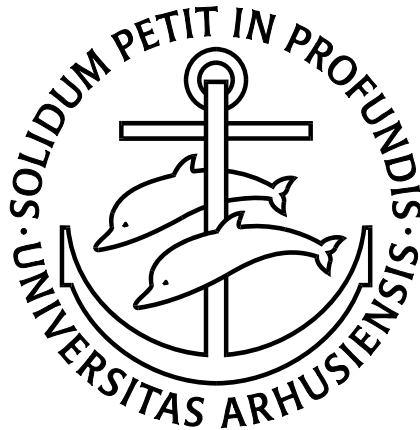


Kandidatspeciale



Forventningssamtalens betydning for social- og sundhedsassistentelevens læring i somatisk praktik

En empirisk undersøgelse af forventningssamtalens form, indhold og udbytte

af

Erna Andersen Leth

KANDIDATUDDANNELSEN I SYGEPLEJE

Navn: Erna Andersen Leth
Modul: Kandidat speciale
Måned og år: August 2007
Vejleder: Lise Hounsgaard
Anslag: 178.987

Forventningssamtalens betydning for social- og sundhedsassistentelevens læring i somatisk praktik

En empirisk undersøgelse af forventningssamtalens form, indhold og udbytte

Afdeling for Sygeplejevidenskab
Institut for Folkesundhed
Aarhus Universitet
Høegh-Guldbergs Gade 6A
Bygning 1633
8000 Århus C

Copyright © Erna Andersen Leth og Afdeling for Sygeplejevidenskab, Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet
Elektronisk udgivelse på <http://www.folkesundhed.au.dk/kandidatspecialer>
ISSN 1602-1541. ISBN 978-87-92261-19-9

Dette kandidatspeciale har i 2007 udgjort grundlaget for tildeling af kandidatgraden i sygepleje (cand.cur.) ved Aarhus Universitet

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
2.0 Specialets struktur og opbygning	4
3.0 Baggrund og problembeskrivelse	4
3.1 Social- og sundhedsassistentuddannelsen	4
3.1.1 Uddannelsens længde og type	5
3.1.2 Adgangskrav	5
3.1.3 Baggrund for at vælge uddannelsen	5
3.1.4 Praktikuddannelsens formål og mål	6
3.1.5 Elevens personlige uddannelsesbog	7
3.2 Praksiserfaringer	7
3.3 Frafald i uddannelsen	8
4.0 Forventningssamtalen	9
4.1 Definition af forventningssamtale	9
4.2 Forventningssamtalen i den somatiske praktik på sygehuset	9
4.3 Forventningssamtalen i MVU uddannelserne	10
4.3.1 Spørgeskemaundersøgelse af forventningssamtalen	10
4.4 Forventningssamtalen i SSA elevens somatiske praktik – et observationsstudie	12
4.4.1 Metode og materiale	12
4.4.2 Analyseresultater	13
5.0 Problemafgrænsning	14
6.0 Problemformulering og formål	15
7.0 Metode	16
7.1 Videnskabsteoretisk forståelsesramme	16
7.2 Teoretisk referenceramme	17
7.3 Dataindsamling – det kvalitative interview	22
7.4 Dataanalyse – systematisk tekstkondensering	22
7.4.1 Trin 1: Helhedsindtryk – fra vildnis til temaer	24
7.4.2 Trin 2: Meningsbærende enheder – fra temaer til koder	24
7.4.3 Trin 3: Kondensering – fra kode til mening	25
7.4.4 Trin 4: Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreber	25
7.5 Gennemførelse af det kvalitative interview	26
7.5.1. Udvalgelse af informanter	26
7.5.2 Etiske overvejelser	27
7.5.3 Forberedelse af interview	28
7.5.4 Gennemførelse af interview	29
7.5.5 Transskribering	30
8.0 Analyse af data	31
8.1 Første trin: Fra vildnis til temaer	31
8.2. Andet trin: Fra temaer til koder	31
8.3 Tredje trin: Fra kode til mening	32
8.4 Fjerde trin: Fra kondensering til beskrivelser	34
9.0 Fortolkning af undersøgelsens resultater	36

9.1 Vejledningsforståelse.....	36
9.1.1 Følgeskab mellem elev og vejleder	36
9.1.2. Planlægning af vejledning.....	38
9.1.3 Vejledningsamtaler.	40
9.1.4. Anvendelse af logbog	43
9.1.5 Sammenfatning af resultater for koden Vejledningsforståelse	45
9.2 Læringsforståelse.....	45
9.2.1 Elevens modtagelse i praksisfællesskabet	46
9.2.2 Arbejdet med praktikmålene	48
9.2.3 Elevforudsætninger	50
9.2.4 Elevrollen.....	52
9.2.5 Sammenfatning af resultater for koden Læringsforståelse	54
9.3 Sammenfatning af fortolkningens resultater	55
10.0 Diskussion.....	56
10.1 Vejledning	56
10.2 Vejledervilkår	62
10.3 Læringssyn	63
10.4 Læringsforudsætninger.....	70
11.0 Konklusion	75
12.0 Metodediskussion	77
13.0 Perspektivering	80
Resumé.....	83
English summary	84
Litteratur	86
Bilagsoversigt	90
Figuroversigt	90

1.0 Indledning

Specialet sætter fokus på social- og sundhedsassistentelevers læringsmuligheder i klinisk praksis. Som praktikplanlægger for social- og sundhedsassistentelever i somatisk praktik har jeg oplevet praktikforløb, hvor eleven ikke har haft optimale læringsmuligheder, og andre praktikforløb, som er endt med, at eleven har skullet have forlænget praktikperioden eller er blevet vejledt ud af uddannelsen.

Problemstillingerne relaterer sig til praktikforløb, hvor praktikvejledere langt henne i elevens praktik opnår en erkendelse af, at eleven ikke kan nå målene for praktikperioden samt til oplevelser hos såvel elever som praktikvejledere, hvor der har været mangel på kontinuitet i planlægning og vejledning.

Frafald i uddannelsen - et frafald, som oftest sker i praktikperioderne (Pedersen 2004), er et stigende problem både lokalt og på landsplan.

Med baggrund i de nævnte problemstillinger og det stigende frafald har jeg den antagelse, at elevernes praktikforløb ved forventningssamtalen ikke altid planlægges optimalt. Derfor vil jeg kigge nærmere på forventningssamtalen:

”... sikre, at der ved forventningssamtalen planlægges et uddannelsesforløb, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs samlede forudsætninger og forventninger, elevens læringsmål, praktikmålene samt praktikstedets læringsmuligheder. Der skal fastlægges tidspunkt for midtvejs- og slutevaluering. Endvidere skal der planlægges fast ugentlig vejledning, hvor der tages udgangspunkt i den enkelte elevs personlige uddannelsesbog med læringsmål og logbog ” (Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg 2006, s. 10).

