løsning. Som eksempel nævner hun palliativ og kurativ behandling, som noget hun efterfølgende har tænkt noget over: hvordan sygeplejen må tilpasses efter, at det måske er en terminal patient, der skal passes.

Sammenfattende oplever de studerende, at seminaret medfører mulighed for at se andres problemstillinger, at kunne komme med tvivlsspørgsmål, at opleve at andre tænker anderledes, og at seminaret har medført større fokus på kommunikationens betydning. De foretrækker etiske problemstillinger frem for noget fysiologisk.

3.3 Refleksionsaktiviteter – databearbejdelse ud fra interview med vejledere

Om aktiviteterne i seminaret udtaler vejlederne vedrørende typer af spørgsmål, der stilles, at der stilles mange hvad – og hvorfor spørgsmål. Det gælder årsagsgranskende spørgsmål, spørgsmål der handler om hvilke overvejelser, de studerende har gjort sig, samt hvilken teori der er lært på skolen. Spørgsmål der får dem til at tænke på lignende situationer. Der stilles spørgsmål til patientsituationen. Der drøftes ikke så meget opfattelse af begreber. Vejlederne oplever, at de selv stiller åbne spørgsmål og ud fra en sygeplejefaglig vinkel, således at de studerende er nødt til at være aktive og derved må tænke. I forhold til at svare oplever vejlederne, at de studerende er mere aktive, når det drejer sig om etiske og sygeplejemæssige forhold, end når der spørges til naturvidenskabelig viden. Det kan blive nødvendigt at snakke om eksempelvis symptomer på sygdom. Om det ender i diskussion er forskelligt. De studerende lærer meget af diskussionerne, og de kan have meget forskellige meninger, og det opleves som om, de studerende taler ud fra egne erfaringer og oplevelser. De vil gerne dele erfaringer og følelser med hinanden. Hvor aktive og forberedte de studerende er, har betydningen for, om de inddrager forskellige vidensformer. At være forberedt handler om at have læst opgaven, forholdt sig kritisk reflekteret og måske foreslået en artikel. At være kritisk er at have teoretisk viden samt at sætte værdier i spil. De studerende forholder sig kritisk, når de kan begrunde og argumentere. De studerendes forberedelse synes at være afgørende for, hvor langt de når i deres proces. Vedrørende inddragelse af vidensformer i diskussionen udtaler vejlederne, at såfremt problemstillingerne berører de studerende,

så får de både det faglige, teoretisk og følelsesmæssige med. Der er lidt mere ”kød” på diskussioner om menneskelige relationer. De studerende inddrager mange erfaringer, og med tiden får de klinisk viden, som de tager med og argumenterer for, og som de senere fortæller, at de bruger i lignende situationer. Vejlederne oplever ligeledes, at de studerende får indsigt i forskellige specialer med forskellige problemstillinger, og de finder ud af, at kommunikationen er noget generelt. De får teoretisk viden sat i spil og finder ud af misforståelser.

Sammenfattende oplever vejlederne, at de studerende vil dele følelser og erfaringer, at etiske spørgsmål fanger, at vejlederne selv stiller åbne spørgsmål (hvad og hvorfor). Derudover opleves det, at den aktuelle problemstilling samt graden af de studerendes forberedelse har betydning for diskussionen.

3.4 Vejlederrolle i seminaret

Nedenstående databearbejdelse er foretaget i forhold til områder, der vedrører sprog anvendt i seminaret, samt vidensformer, styring af seminar, sikring af formål med seminar og sikring af aktiv deltagelse.

3.4.1 Anvendelse af hverdags-/ fagsprog – databearbejdelse ud fra seminar

Det er vores tolkning, at sproget, der oftest anvendes af vejlederne har udgangspunkt i det, vi forstår ved hverdagssprog. Vi har konkret analyseret og optalt de gange, hvor der indgår sygeplejefaglige termer – specielt med fokus på, hvad der kan forventes i forhold til de studerendes forudsætninger. Betydningen i forhold til seminarets diskussion er flertydig. Når vejlederne således med fagtermer nogle gange efterspørger afklaringer af bestemte begreber, forbliver diskussionen oftest stadig ud fra personlige synspunkter tilknyttet private værdier og enkelte gange ud fra klinisk erfaring.

3.4.2 Styrende/ ikke-styrende

Vejledernes rolle i forhold til at indgå i diskussionen samt at styre eller ikke styre viser sig igennem hele seminaret. På et tidspunkt i starten af seminaret forsøger de studerende at indkredse nogle årsager til patientens problemer ud fra en naturvidenskabelig tilgang med fokus på forskellige diagnoser og fagtermer. Noget som der ikke i dette seminar er lagt op til i følge opgavens problemformulering, og noget som vi i første omgang af analysen

tolker mere som gætteri og konkluderer som værende tidsspilde. Men spørgsmålet er: Hvad sker der, hvis vi tillader ”gættekonkurrencer”? Ligger der eventuelle fordele forbundet med denne aktivitet i, i forhold til refleksion? Er der alligevel fordele ved, at de studerende uden afbrydelse fra vejledernes side refleksivt forsøger at indkredse årsager til patientens problem?