Disse krav til forventningssamtalen indgår i et sæt *”Minimumskrav til praktikuddannelsen”* i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Viborg Amt, nu Region Midtjylland. Minimumskravene er udarbejdet i et samarbejde mellem social- og sundhedsskolen og repræsentanter fra praktikken. Minimumskravene skal betragtes som et styringsredskab for praktikstederne med henblik på at sikre eleverne optimale læringsmuligheder i den praktiske del af uddannelsen. Her er forventningssamtalen defineret som rammen, hvor praktikforløbet planlægges gennem dialogen mellem elev og praktikvejleder.

2.0 Specialets struktur og opbygning

Specialets samlede tekst er bygget op om det empiriske materiale, og inddelt i 11 afsnit, hvor det første afsnit indeholder baggrund og begrundelse for at undersøge social- og sundhedsassistentelevers læring i somatisk praktik. I afsnit 4 understøtter to undersøgelser begrundelsen for at undersøge forventningssamtalen, dels en spørgeskemaundersøgelse, dels to observationsstudier. Specialets problemafgrænsning og problemformulering præsenteres i afsnit 5 og 6. I afsnit 7 redegøres for specialets metode, og afsnittet er inddelt i fem delafsnit. Videnskabsteoretisk bygger specialet på en fænomenologisk-hermeneutisk forståelse. Den teoretiske referenceramme er Lave og Wengers sociale praksisteori om læring og Wengers teori om læring i praksisfællesskaber. Til dataindsamling er valgt det kvalitative interview, og Georgis analysemetode systematisk tekstkondensering anvendes i analysen og fortolkningen af de empiriske data. I sidste delafsnit redegøres for gennemførelsen af de kvalitative interview. Afsnittene 8, 9 og 10 fremstiller undersøgelsens resultater, i form af analyse og fortolkning samt et diskussionsafsnit med inddragelse af den teoretiske referenceramme og anden relevant teori og empiri. I afsnit 11 konkluderes i forhold til specialets problemformulering, formål og antagelse. Afsnit 12 indeholder en diskussion af anvendte metoder, og i afsnit 13 perspektiveres undersøgelsens resultater i forhold til nuværende og fremtidige udfordringer i uddannelsen.

I specialet vil social- og sundhedsassistentelever blive benævnt elever og praktikvejledere vil blive benævnt vejledere. Social- og sundhedsassistentuddannelsen vil blive benævnt SSA uddannelsen og de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser benævnes grundlæggende SOSU uddannelser.

3.0 Baggrund og problembeskrivelse

3.1 Social- og sundhedsassistentuddannelsen

Baggrunden for at sætte fokus på planlægning og gennemførelse af det somatiske praktikforløb kan relateres til flere forhold vedrørende uddannelsen. Disse forhold vil blive trukket frem i dette afsnit.

3.1.1 Uddannelsens længde og type

SSA uddannelsen er en lønnet uddannelse på et år og otte måneder, hvor eleven har en ansættelseskontrakt med en kommune eller en regional institution. Der er således tale om en vekseluddannelse, hvor eleven flere gange under uddannelsen skifter mellem skole og praktik, og hvor skolen er ansvarlig for skoleuddannelsen og praktikken er ansvarlig for den praktiske del af uddannelsen. I Bekendtgørelsen for de grundlæggende SOSU uddannelser stilles der krav om, at der skal være fokus på den enkelte elevs læringsforudsætninger:

”...der skal i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af såvel skoleundervisning som praktikuddannelse ske en sammentænkning af de faglige og personlige kompetencer og der skal tages udstrakt hensyn til elevernes individuelle forudsætninger for at tilegne sig uddannelsens indhold og elevernes individuelle måder at tilegne sig faglige og personlige kompetencer på” (Undervisningsministeriet, BEK nr. 849 af 11/08/2004, kapitel 2, §3, stk. 3).

Citatet viser, at Undervisningsministeriet således forudsætter, at der ved tilrettelæggelse og gennemførelse af elevens læringsforløb sammentænkes de mål, der er formuleret i forhold til elevens udvikling af faglige og personlige kompetencer, samt at målene sammenholdes med den enkelte elevs læringsforudsætninger, herunder elevens læringsstil.

3.1.2 Adgangskrav

De elever, som vejlederne møder ved forventningssamtalen, kan være kommet ind på uddannelsen af tre veje. Eleverne kan enten have gennemført social- og sundhedshjælperuddannelsen, eller have erhvervet tilsvarende kvalifikationer gennem uddannelse eller arbejds erfaring eller en kombination af begge dele af mindst et år og to måneders varighed. Endelig kan elever med kvalifikationer erhvervet i udlandet, der svarer til et af de to øvrige adgangskrav, optages på uddannelsen (Undervisningsministeriet, Lov nr. 343 af 16/05/2001, kap. 3, § 12).

3.1.3 Baggrund for at vælge uddannelsen

Set i forhold til det øgede frafald og elever, der ikke når målene i praktikperioden, er det relevant at gå bagom og rette opmærksomheden mod spørgsmålet, hvorfor eleverne vælger SSA uddannelsen. Unge elever, der fortsætter direkte efter gennemført social- og sundhedshjælperuddannelse, kan være 18 år, når de kommer i praktik og andre elever, der har en anden uddannelse eller har flere års erhvervserfaring, kan være 45 år. Elevernes alder og baggrund kan blandt andet have betydning for, hvorfor de vælger uddannelsen. Eksempelvis kan elever være meget målrettet mod det psykiatriske område. For dem skal den somatiske praktik bare overstås. Det er ikke noget, de ønsker at lægge det store engagement i, hvor andre igen er mere målrettede mod den somatiske del af uddannelsen. Et mål i Regeringens integrationspolitik er at få flere flygtninge/indvandrere til at uddanne sig indenfor de grundlæggende SOSU uddannelser. Således er der etableret et særligt tilrettelagt grundforløb til SOSU uddannelserne for flygtninge og indvandrere (www.nyidanmark.dk). En konsekvens heraf kunne være, at flere elever oplever at blive presset til at påbegynde uddannelsen.

3.1.4 Praktikuddannelsens formål og mål

Praktikuddannelsens formål, som er et væsentligt udgangspunkt, når eleverne møder vejlederne ved forventningssamtalen, lyder:

”at give eleverne mulighed for at tilegne sig erhvervsfaglig kompetence i et fagligt funderet praksisfællesskab gennem udførelse af og refleksion over daglige arbejdsopgaver inden for området” (Undervisningsministeriet, BEK nr. 849 af 11/08/2004, kap. 2. § 9, stk.1).

Det er her præciseret, at eleverne skal have deres praktiske del af uddannelsen på praktiksteder, der er relevante for efterfølgende arbejde indenfor erhvervsområdet. Det er ligeledes anført, at eleverne skal tilegne sig kompetencer i et fagligt funderet praksisfællesskab, hvilket vil sige, at læringsmulighederne skal tilbydes i det daglige arbejde i praksisfællesskabet.

Uddannelsens mål er formuleret i forhold til elevens udvikling af faglige og personlige kompetencer (Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg 2005a). Praktikmålene er de samme gennem hele uddannelsen, hvorfor der fra vejlederens side kræves stor opmærksomhed på den udvikling, eleven gennemgår i forløbet med hensyn til såvel de mål, eleven skal nå på slutniveau og de mål, eleven skal udvikle sig i forhold til. Der er

15 faglige mål. Heraf skal eleven nå de 10 på slutniveau i den somatiske praktik. I forhold til de resterende fem faglige mål skal der ske en udvikling, og eleven skal nå disse mål i den næste praktik. Desuden er der 12 mål i forhold til udvikling af elevens personlige kompetencer (ibid, s. 30-32, 37-38). De mange praktikmål, der skal nås eller udvikles i det 16 uger lange somatiske praktikforløb, fordrer en bevidst planlægning i relation til læringsmulighederne på praktikstedet.

3.1.5 Elevens personlige uddannelsesbog

Ifølge Bekendtgørelsen skal skolen forsyne eleven med en uddannelsesbog og sammen med eleven udarbejde en konkret uddannelsesplan. Uddannelsesbog og – plan skal fungere som et samarbejdsredskab mellem elev, lærer og praktikvejleder (BEK nr. 849 af 11/08/2004, kapitel 8, § 31, 32 og 33). Logbogen som arbejdsredskab for eleven og samarbejdsredskab mellem de involverede i elevens læringsforløb er beskrevet i uddannelsesordningen som et redskab *”eleven skal bruge til at huske på og overveje de oplevelser, hændelser eller problemstillinger eleven møder i sit uddannelsesforløb og som eleven vælger at vende tilbage til”* (Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg 2003, uddannelsesbog, afsnit 7.1, pkt. 2.1, introduktion til logbogen). Logbogen er således et obligatorisk redskab, tænkt som en hjælp til eleven, når der er oplevelser, hun vælger at drøfte eller reflektere over, enten alene eller sammen med vejlederen.

3.2 Praksiserfaringer

Som praktikplanlægger har jeg flere gange, ved praktikforløbets afslutning, hørt såvel elever som vejledere fortælle, at elev og vejleder kun har *”gået sammen i få dage”*. For eleverne har det betydet, at den forventning de på baggrund af forventningssamtalen havde om at følge og få oplæring af vejlederen, ikke er blevet indfriet. Det har resulteret i en følelse af at være alene og glemt, samtidig med oplevelsen af ikke at få optimal oplæring. Eleverne oplever ikke at have fået lært det, de burde eller opnået den grad af selvstændighed i arbejdet, som de kunne have gjort. Flere udtrykker ligeledes frustration over at følge flere forskellige vejledere eller at de oplever arbejdet blive gjort meget forskelligt. *”Det er ikke til at vide, hvordan de vil have det”* siger eleverne. Vejlederne giver udtryk for, at det er svært at få indblik i elevens samlede forudsætninger og få

skabt et overblik over elevens udvikling gennem forløbet. Selv om medvejledere og andre i afsnittet har undervist og vejledt eleven og givet tilbagemeldinger, har det ikke været muligt for vejlederne at komme til at kende eleven og dermed selv opleve og vurdere den udvikling, eleven har gennemgået. Vejledernes oplevelse af at være "vejleder gennem andre" opleves som frustrerende, og dermed kan vejlederen føle sig utilstrækkelig i rollen som vejleder. De situationer, hvor en vejleder sent i forløbet erkender, at eleven ikke kan nå målene for praktikken indenfor de 16 uger, kommer ofte som et chok for eleven. Eleven synes, at det går godt og har ikke umiddelbart forståelse for vejlederens vurdering. Kan denne forskellige opfattelse skyldes, at der ikke ved forventningssamtalen er indgået aftaler mellem elev og vejleder om vejledning og opfølgning? Hvordan tænker vejledere og det øvrige personale på praktikstedet om elevens rolle i praksisfællesskabet? Og hvordan tænker de om deres ansvar for elevens læring?

3.3 Frafald i uddannelsen

Statistikken viser, at der gennem de seneste år generelt er sket en stigning i frafald på de grundlæggende SOSU uddannelser. Arbejdsmarkedsinstituttet (Pedersen 2004) har i en rapport beskrevet resultater fra tre undersøgelser, foretaget i henholdsvis Århus, Fyns og Ringkøbing Amt, om årsager til frafald i uddannelserne. I relation til SSA uddannelsen viser undersøgelserne, at det er i praktikforløbene, der er størst frafald (ibid s. 21). Undersøgelsen peger i alle tre amter på, at den hyppigste årsag til frafald er for dårlig vejledning i praktikken (ibid s. 22-23). På Social- og sundhedsskolen i Viborg Amt var frafaldet i 2005 på 34 %, og på et optag i 2006 var frafaldet på 37,8 % (Social-og sundhedsskolen 2007). Kan det stigende frafald have sammenhæng med manglende kvalitet i forventningssamtalen? Når der peges på dårlig vejledning som en væsentlig årsag til frafald i praktikken, synes det relevant at undersøge, hvordan vejledning italesættes og planlægges ved forventningssamtalen samt at undersøge, hvilken betydning forventningssamtalen har i forhold til planlægning, opfølgning og evaluering af praktikforløbet. Flere forhold og oplevelser begrundes således en nærmere undersøgelse af antagelsen om, at elevens praktikforløb ikke altid planlægges og gennemføres optimalt. Der vil

derfor med baggrund i min antagelse samt min erfaringsbaserede tilgang til undersøgelsen, blive set nærmere på begrebet forventningssamtale i det næste afsnit.