3.4.2.1 Gættekonkurrence

Ifølge Dewey kan noget tyde på, at de studerende faktisk kan blive stimuleret til tænkning, når de ønsker at bestemme betydningen af en handling, de skal udføre sygeplejemæssigt senere på baggrund af patientens lidelse. At foregribe konsekvenserne af en sygeplejehandling indebærer, at situationen, som den foreligger (gættekonkurrence), er ufuldstændig og ubestemt. De studerende forsøger og foreslår løsninger. For at perfektionere løsninger må eksisterende forhold undersøges nøje via refleksion, og den refleksive proces følges op. (Dale, 1996, p. 65). Oplevet besværlighed, lokalisering og definerings af besværet, forslag til løsning, ræsonnementer, videre observationer og eksperimentering. (Brinkmann, 2006).

Ud fra Schöns forståelse kan ”gættekonkurrencen” karakteriseres, som det han kalder ”refleksion-in-action”, idet den har en kritisk funktion, nemlig:

”Questioning the assumptional structure of knowing in action, we may in the process structure strategies of action, understandings of phenomena or ways of framing problems.”. (Schön, 1987, p. 28).

Der kan således i den forstand være tale om, at de studerende løser problemer.

3.4.2.2 Den aktive vejleder

I andre situationer veksler vejlederne mellem at stille afgrænsende spørgsmål, der til tider medfører, at der skiftes tema, og i nogle tilfælde medfører det mindre aktiviteten. Til andre tider styrer vejlederne retningen ved at indgå i diskussionen og konkretisere med udvidende spørgsmål. Dette ser i et tilfælde ud til at øge aktiviteten, og mange studerende kommer på banen. I et andet tilfælde forholder vejleder sig kritisk til et udsagn fra en studerende. Vores tolkning er, at der her lægges op til at diskutere værdier. Kun to svarer og også i dette tilfælde ud fra egne holdninger.

Noget tyder på, at diskussionen kan blive upræcis, der hvor vejleder indgår i diskussionen

ved at stille konkrete spørgsmål. Med anvendelse af termen 'upræcis' mener vi: i forhold til den viden svarene kan forventes at afspejle. Der veksles således mellem meget åbne og meget styrende spørgsmål, men svarene og den videre diskussion bærer i forhold til vores tolkning præg af manglende forudsætninger for at kunne svare. Hænger det eksempelvis sammen med, at de ikke ved, hvad der skal svares, eller er der andre årsager? Diskussionen kører ofte i mange andre retninger end det, der er lagt op til i problemformuleringen og i forhold til det angivne litteraturforslag, som er en del af forberedelsen til seminaret. Der er mange skift af temaer og emner i seminaret, både foranlediget af vejledere, der til tider styrer retningen, men også som følge af, at der ikke styres. Eksempelvis kan det se ud til at flere begreber ikke konkretiseres, men forbliver nærmest uafklarede. Er det således fremmede/ hæmmende for refleksionen, at der er flere emner/ temaer på et seminar, som de studerende tilsyneladende ikke får afklaret, og som opgaven i hvert tilfælde ikke lægger op til skal diskuteres? Ifølge Dewey kunne det svare til, at de studerende her kun når til stadium 0 i deres refleksionsproces. De får således ikke gjort refleksionsprocessen færdig. Det kan siges, at de egentlig ikke får begyndt, men stopper op ved rådvildhed og tvivl.

3.4.3 At sikre formål med seminar

I forhold til at medvirke til at sikre formålet med seminar laver en vejleder mod slutningen af seminaret en form for opsamling, hvor der bl.a. refereres til emner og teori fra gruppens tidligere seminar. Dette medfører en meget lang pause, hvorefter vejlederen retter et konkret spørgsmål hentet i den skriftlige opgaves problemformulering. Herefter genoptages diskussionen, og den kører længe uden deltagelse af vejlederne. Omdrejningspunkterne i diskussionen er den konkrete patientsituation, hvor der ikke umiddelbart sker yderligere nuancering af indholdet af diskussion i forhold til at inddrage de emner og den teori, som vejlederen bragte på banen.

En umiddelbar tolkning kan være, at når der refereres til – eller gøres forsøg på at inddrage teori, så "blokeres" refleksionen, og omvendt når diskussionen har udspring i konkrete situationer med mennesker, da fremmes refleksionen. Erfaringer gøres ikke bevidste med baggrund i faglige og etiske overvejelser, jf. den formelle definition på refleksion. ("Plan for klinisk undervisning", p. 10).