4.0 Forventningssamtalen

Ifølge "*Minimumskrav til praktikuddannelsen*" skal vejlederen planlægge og afholde forventningssamtale med eleven (Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg 2006, s. 11). Forventningssamtalen vil blive belyst gennem en begrebsdefinition og den gældende lovbestemmelse. For at kunne sammenligne SSA uddannelsen med andre vekselluddannelser, vil der blive foretaget spørgeskemaundersøgelse om forventningssamtalen i de mellemlange videregående sundhedsuddannelser. Endelig udføres et observationsstudie af to forventningssamtaler mellem elev og vejleder i SSA elevers somatiske praktik.

4.1 Definition af forventningssamtale

Forventningssamtale er ikke et selvstændigt ord, som kan slås op i en ordbog (Axelsen et al 2001, s. 187);(Becker-Christensen 2005a, s. 444). Der er tale om et sammensat ord. Dels handler det om forventninger, dels om en samtale. I Politikens retskrivnings- og betydningsordbog (Becker-Christensen 2005b) står, at forventning betyder: "*det at regne med noget, forvente noget, håbe noget bestemt*" (ibid s. 192). Og samtale betyder: "*det at tale sammen og udveksle synspunkter og oplysninger*" (ibid s. 558).

Det vil sige, at der ved forventningssamtalen skal udveksles synspunkter i forhold til hvad såvel elev som vejleder regner med, forventer eller håber vedrørende elevens læringsforløb, og som skal danne udgangspunkt for planlægning af forløbet.

4.2 Forventningssamtalen i den somatiske praktik på sygehuset

Begrebet forventningssamtale står ikke nævnt i de centrale uddannelsespapirer. Fra Undervisningsministeriets side er der ikke angivet mulige metoder eller under hvilke former, praktikforløb skal struktureres og gennemføres. Ifølge Bekendtgørelsen skal der, som nævnt i afsnit 3.1.1, ved tilrettelæggelse og gennemførelse af praktikforløb ske en sammentænkning af de faglige og personlige kompetencer ligesom der skal tages

udstrakt hensyn til elevernes individuelle forudsætninger og individuelle måder at tilegne sig faglige og personlige kompetencer på. Der er således beskrevet krav til, hvad der skal ske, men ikke noget om hvordan. I uddannelsesordningen for de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser ved Social – og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg er der om praktikuddannelsens organisering beskrevet, at den praktiske tilrettelæggelse skal tage udgangspunkt i elevens faglige og personlige forudsætninger og forventninger, praktikmål samt læringsmulighederne i praksisfællesskabet (Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg 2005b, s. 21). Det er således i ”*Minimumskrav til praktikuddannelsen*”, begrebet forventningssamtale første gang optræder. Efter aftale mellem praktikplanlægger og vejledere afholdes forventningssamtalen mellem elev og vejleder inden for de to første uger af praktikforløbet. Samtalens udgangspunkt er Bekendtgørelsens krav til praktik-uddannelsen samt minimumskravene. Der er således aftalt rammer og indhold i forventningssamtalen.

4.3 Forventningssamtalen i MVU uddannelserne

For at få indblik i anvendelsen af forventningssamtaler i andre uddannelser, er der foretaget en undersøgelse af, hvordan forventningssamtalen konkret afholdes i sammenlignelige uddannelser, hvor der også veksles mellem teori- og praktikforløb. Undersøgelsen er afgrænset til de seks mellemlange videregående sundhedsuddannelser (MVU) på sygehuset, uddannelsen til sygeplejerske, fysioterapeut, ergoterapeut, jordemoder, bioanalytiker og radiograf.

4.3.1 Spørgeskemaundersøgelse af forventningssamtalen

Idet jeg søgte at indhente data af såvel konkret som beskrivende karakter om afholdelse af forventningssamtale i MVU uddannelserne, har jeg udsendt spørgeskema til de seks uddannelsesansvarlige for den kliniske uddannelse. Spørgeskemaet indeholdt følgende spørgsmål: afholdes der forventningssamtale, når de studerende kommer i klinisk uddannelse; hvad er formålet med samtalen; hvornår i forløbet afholdes samtalen; hvem deltager ved samtalen; er der udarbejdet en skriftlig vejledning som grundlag for forberedelse til samtalen; hvad er hovedindholdet i samtalen; og endelig: hvilket syn har den uddannelsesansvarlige på værdien af at afholde forventningssamtale? Spørge-

skemaet med tilhørende følgebrev (bilag 1) blev sendt til de uddannelsesansvarlige via mail. Der blev sikret deltagerne anonymitet ved, at den enkeltes svar ikke er direkte genkendelige i specialet. Svarfristen blev sat til en uge. Der var stor interesse for at deltage, med en svarprocent på 100.

Der er foretaget en sammenlignende analyse af de seks besvarelser.

Svarene i spørgeskemaet viser, at der afholdes forventningssamtale i forbindelse med den kliniske uddannelse i alle seks MVU uddannelser.

Ved at sammenholde spørgsmålene om formålet med samtalen og hovedtemaer i indholdet er det helt essentielt, at der skal *"afklares gensidige forventninger"* mellem den studerende og den kliniske underviser, idet alle seks uddannelsesansvarlige beskriver dette. De seks uddannelsesansvarlige skriver, at *"synliggørelse af målene"* for den kliniske undervisning eller gennemgang af studie/handlingsplan for den aktuelle periode, er formål med eller er et hovedtema ved samtalen, med henblik på at udforme en konkret plan for forløbet, der *"afstemmes med læringsmulighederne"* på undervisningsstedet.

At få kendskab til *"den studerendes forudsætninger"*, for at disse kan blive implementeret i læringen, eller som en af de uddannelsesansvarlige skriver: *"med henblik på at udforme en plan, så den studerende når målene"*, beskrives på forskellig måde af alle seks uddannelsesansvarlige som et formål eller et hovedtema i samtalen.

Tidspunktet for afholdelse af forventningssamtalen er for alle seks uddannelsers vedkommende indenfor de første to uger af forløbet, ved to af uddannelserne på 1. eller 2. dagen, hvor den studerende er i praktik.

På spørgsmålet om, hvem der deltager i samtalen, er den studerende og de(n) kliniske underviser(e) deltager ved alle seks uddannelser. Ved to af uddannelserne deltager den uddannelsesansvarlige ved samtalerne og ved en uddannelse deltager lederen eventuelt, af egen interesse. Ved én uddannelse kan der deltage medstuderende, efter den studerendes ønske.

Ved fire uddannelser er der udarbejdet en skriftlig vejledning som grundlag for forberedelse til forventningssamtalen.

På spørgsmålet om de uddannelsesansvarliges syn på værdien af at afholde forventningssamtaler, svarer alle seks, at det er *"gode, vigtige samtaler"*, der ikke kan

undværes. Samtalerne opleves som et vigtigt udgangspunkt for den fremtidige læringsperiode i forhold til målene for perioden og i forhold til evaluering af den studerende og praktikstedet.

Sammenfattende viser undersøgelsen, at der afholdes og at det er vigtigt at afholde forventningssamtaler ved MVU uddannelsernes kliniske del. Den studerendes forudsætninger, de gensidige forventninger samt målene for perioden sammenholdt med læringsmulighederne er temaer, som de seks uddannelsesansvarlige finder vigtige at drøfte ved samtalen for at kunne planlægge det konkrete uddannelsesforløb.

4.4 Forventningssamtalen i SSA elevens somatiske praktik – et observationsstudie

Med henblik på at finde ud af, hvordan elev og vejleder ved forventningssamtalen sætter fokus på elevens læring i praksis, er det relevant at få indblik i, hvad der drøftes og laves aftaler om ved forventningssamtalen.

4.4.1 Metode og materiale

Feltkundskab er en vigtig forudsætning for at samle data fra relevante kilder (Malterud 2004). Vi kan ikke altid på forhånd vide det rigtige datagrundlag. *”Da kan det være fornuftig å gjøre forstudier for å bli kjent med feltet og materialets karakter, før datainnsamlingen for alvor starter” (ibid s. 59).* Inspireret af Malterud vælger jeg at foretage observationsstudie af to forventningssamtaler mellem en elev og dennes vejleder på sygehuset. De to observationsstudier er tilfældigt udvalgt, og accepteret af elev og vejleder på forhånd. Det foregik på den måde, at gruppen af vejledere gav mundtligt tilsagn på et vejledermøde. De to ved lodtrækning udvalgte vejledere blev kontaktet telefonisk, hvorefter vejlederne forespurgte og fik elevernes accept.

Gennem deltagelse observerer jeg, hvad der rent faktisk foregår ved forventningssamtalen, men uden at involvere mig med kommentarer eller ved at stille uddybende spørgsmål. Jeg får som deltagende observatør en direkte og førstehånds tilgang til, hvad der sker ved forventningssamtalen. Jeg bruger mig selv som redskab til dataindsamling, idet jeg tager notater ved samtalen, som efterfølgende er kondenseret (Malterud 2004, s. 148).

Jeg var bevidst om min overordnede rolle i forhold til elev og vejleder, hvilket kunne påvirke situationen. Derfor indledte jeg forventningssamtalen med kort at fortælle om mit formål med undersøgelsen, ligesom jeg informerede om, at undersøgelsens resultater ville blive anvendt i anonymiseret form. Jeg placerede mig ved et bord ved siden af elev og vejleder. Her sad jeg med ryggen til elev og vejleder, og det var således den verbale kommunikation, jeg observerede og refererede. Jeg placerede mig på denne måde for at minimere usikkerhed og utryghed hos elev og vejleder. Dermed indtog jeg rollen som observerende tilhører af forventningssamtalen (Wadel 2002, s. 46-48).

4.4.2 Analyseresultater

De skrevne notater blev efter forventningssamtalerne kondenseret og sammenskrevet. Resultaterne af analysen refereres i dette delafsnit.

Ved begge samtaler drøftes ”*gensidige forventninger*”. Her udtrykker begge elever som den første forventning, at de skal nå ”*praktikmålene*”. De udtrykker dermed stor bevidsthed om, at der er meget der skal læres på forholdsvis kort tid, hvorfor det optager dem meget, at der bliver taget udgangspunkt i målene. Vejlederne er enige med eleverne i, at målopfyldelse er vigtigt, men der tages ikke initiativ til at gennemgå målene ved samtalen. Vejlederne giver begge udtryk for, at der skal arbejdes ud fra målene og at de skal kigges på hen af vejen, men der foregår ikke nogen planlægning af forløbet med baggrund i en prioritering af de mange mål. Ved samtalerne fokuseres der ikke konkret på elevens forudsætninger i forhold til det enkelte mål ligesom læringsmulighederne ikke tydeliggøres i forhold til målene. Det bliver således ikke afklaret, om elev og vejleder har samme forståelse af praktikmålene. Jeg oplever som observatør, specielt i forhold til den ene elev, at eleven har behov for, at der bliver udarbejdet en konkret plan med udgangspunkt i målene, og eleven bliver ved med at vende tilbage til dette. Det resulterer i, at der aftales et bestemt fagligt emne, som eleven skal arbejde med de følgende to uger. Derefter skal der findes et nyt emne.

”*Elevens forudsætninger*” omtales ved den ene samtale i forhold til, hvilken uddannelse og job, eleven tidligere har haft, at alt derfor ikke er nyt for eleven. Ved den anden samtale omtales elevens forudsætninger i forhold til tidligere praktikker, hvor eleven opfordres til at bruge den viden hun har, fx forslag til aktiviteter.

Begge elever giver udtryk for, *"hvordan de bedst lærer i praksis"*. Den ene elev vil gerne have støtte og vejledning, og ellers gøre tingene selv. Den anden elev udtrykker, at hun bedst lærer ved at have tingene i hænderne, vil gerne først se på, så selv prøve under vejledning og herefter selvstændigt udføre opgaverne. Fra vejledernes side bekræftes elevernes ønsker som mulige måder at lære på i praksis. Der bliver ikke eksplicit italesat eller drøftet forskellige læringsmåder i praksis ligesom der ikke drøftes, hvilke metoder der vil være anvendelige i forhold til de forskellige opgaver eller praktikmål. Ved begge samtaler bliver nævnt, men ikke fastsat, *"dato for midtvejs-evaluering"*, og der bliver ikke talt om tidspunkt for slutevaluering.