3.4.4 Vidensformer

I løbet af seminaret lægger begge vejledere op til diskussion ved at inddrage forskellige

vidensformer. Eksempelvis bliver den studerende, der har skrevet opgaven flere gange bedt om at fortælle om patienten og om nogle af de tiltag, der blev gjort på afdelingen. Efterfølgende redegør den studerende for noget af patientforløbet og ender ud med, hvad vi vil tolke som et etisk dilemma.

Som oftest medfører det længere diskussionsforløb, når der efterspørges klinisk viden og erfaringer, og diskussionen kan til tider udvides med nye etiske synspunkter. Hvorimod det kan se ud til, at det er mere problematisk at få den teoretiske viden synliggjort. Diskussionen fortsætter ofte som tidligere nævnt med inddragelse af egne erfaringer, såvel kliniske som private og meget ofte i form af en fortællende og beskrivende redegørelse.

3.4.5 At sikre at alle deltager

Ikke alle studerende er lige aktive, der er således en studerende der ikke siger noget under hele seminaret før i den afsluttende evaluering, og det er da på opfordring fra vejleder. Ingen har tidligere under seminaret opfordret denne studerende til deltagelse – heller ikke vejlederne.

Det er ikke umiddelbart muligt at tolke, hvorvidt det er hæmmende eller fremmende for vedkommendes refleksion, at denne ikke deltager aktivt i foretagendet. Den samme studerende var en af to fraværende til det efterfølgende fokusgruppeinterview. Hvilket vi er opmærksomme på kan give et ufuldstændigt billede.

3.5 Vejlederrolle – databearbejdelse ud fra interview med studerende

Efterfølgende er både interview med studerende og vejledere blevet fortolket ud fra de samme kodekriterier dog med en tilpasset ordlyd. (bilag 4).

I fokusgruppeinterviewet med de studerende siger de studerende i forhold til kategorien om vejledernes roller med henblik på at medvirke til at sikre formålet med seminar, at det er godt med vejledernes vurdering af den skriftlige opgave. Det siges, at vejleder fra skolen ved 100%, hvordan opgaven skal være, og hvordan lærerne vil have det. Hun er faglig og ikke personlig og følelsesmæssig involveret som medstuderende kan være i forhold til at kunne vurdere og give feedback på den skriftlige opgave.

Noget tyder på, at de studerende bruger seminaret til at afklare, om den skriftlige opgave opfylder kravene, om der mangler noget, og hvilket niveau opgaven skal afspejle også i

forhold til senere eksamener, hvor skriftlige opgaver indgår. Vedrørende vidensformer ser det ud til, at der er forskel på de vidensformer, som de studerende mener, at de to vejledere gør brug af og ligeledes efterspørger. Det siges, at den kliniske vejleder trækker egen praksis ind, hun har fokus på gældende ting i afdelingen og forhold vedrørende den konkrete patientsituation, hvor vejlederen fra skolen har fokus på teori og er den, der kommer hele vejen rundt. En fortolkning kan her være, at de studerende oplever, at den teoretiske del er den mest omfattende del af seminaret. Hvilken betydning har det mon for udvikling af de vidensformer, der er målet for seminar?

Videre siges det om vejledernes roller i forhold til at være styrende/ ikke styrende, at det bl.a. er deres opgave ”at holde i gang” og ”medvirke til nyt emne”. Der er forskellige udtalelser vedrørende betydningen af de kliniske vejlederes deltagelse. Det siges, at nogle kliniske vejledere går meget ind, og at det var godt. Andre kliniske vejledere opleves som værende meget passive. Om det konkrete seminar siges bl.a., at den kliniske vejleder kun stillede et enkelt spørgsmål. Af vores analyse fremgår det, at dette faktisk ikke var tilfældet, men hvorvidt det skyldes glemselskurve eller anden betydning har vi ikke forholdt os til.

Udsagn om de to forskellige vejlederes roller i forhold til at indgå i seminaret, og ligeledes hvor aktive de er, kan tolkes som oplevelse af uafklarede rolleforventninger. Vi har ikke i interviewet fundet udsagn, der kan siges at vedrøre kategorien fagsprog eller hverdagsprog.

3.6 Vejlederrolle – databearbejdelse ud fra interview med vejledere

Umiddelbart findes der ingen udsagn, hvor vejlederne omtaler deres egen anvendelse af sprog og for den sag skyld udtaler sig om betydningen af det.

Vedrørende deres roller i forhold til at være styrende eller ej siges det, at når gruppensammensætningen er sådan, at der er mange stille (studerende) i gruppen, så oplever vejlederen sig som meget styrende, idet hun skal stille mange spørgsmål og nærmest trække svar ud. Til andre tider køre de studerende det næsten selv.