5.0 Problemafgrænsning

Med baggrund i problembeskrivelsen og resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen og observationsstudierne ses, at det er nødvendigt og værdifuldt at afholde forventningssamtale, når elever og studerende kommer i praktik. Forventningssamtalen beskrives af de uddannelsesansvarlige for MVU uddannelserne som en vigtig ramme for afklaring af den studerendes forudsætninger, drøftelse af gensidige forventninger mellem studerende og klinisk underviser, og hvor der med baggrund i målene planlægges konkrete uddannelsesforløb. Observationsstudierne viser, at der er mangel på struktur i forbindelse med at drøfte og planlægge indhold i praktikforløbene. Der blev ikke drøftet, og dermed ikke sikret fælles forståelse af praktikmålene, ligesom der ikke blev lagt nogen plan for forløbet. Kan det tænkes, at forventningssamtalen i virkeligheden ikke har den værdi og status, den er tillagt, og at planlægning i virkeligheden mere foregår i dagligdagen? Den ene vejleder udtrykte, at der skal *"kigges på målene hen af vejen"*. Har vejlederne deres egen ikke italesatte måde at følge eleven på? Det er vigtigt med opfølgning, hvilket en af de uddannelsesansvarlige påpeger ved at sige, at der skal holdes fast og følges op på samtalen og de eventuelle aftaler, der laves: *"Samtalen er ikke brugbar, hvis den står alene"*. Når der opleves uoverensstemmelse mellem elev og vejleders opfattelse af elevens standpunkt, kan det så skyldes, at der ved forventningssamtalen ikke er blevet fastlagt en plan med baggrund i gensidig forståelse af forventninger til hinanden og praktikstedets

læringsmuligheder i forhold til de enkelte praktikmål? Hvordan sikrer praktikvejlederne den udvikling og progression, der er så vigtig i en vekseluddannelse?

Resultaterne af de to observationsstudier bekræfter min antagelse om, at elevernes praktikforløb ikke altid planlægges optimalt ved forventningssamtalen. AMI rapporten viser, at der er et øget frafald i uddannelsen og at frafaldet hovedsagelig sker i praktikperioderne. Dette sammenholdt med de mange faglige og personlige mål, eleven skal nå eller udvikle i løbet af det 16 uger lange praktikforløb, lægger et stort pres på både elev og vejleder og forudsætter nøje planlægning af elevens læringsforløb. Eleven kommer til et nyt praktiksted og til et praksisfællesskab, som for mange opleves som et nyt og ukendt område. Samtidig har eleverne individuelle forudsætninger, både fagligt og personligt, og også forskellige forventninger til læringen under praktikopholdet.

6.0 Problemformulering og formål

I forlængelse af problembeskrivelsen og problemafgrænsningen lyder den endelige problemformulering:

Hvordan kan forventningssamtalen som metode være med til at kvalificere og optimere social- og sundhedsassistentelevens læring i den somatiske praktik?

Formålet med undersøgelsen er: *"at udvikle viden om, hvordan eleven sikres optimale læringsmuligheder i den somatiske praktik samt hvordan forventningssamtalen kan danne ramme om planlægning af læringsforløbet".*

Problemformuleringen udmønter sig i følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad forstår elev og vejleder ved forventningssamtalen?
- Hvilke forventninger har elev og vejleder til forventningssamtalens indhold?
- Hvilket udbytte skal elev og vejleder have af forventningssamtalen?

7.0 Metode

Specialets problemformulering og formål lægger op til en empirisk undersøgelse. Overvejelser over såvel en videnskabsteoretisk forståelsesramme som en teoretisk referenceramme fremstilles i det følgende, da disse har betydning for valg af metode til generering af data og den efterfølgende analyse og fortolkning.

7.1 Videnskabsteoretisk forståelsesramme

Elever og vejlederes forståelse af forventningssamtalen undersøges ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang med elevens læring i fokus. Fænomenologi er læren om, hvordan virkeligheden træder frem for den menneskelige bevidsthed, og er således rettet mod at indfange menneskets erfaringer i den levede livsverden (Jacobsen et al 1979, s. 160-165). Fænomenologien blev grundlagt i de første år af det 20. århundrede af den østrigske filosof Edmund Husserl (1859-1938) og senere videreudviklet af den tyske filosof Martin Heidegger (1889-1976). Fænomenologien blev udviklet med baggrund i en kritik af naturvidenskabens objektivitetsideal med adskillelse af subjekt og objekt, hvor Heidegger siger, at der er en uløselig sammenhæng mellem liv og erkendelse. Det er på dette grundlag, filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) videreudvikler den hermeneutiske teori (Gadamer 2004, indledning xvii). Hvor Heidegger ser forståelse som noget iboende, siger Gadamer, at den menneskelige fornuft ikke udfolder sig frit, men er tværtimod altid begrænset og bestemt af tradition og historie (Gulddal og Møller 1999, s. 34).

Gadamer taler om den *hermeneutiske samtale* (Gadamer 2004, s. 367). Således kan forventningssamtalen forstås som en hermeneutisk samtale. Der er en fælles sag, der forbinder parterne, nemlig elevens læringsforløb. Parterne kan kun komme til at forstå hinanden ved at tage del i denne fælles sag. At komme til forståelse i samtalen forudsætter, at man er indstillet på den og forsøger at lade det fremmede og antagonistiske gælde for en selv. Når parterne på denne måde dels søger at fastholde egne argumenter, dels overvejer modargumenter, er der en mulighed for, at de kan nå frem til et fælles sprog og fælles forståelse (ibid, s. 366). Det er dette, Gadamer kalder horisontsammensmeltning (Jensen 1990, s. 141). Hver part har en horisont, som er den

enkeltets udgangspunkt i mødet med den anden. ”Udfordringen er at flytte vore grænser, så hvad der synes fremmed, kan blive sat i perspektiv, få proportioner og blive forstået” (ibid, s. 141).

7.2 Teoretisk referenceramme

I den teoretiske referenceramme indgår antropolog og professor Jean Lave og psykolog og konsulent Etienne Wengers teori om situeret læring (Lave og Wenger (1991) 2004) samt Etienne Wengers videreudvikling af begrebet praksisfællesskaber (Wenger (1998) 2004).

Lave og Wenger har i bogen *Situated learning: Legitimate peripheral participation* fra 1991 beskrevet *social praksisteori om læring*. Forfatterne kobler praksis og læring, hvor læring finder sted som skiftende deltagelse i igangværende social praksis i et praksisfællesskab, udtrykt som ”*legitimate peripheral participation in communities of practice*” (Lave og Wenger 1991, s. 89-100).

Teorien relaterer til udviklingen indenfor de sociale videnskaber, hvor fænomenologiske og praksis-centrerede tilgange har betydning (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 20, 46); (Wenger (1998) 2004, s. 14). Teorien findes aktuell og interessant i forhold til dette speciale, eftersom eleverne ifølge formål med praktikuddannelsen skal tilegne sig kompetencer i fagligt funderede praksisfællesskaber gennem udførelse af og refleksion over daglige arbejdsopgaver. En anden begrundelse for dette teorivalg har baggrund i 3. semesteropgaven med fokus på praksisfællesskabets betydning for social- og sundhedsassistentelevenes læringsmuligheder i den somatiske praktik. I opgaven konkluderes, at en erfaringsbaseret tilgang er afgørende for vejlederes valg af metoder i praksislæringen (Leth 2005, s. 15). Elevers læringsmuligheder i praksis tilbydes altså mere ud fra, hvad ”*vi plejer at gøre*”, end med baggrund i den individuelle elevs forudsætninger og forventninger.