De oplever sig ligeledes styrende, når der ikke er aktivitet – synergieffekt i gruppen. Her oplever de, at de her er nødt til at tage udgangspunkt i opgaven og vælge områder ud, som de beder de studerende forholde sig til. Noget tyder på, at når vejlederne går ind og styrer i disse tilfælde, så kan det være med udgangspunkt i opgavens omdrejningspunkter, og samtidig medvirker de til at sikre deltagelse.

Ligeledes oplever de også, at de ikke er styrende, når der er meget aktivitet i gruppen for

ikke at bryde de studerendes tankerække – og ligeledes, hvis de studerende holder sig inden for seminarets rammer. En tolkning kan være, at vejlederne er bevidste om betydningen af deres roller i forhold til at medvirke til at sikre formålet for seminar, men også at det kan have betydning for diskussionen i gruppen, om der brydes ind.

De oplever, at de er intuitive i forhold til, hvad der skal fastholdes, når det drejer sig om det faglige niveau, men at de også har fokus på, hvad der kan forventes på dette niveau. Ligeledes vurderes der, om de studerende er kommet for langt ud af et sidespor. De må gerne komme uden for emnet, men der skal være en linie eller rød tråd og det kan bero på en fornemmelse fra vejlederen, hvornår det bliver for tyndt. Det kan med andre ord blive for hverdagsagtigt, og gør det det, kan det blive nødvendigt at starte, der hvor de begyndte. Vejlederne har ikke forud for seminaret lavet aftaler om forløbet, men de holder øjenkontakt. De oplever ikke, at de har hver deres rolle. De supplerer hinanden. Alligevel kan det godt have betydning, at vejlederen fra afdelingen har kendskab til patientsituationen. Det menes at kunne medvirke til, at alle aspekter kommer med, og at de studerende på den måde i diskussionen kan få øje på noget, som de skulle have tænkt på. På den måde oplever vejlederen sig også som værende styrende.

De oplever, at de stiller varierede spørgsmål. De kan være både årsagsgranskende, formuleret som ”hvorfor”, lige såvel som de kan være af mere overvejende karakter. Der kan spørges til teori lært på skolen, hvilket eventuelt kan løse et problem. Spørgsmålet stilles da åbent for at få de studerende til at tænke. Vejlederen kan også styre diskussionen ved at referere til, hvad teorien siger, hvis der er vidt forskellige meninger om en ting. Der bruges også spørgsmål med henblik på at få de studerende til at tænke på lignende situationer. Vejlederne oplever således, at de skal have fokus på gruppedynamikken. Og da de studerende ofte i starten gerne vil dele erfaringer og følelser med hinanden, er vejledernes roller også at have det faglige fokus.

Vores tolkning er, at vejlederne er bevidste om deres roller og følgerne af dette i forhold til hvilken indflydelse, det har på udfaldet af seminaret og dermed også de studerendes ageren under forløbet.

Sammenfattende oplever vejlederne, at de styrer, når der er mange stille studerende i gruppen, medens der er lav styring, når aktiviteten er høj. Ligeledes oplever de, at de er intuitive i forhold til, hvad der skal fastholdes i diskussionerne. De holder øjenkontakt med hinanden. Og endelig oplever vejlederne ikke deres roller som værende forskellige.

4. Diskussionsafsnit

Formålet med projektet var bl.a. at belyse, hvordan de studerende inddrager teoretisk og klinisk viden, erfaringer og værdier. Igennem vores analysearbejde af seminaret undrer vi os flere gange over, hvor lidt vi oplever, at den teoretiske viden verbaliseres eller sættes i spil. Når det så sker, er det i langt de fleste tilfælde foranlediget af, at en af vejlederne har bragt et teoretisk begreb ind i diskussionen. En umiddelbar overvejelse kunne være, at deres teoretiske fundament er mangelfuldt. Ved fundament forstår vi både de forudsætninger de studerende har fra 1. semesters teori, men også en mangelfuld inddragelse af den litteratur der er foreslået til problembearbejdelsen. Det er måske tilfældigt, eller måske skyldes det, at emnet mere lægger op til diskussion ud fra de andre vidensformer? Af resultaterne fremstår den erfaringsbaserede, personbundne vidensform således som den mest anvendte i diskussionerne, og med vores skolastiske briller kan vi spørge, om det så er godt nok. Flytter det noget? Udvikler de studerende ny handlekompetence på baggrund af erfaringsbaseret viden? Noget tyder på det, hvis man for eksempel ser på nogle af de afsluttende udtalelser, de studerende selv kommer med i forhold til, hvad de har fået med sig. Vi kan selvfølgelig ikke alene derudfra vide, hvor meget der skyldes diskussionerne i seminaret, og hvor meget der reelt praktiseres, men i flere af udtalelserne afspejles der holdninger til andre mennesker, samt en form for ansvarsfølelse, som vi mener, må være et gode for praksiskvaliteten.

En anden overvejelse som vi har i forbindelse med hvorvidt, den teoretiske viden har betydning eller ej i seminar, er om ikke den skal have det og i så fald på hvilket abstraktionsniveau. Der eksisterer i dag både mange deskriptive teorier såvel som praksisteorier, der ud fra systematisk videnskabeligt udviklede antagelser siger noget om en given praksis. Noget som meget vel kan ligge indenfor rammerne af de problemstillinger, de studerende diskuterer i seminaret. Der arbejdes i øjeblikket med en ny national bekendtgørelse for sygeplejeuddannelsen, og et af fokusområderne er stadig teori/praksisforholdet. I den pågående debat siges det bl.a., at tiden er inde til at arbejde med en langt større bevidsthed om betydningen af de enkelte teories abstraktionsniveau og udsagnskraft i forhold til eksempelvis en given klinisk problemstilling. (Rydahl-Hansen, 2007). Spørgsmålet er derfor, om de studerende på længere sigt kan ”nøjes” med i seminar at diskutere ud fra den erfaringsbaserede og den mere personbundne viden.

Det, at den foreslåede litteratur i opgaven ikke på noget tidspunkt indgår i diskussionen, kan være tilfældigt, og noget der kun gælder dette seminar. Det kunne ligeledes evt. handle om, at den foreslåede litteratur opleves irrelevant. Vi ser det alligevel som en mangel, at

litteraturen ikke indgår bevidst i diskussionen, når målene for seminar bl.a. er at udvikle den refleksevene tænkning med inddragelse af teori for at udvikle praksiskundskaber.

Ovenstående kan dog også diskuteres ud fra Kitchener og Kings forståelse. (Mezirow, 1990). De peger på, at den refleksevene tænkning udvikles over tid og som før nævnt i flere stadier. I forhold til de studerende i seminaret kan der på den baggrund være tale om, at de simpelt hen ikke er i stand til at udvikle praksiskundskab ud fra de krav, der stilles i de officielle rammer for seminaret, hvor det formodes, at erfaringer gøres bevidste med baggrund i faglige og etiske overvejelser.

Vi har som ovenfor nævnt fundet, at erfaringer ser ud til at have betydning i seminaret. Umiddelbart kan seminaret opleves som en bagudrettet erfaringsopsamling, hvor der sker bearbejdning af erfaringer og tidligere aktiviteter i forhold til måden, disse blev tacklet på – også forstået som graden af mål opfyldelse og hermed kundskab i betydningen indsigt i egne erfaringer. Denne refleksionsform kan sammenlignes med Schöns begreb om *reflection-on-action* og også Mezirows begreber om indholds- og procesrefleksion. Per Schultz Jørgensen beskriver læreprocessen ud fra tre reflekterende processer nemlig den bagudrettede erfaringsopsamlige også kaldet den retrospektive refleksion, den prospektive refleksion forstået som fremadrettede overvejelser over mål og midler, samt den eksistentielle refleksion der ses som bevidsthed om styrke, sikkerhed og selvværd. (Jørgensen, 2001, p. 201). I forhold til vores normative definition af refleksion, der beskrives som oplevelser, der kobles med teori og erfaringer, og hvor erfaringerne gøres bevidste med baggrund i faglige og etiske overvejelser, ser vi ikke, at de studerendes erfaringer gøres bevidste.

Vedrørende vejledernes roller, så tyder noget på, at de studerende oplever, at den kliniske vejleders rolle som værende uklar, modsat vejlederen fra skolen som tillægges at have en klar rolle bl.a. i forhold til at være den, der ved, hvordan en opgave skal vurderes, m.m.. Vejlederne selv oplever, at deres tilgang bærer præg af situationsfønmelse og en intuitiv fælles forståelse af, hvornår der eksempelvis skal styres eller ej, hvilket også umiddelbart ser ud til at fungere hensigtsmæssigt. Vi vurderer, at det er uhensigtsmæssigt, at rollerne ikke er klart definerede, da der må være en hensigt med, at de kommer fra forskellige læringsrum. Vi ser at teori/ praksisforholdet bør tydeliggøres gennem henholdsvis den kliniske vejleders samt sygeplejelærere ns tilstedeværelse.

5. Konklusion

Vi havde som mål for dette projekt at undersøge, beskrive og analysere et typisk seminar

med henblik på at afklare, hvad der kan hæmme og fremme lærerige refleksionsaktiviteter. Vi undersøgte måder, der blev spurgt og svaret på; og vi undersøgte vejledernes roller i seminaret.