Ifølge Lave og Wengers perspektiv på læring, er læring fundamentalt set et socialt fænomen og har sammenhæng med de tilegnede erfaringer, vi har fået gennem vores deltagelse i verden. Lave og Wenger har videreudviklet den traditionelle mesterlære ved at skifte fokus fra det personcentrerede forhold mellem mester og lærling til et decentreret forhold, hvor afgørende faktorer er kundskaben og relationerne i

praksisfællesskabet og organisering af arbejdsprocesserne (Nielsen og Kvale 2000, s. 16-19).

Læringssynet skal ses med udgangspunkt i en antagelse om, hvad der har betydning for læring og erkendelse. Disse præmisser for læring er: at vi er sociale væsener, som er aktivt engagerede i verden, og hvor vores oplevelse og engagement i verden skal have mening (Wenger (1998) 2004, s. 13-14).

Det centrale er dermed, at læring skabes gennem aktiv deltagelse i sociale fællesskabers praksis, hvor deltagelse ikke kun refererer til afgrænsede sammenhænge og bestemte aktiviteter, men til en mere omfattende proces, hvor vi er en aktiv del af sociale praksisfællesskaber, og som vi skaber identitet i forhold til (ibid, s. 14-15). Det betyder, at deltagelse i et praksisfællesskab både er en form for handling og en form for tilhørsforhold. En sådan deltagelse former ikke kun, hvad vi gør, men også hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør (ibid, s. 15). Gennem vores deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, skabes der således læring hele tiden, og læring skal heller ikke forstås som nogen særskilt aktivitet, noget man starter på eller holder op med. Men på nogle tidspunkter i livet intensiveres læringen (ibid s. 18). Fx når man er under uddannelse. I dette speciale er SSA eleven således i et intensivt læringsforløb som aktiv deltagende i praksisfællesskabet på et sengeafsnit på sygehuset.

Wenger karakteriserer social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces ved at integrere fire tæt forbundne komponenter: *mening, praksis, fællesskab og identitet* (ibid, s. 15).

Mening.

Det helt grundlæggende for lærings- og erkendelsesprocessen er oplevelsen af meningsfuldhed i praksisfællesskabet, som indebærer, at vi engagerer os i verden. Wengers anvendelse af begrebet mening handler om mening som en hverdagserfaring:

"Livet er i denne forstand en konstant meningsforhandlingsproces. Jeg vil bruge begrebet meningsforhandling meget generelt for den proces, hvor igennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld" (ibid, s. 67).

Den konstante meningsforhandling foregår på baggrund af deltagelse og tingsliggørelse. Som aktiv deltager bidrager man med sin historie i forhandlingen om det, man er sammen om, det som Wenger samler i begrebet tingsliggørelse. Der er en dualitet

mellem deltagelse og tingsliggørelse. Deltagelse er noget vi gør, og tingsliggørelse har med objekter at gøre. Men dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse indebærer, at mennesker og ting ikke kan meningsdefineres uafhængigt af hinanden. Det er gennem deres forskellige kombinationer, at de giver forskellige oplevelser af mening (ibid, s. 77-79). Hvordan eleven modtages, hvilke opgaver hun får og hvilke relationer hun indgår i, vil således få betydning for elevens engagement og oplevelse af mening.

Praksis og fællesskab.

Wenger sammenkæder begreberne praksis og fællesskab for at signalere, at der er tale om en særlig slags fællesskab, hvor praksis forbindes med dannelsen af fællesskaber.

Wenger anvender tre dimensioner med henblik på at forbinde praksis og fællesskab (ibid, s. 90). Disse dimensioner, der kendetegner praksisfællesskabet er:

1) gensidigt engagement, 2) fælles virksomhed og 3) fælles repertoire.

1) Deltagernes gensidige engagement, som viser sig i deres engagement i handlinger og i meningsforhandling, definerer fællesskabet. Opnåelse af medlemsskab er derfor betinget af det gensidige engagement. Det er altså ikke defineret ved, at man samler mennesker i en gruppe, men ved opretholdelse af tætte relationer organiseret omkring det, man er sammen om. Det er derfor en forudsætning, at man er en del af det, der har betydning, for at være engageret i et fællesskabs praksis (ibid s. 91-92). For eleverne vil det betyde, at de dels skal indgå i en tæt relation til vejleder om læringsforløbet, dels i en relation til de øvrige i praksisfællesskabet om det, der foregår på praktikstedet.

2) Den fælles virksomhed har tre punkter, der holder praksisfællesskabet sammen. Fælles virksomhed er for det første resultat af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler kompleksiteten af det gensidige engagement. For det andet defineres den af deltagerne i forbindelse med udøvelse af processen. For det tredje er gensidig ansvarlighed en forudsætning for fælles virksomhed.

Det vil sige, at den fælles virksomhed er et resultat af deltagernes holdninger, meninger, viden og kundskaber, udfoldet gennem forhandling og handling. Den gensidige ansvarlighed blandt de involverede er i forhold til, hvad der har betydning, hvad der er rigtig at gøre, og hvad der er potentiale for udvikling, det vil sige den samlede virksomhed (ibid s. 95-100). Det betyder, at elever kan blive aktive og engagerede

medlemmer af praksisfællesskabet, når medlemmerne af praksisfællesskabet accepterer eleverne og involverer dem i såvel handling som meningsforhandling.

3) Det fælles repertoire er et udtryk for fællesskabets samlede ressourcer, både teknik, værktøjer, handlinger og menneskelige ressourcer. De produceres i fællesskabet, anvendes der og er en integreret del af praksis. Wenger pointerer, at fælles repertoire ikke drejer sig om fælles overbevisninger, og at enighed i betydningen fælles mening ikke er en forudsætning for gensidigt engagement i praksis, og heller ikke for dets resultat. Modstridende fortolkninger eller misforståelser er ikke kun problemer, der skal løses, men er også anledninger til produktion af nye meninger (ibid s. 100-103). Elever skal have adgang til det fælles repertoire ved at deltage i relevante arbejdsopgaver og ved at blive inviteret til at deltage i drøftelser og diskussioner i praksisfællesskabet.