Vores konklusion er, at det er fremmende for refleksionsaktiviteterne, når der er tryghed i gruppen, at de fysiske rammer tillader ro til diskussion. Det har vist sig, at etiske dilemmaer er fremmende for aktiv deltagelse. Det at opleve at have fælles problemstillinger fremmer refleksionsaktiviteter, at erfaringer får en fremtrædende og værdifuld plads i diskussionerne.

Det er hæmmende for refleksionsaktiviteterne, at de studerende ikke inddrager ny og tidligere lært viden, at de ikke udvikler bevidsthed om nye handlekompetencer, der er erhvervede, og at der ikke opsamles bevidst i forhold til hensigt med seminaret; at deres erfaringer ikke tydeligt bliver udfordret med henblik på at udvikle nye meningsperspektiver. Der mangler fremadrettethed – og endelig: at der ikke er en tydelig rollefordeling blandt de to vejledere, og at vejlederne ikke påtager sig rollen som en autoritet, der også besidder svarmuligheder.

6. Perspektivering

Ud fra dette casestudies to resultatområder angives i dette afsnit overvejelser i forhold til at kvalificere seminaret som læringsrum.

Vi vil anbefale, at fokus på den fremadrettede refleksion øges. Eksempelvis ved – at det forud for diskussionen bliver tydeligt for de medvirkende, hvordan ny teori inddrages, samt hvad hovedvægten skal lægges på. Her kan indgå planovervejelser, viden og forventninger om den beherskelse, der skal til for at opnå de mål, de studerende gerne vil nå. Vi anbefaler ligeledes, at der bliver sat fokus på den eksistentielle refleksion og præmisrefleksioner, hvor grundlæggende antagelser og forståelser tages op til overvejelse, og hvor alternative perspektiver diskuteres. Det er vigtigt i en uddannelse, der vil fostre kritisk tænkning, at de studerende udfordres på forståelsesmåder og erfaringer, samt at de får mulighed for at handle ud fra nye perspektiver. Såfremt de studerende skal udvikle ny mening, ændre ukritiske meningsskemaer og meningsperspektiver ved at reflektere over fordrejede forudantagelser af erkendelsesmæssig, socio-kulturel eller psykisk karakter, må vejlederne mestre den kritiske refleksion sammen med de studerende. Det betyder, at vejlederne må iværksætte en kritisk diskurs, hvor forudantagelser udfordres, alternative perspektiver udforskes, så gamle forståelsesmåder ændres med henblik på at kunne handle på de nye perspektiver.

Eksempler på spørgsmålstyper kunne være: Hvorfor eller hvordan er pågældende mening fremkommet? Hvilket belæg kan fremdrages? Ses der nye handlemuligheder, jf. diskussionen?

Det anbefales tillige, at vejlederne bevidst arbejder med at synliggøre værdien af, at de repræsenterer hver deres praksis. For at indfri formål med seminar, og jf. Deweys problemløsningsmodel, bør diskussionerne omfatte mere end problemidentificering, og dette bør vejlederne tage ansvar for. Med henblik på at skabe helhed og sammenhæng i de studerendes læring anbefaler vi, at vejlederne ligeledes under seminaret laver flere opsamlinger og metakommunikerer i forhold til diskussionens indhold og omdrejningspunkter, samt at de forestår en systematisk evaluering i forhold til mål med seminar.

Det kan anbefales, at de studerende skriver dagbog eventuelt i form af refleksion over, hvad der er lært i det aktuelle seminar. Denne kan medbringes til klinisk vejleder til planlægning af det videre uddannelsesforløb, således at bevidstheden øges om ny handlekompetence, og eventuelt hvordan denne kan opøves. Ligeledes kan dagbogsrefleksion anvendes som erfaringsgrundlag i den teoretiske del af uddannelsen.

7. Litteratur

Boolsen, M .W.: *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge.* Hans Reitzels forlag, Kbh., 2006

Brinkmann, S.: *En introduktion. John Dewey,* Hans Reitzels Forlag, Gylling, 2006

Dewey J.: "Barnet og Læreplanen", i Dale L. E. (red.): *Skolens undervisning og barnets udvikling.* Norbok : Klassiske tekster Ad Notam, Gyldendal,1996

Dewey J.: "Erfaring og tenkning", i Dale L. E. (red.): *Skolens undervisning og barnets udvikling.* Norbok : Klassiske tekster Ad Notam, Gyldendal,1996

Dewey J.: "Planmessig ordning af lærestoffet", i Dale L. E. (red.): *Skolens undervisning og barnets udvikling.* Norbok : Klassiske tekster Ad Notam, Gyldendal,1996

Dewey J.: "Utdannelse som Konservativ og progressiv", i Dale L. E. (red.): *Skolens undervisning og barnets udvikling.* Norbok : Klassiske tekster Ad Notam, Gyldendal,1996

Flyvbjerg, B.: *Rationalitet og Magt. Det konkrete videnskabelige, Akademisk Forlag, Odense,1992*

Hall, Elisabeth: "Relationen mellem interviewer og informant i det kvalitative forskningsinterview", i Ramhøj, P. et al: *Humanistisk forskning*, Akademisk Forlag, 1996

Holdgaard, A. & Ulrich Thostrup: "Professionsbachelor i sygepleje", i Uhrenfeldt, Lisbeth: *Fokus på sygepleje*, Munksgaard, 2002

Høyrup, S. & Kim Petersen: "Refleksion", i Brøbecher H.: *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser*, Munksgaard, 2005

Kitchener, S. & Patricia King: "The Reflective Judgment Model: Transforming Assumptions About Knowing", i Mezirow, J.: *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1990

Kvale S.: *En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, Kbh., 1997

Kvale, S.: "Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews", i : *Tidskrift för Nordisk Förening för Pædagogisk Forskning*, årg. 4, nr. 3/4, 1984

Launsø, L. & Rieper, O.: *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, Kbh., 2005, 5. udg.

Maaløe, E.: *Casestudier. Af og om mennesker i organisationen*, Akademisk Forlag, Viborg, 2002, 2. udg.

Mezirow, J.: "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring", i Illeris, K. (red.): *Tekster om Læring*, Roskilde Universitetsforlag, Gylling, 2000, 1. udg..

"Rektorforsamlingen for sygeplejerskeuddannelsen", *Fremtidens sygeplejerskeuddannelse*, Amtsrådsforeningen, 1999

Rydahl-Hansen, S.: "Sygeplejeteoriens logiske abstraktionsniveauer, udsagnskraft og betydning i professionsbacheloruddannelsen", i: *Tidsskrift for Sygeplejeforskning*, 1/ 2007

Schön D. A.: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New design for teaching and learning in the Professions*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987

Van Manen M.: *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, 1990

Vendsyssel Sygeplejeskole: "Planer for klinisk uddannelse", *Sygeplejeuddannelsen i Nordjylland*, 2004, revideret udg..

Vendsyssel sygeplejeskole: *Studieordning for Sygeplejerskeuddannelsen*, 2004

Wahlgren, Bjarne: *Refleksion og læring*, Forlaget Samfundslitteratur, 2004, 1. udg.

8. Bilagsfortegnelse

8.1 Bilag 1

Skema for kodekategorier og kriterier i forhold til videotransskribering af seminar med henblik på seminarets refleksionsaktiviteter:

Kategorier	Kodekriterier	Meningsfortolkning
Spørgsmål/ svar, der vedrører det faglige indhold og vidensformer	Udtalelser, hvor deltagerne forholder sig fagligt, kritisk, etisk – og hvor de forskellige vidensformer afspejler sig i udsagnene	Hvilken betydning for indholdet i diskussionen? Medfører det nuancering af diskussionen? Fremkommer der ny synspunkter, fx: uenighed; eller sker der verbal afklaring? Hvordan opstår nye emner/ temaer?

8.2 Bilag 2

Skema for kodekategorier og kriterier i forhold til interview med vejleder og studerende med henblik på seminarets refleksionsaktiviteter:

Kategorier	Kodekriterier	Meningsfortolkning
Spørgsmål/ svar der vedrører det faglige indhold og vidensformer	Udtalelser fra informanterne om betydningen af spørgsmålene og svarene i diskussionen set i forhold til at være faglig, kritisk, etisk, og hvor der indgår udtalelser, der kan relateres til de forskellige vidensformer	Hvilken betydning tillægger de det for indholdet i diskussionen? Oplever de, at det medfører nuancering af diskussionen? Fremkommer der nye synspunkter, fx: uenigheder? Sker der udvikling af ny viden? Hvilken betydning i forhold til at udvikle deres handlekompetence?

8.3 Bilag 3

Skema for kodekategorier og kriterier i forhold til videotransskribering af seminar med henblik på vejlederroller:

Kategorier	Kodekriterier	Meningsfortolkning
Fagsprog/ hverdagsprog	Udsagn, hvor der anvendes sygeplejefagligt fagsprog eller hvor der anvendes et mere hverdagsagtigt sprog	Hvilken betydning i forhold til den efterfølgende diskussion?
Styrende/ ikke-styrende	Omfatter udsagn, hvor vejleder stiller udvidende, afgrænsende spørgsmål eller indgår i diskussionen	Hvilken betydning i forhold til efterforløbet? Ændrer det på temaet der diskuteres? Opstår der pauser? Stilles der fra de studerende modspørgsmål, eller skaber det øget eller mindre aktivitet?
Medvirke til at sikre formål med seminar	Udsagn, hvor vejleder inddrager opgaven, problemstillingen, og evt. samler op, altså metakommunikerer	Får det betydning for den videre diskussion i gruppen? Medfører det udvidelse af et tema? Bryder det eventuelt et tema?
Sikring af deltagelse	Udsagn der ligger op til deltagelse – evt. henvendelser til individuelle studerende	Er der deltagere i gruppen som er mere eller mindre aktive foranlediget af opfordringer?
Vidensformer	Udsagn, der efterspørger bestemte vidensformer såsom: erfaringsviden, praktisk viden, teori, værdier, udsagn – der efterspørger bestemte begreber, og afklaringer?	Medfører det afklaringer/ udvidelser af forståelser?

8.4 Bilag 4

Skema for kodekategorier og kriterier i forhold til interview med studerende med henblik på vejlederroller:

Kategorier	Kodekriterier	Meningsfortolkning
Fagsprog/ hverdagsprog	Udsagn, hvor de studerende udtaler sig om vejledernes sprog	Hvilken betydning i forhold til den efterfølgende diskussion?
Styrende/ ikke-styrende	Udsagn, hvor de studerende udtaler sig om vejledernes roller i forhold til at være styrende/ ikke styrende - stiller udvidende, afgrænsende spørgsmål, altså indgår i diskussionen	Hvilken betydning i forhold til efterforløbet? Ændrer det på temaet der diskuteres? Opstår der pauser? Stilles der fra de studerende modspørgsmål? Skaber det øget eller mindre aktivitet?
Medvirke til at sikre formål med seminar	Udsagn, hvor de studerende udtaler sig om vejledernes inddragelse af opgaven, problemstillingen, evt. samler op - metakommunikerer	Hvilken betydning tillægger de studerende det? Får det betydning for den videre diskussion i gruppen? Får det betydning for de studerendes opfattelse af at nå formålet med seminar? Medfører det udvidelse af et tema? Bryder det eventuelt et tema?
Sikring af deltagelse	Udsagn, hvor de studerende udtaler sig om vejledernes rolle i forhold til, at alle deltager – evt. henvendelser til individuelle studerende	Hvilken betydning tillægger de studerende det om deltagernes aktivitet? Hvordan ser de studerende på, om der er deltagere i gruppen, som er mere eller mindre aktive foranlediget af opfordringer?
Vidensformer	Udsagn, hvor de studerende udtaler sig om vejledernes roller i forhold til at efterspørge bestemte vidensformer, som erfaringsviden, praktisk viden, teori, værdier, udsagn der efterspørger bestemte begreber – afklaringer	Hvilken betydning tillægger de studerende vejledernes eventuelle medvirken? Medfører det afklaringer/ udvidelser af forståelser?

8.5 Bilag 5

Skema for kodekategorier og kriterier i forhold til interview med vejledere med henblik på vejlederroller:

Kategorier	Kodekriterier	Meningsfortolkning
Vejlederrolle: Fagsprog/ hverdagssprog	Udsagn, hvor de to vejledere udtaler sig om deres eget sprogbrug	Hvilken betydning i forhold til den efterfølgende diskussion?
Styrende/ ikke-styrende	Udsagn, hvor vejledere udtaler sig om deres roller i forhold til at være styrende/ ikke styrende - stiller udvidende, afgrænsende spørgsmål eller indgår i diskussionen	Hvilken betydning i forhold til efterforløbet? Ændrer det på temaet, der diskuteres? Opstår der pauser? Stilles der fra de studerende modspørgsmål? skaber det øget eller mindre aktivitet?
Medvirke til at sikre formål med seminar	Udsagn, hvor vejledere udtaler sig om inddragelse af opgaven, problemstillingen, evt. samler op eller metakommunikerer	Hvilken betydning tillægger de deres rolle i den forbindelse? Får det betydning for den videre diskussion i gruppen? Får det betydning for de studerendes opfattelse af at nå formålet med seminar? Medfører det udvidelse af et tema? Bryder det eventuelt et tema?

Kategorier	Kodekriterier	Meningsfortolkning
Sikring af deltagelse	Udsagn, hvor vejlederne udtaler sig om deres roller i forhold til at alle deltager – evt. henvendelser til individuelle studerende	Hvilken betydning tillægger de det om deltagernes aktivitet - om der er deltagere i gruppen som er mere eller mindre aktive foranlediget af opfordringer?
Vidensformer	Udsagn, hvor vejlederne udtaler sig om deres roller i forhold til at efterspørge bestemte vidensformer, som erfaringsviden, praktisk viden, teori, værdier. Udsagn om deres roller i forhold til at efterspørge bestemte begreber – afklaringer	Hvilken betydning tillægger de deres roller i denne forbindelse? Medfører det afklaringer/ udvidelser af forståelser for de studerende?

(Bilag 5, fortsat)