Identitet

Identitet er den sidste af de fire komponenter i den sociale deltagelse som lærings- og erkendelsesproces. Deltagelse i social praksis medfører ikke negligering af personen, idet teorien omfatter såvel deltagelse i fællesskaber som konstruktion af identiteter. Der er på den måde en forbindelse mellem dannelsen af kollektivitet og oplevelsen af subjektivitet. Dette afspejler den uopløselige dualitet mellem det sociale og det individuelle, hvor der skal fokuseres på deres gensidige konstitutionsproces og ikke enten fællesskabet eller personen (ibid s. 25, 170). Det enkelte individ skaber og udvikler sin identitet gennem deltagelse i fællesskabet ligesom der sker udvikling af fællesskabet. Identitet er således ikke noget statisk, men noget vi konstant genforhandler gennem livet (ibid s. 179). Den enkelte elev er gennem uddannelsen deltager i flere praksisfællesskaber, dels i skoleperioder, dels i praktikperioder. Eleven udvikler derved konstant sin identitet i uddannelsesforløbet, ligesom hun også ved sin deltagelse kan påvirke udviklingen af praksisfællesskabet.

Legitimate Peripheral Participation

Begrebet *legitim perifer deltager* skal opfattes som en helhed, hvor en nyankommen starter med at være legitim deltager i periferien for derefter at bevæge sig mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Den nyankomne er på ingen måde adskilt fra det øvrige praksisfællesskab (Lave og Wenger (1991) 2004), s. 38). Legitimiteten af deltagelsen

betyder, at den nyankomne har lov til at deltage, at vedkommende har en position i fællesskabet og har adgang til de læringsressourcer, der er i fællesskabet (Lave 2000, s. 50-51);(Wenger (1998) 2004, s. 122). Periferiteten lægger op til en mangfoldighed af varierede, mere eller mindre forpligtende og omfattende måder at være placeret på indenfor områder, der er defineret af praksisfællesskabet. At skifte placering og perspektiv er en del af medlemmernes læringsbaner, deres udvikling af identiteter og former for medlemskab (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 36-38). Periferiteten angiver således, hvordan eleven på forskellige niveauer har adgang til forskellige opgaver.

I forhold til specialet betyder det, at legitimiteten af elevens deltagelse i praksisfællesskabet på et sygehusafsnit er defineret ved, at afsnittet er godkendt som praktiksted og derfor skal eleven tilbydes relevante læringsmuligheder. Eleven starter i periferien, hvor hendes placering og bevægelse i sin læringsbane vil afhænge af hendes forudsætninger, hendes forventninger i forhold til praktikmålene samt de læringsmuligheder, der findes i praksisfællesskabet.

Læring ansues som et aspekt af enhver aktivitet, hvorfor læring som legitim perifer deltagelse finder sted, uanset hvilken form for uddannelse eller læring, der definerer konteksten, om der er en intention med læringen eller ej. Der er således tale om en måde at forstå læring på. Der er ikke tale om en pædagogisk form eller metode, men en metode til at analysere en social praksis med. På denne måde har teorien ikke præskriptiv værdi (ibid, s. 41).

I ethvert praksisfællesskab vil der altid være perifere deltagere og deltagere med fuld deltagelse, og Lave og Wenger siger, at *"selve praksis er i bevægelse"* (ibid s. 99). Det synliggøres ved, at læringen er situeret i deltagelsesbaner, hvor selve praksis er situeret i den sociale verden og den nyankomne er situeret i den lærendes deltagerbane (ibid s. 99-103). *"Deltagerbaner skabes og gøres mulige i igangværende deltagelsesrelationer i praksis"* (Lave 2000, s. 50). Deltagerne skal sikres adgang til de ressourcer, der er nødvendige for at lære, hvad de har brug for, for at kunne handle og træffe beslutninger, som fuldt ud inddrager den nyankomnes egne kompetencer (Wenger (1998) 2004, s. 21). Om et individs udvikling siger Wenger, at den foregår i baner, indenfor og mellem forskellige fællesskaber, og med baner menes en kontinuerlig bevægelse, der i tidsmæssig sammenhæng forbinder fortid, nutid og fremtid (ibid, s. 179-180). Det

betyder, at den individuelle elev bevæger sig i sin egen bane, med baggrund i hendes forudsætninger og de praktikmål, hun aktuelt arbejder med. Eleven starter i periferien, hvor evnen til at lære udvikles i nær relation til evnen til at udføre opgaverne. Om der sker udvikling, afhænger i høj grad af vejleders evne til at styre elevens deltagelse (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 24).

7.3 Dataindsamling – det kvalitative interview

Interview egner sig til at få indblik i menneskers forståelse af betydninger i deres livsverden og til at beskrive deres oplevelser og selvforståelse. Derfor er det kvalitative forskningsinterview valgt som metode for dataindsamling (Kvale 2002, s. 111). Metoden er specielt velegnet, idet der søges beskrivelser af elever og vejleders forståelse af forventningssamtalen og dens indhold. Metodens styrke er, sammenlignet med observationsstudier, at den kan gribe mangfoldigheden i interviewpersonernes synspunkter på det givne tema (ibid s. 21), hvor observationsstudier tolkes på det set og sagte. Jeg har ved interview mulighed for at komme et skridt dybere og få indblik i de begrundelser og oplevelser, informanterne har. Et interview kan være mere eller mindre struktureret, afhængig af formålet med undersøgelsen. Mit formål med undersøgelsen er at udvikle viden om, hvordan eleven kan sikres optimal læring i den somatiske praktik og hvordan forventningssamtalen kan danne ramme om planlægning af praktikforløbet. Ifølge Polit, Beck og Hungler anvendes semistruktureret interview, når forskeren har flere emner, der ønskes belyst (Polit, Beck og Hungler 2001, s. 265). Derfor har jeg i denne undersøgelse valgt det semistrukturerede interview, hvor det er de emner om forventningssamtalen og dens indhold, der for informanterne er vigtige at drøfte ved forventningssamtalen, der ønskes belyst. Det semistrukturerede interview har en svag struktur, og er baseret på muligheden for at forfølge et uventet spor, hvilket giver undersøgeren mulighed for at stille spørgsmål, der ikke er forberedt på forhånd (Kvale 2002, s. 119). Derfor er metoden velegnet her, hvor der søges indblik i præcis de emner, der har betydning for informanterne at drøfte ved forventningssamtalen.

7.4 Dataanalyse – systematisk tekstkondensering

Til analyse af datamaterialet er ”*systematisk tekstkondensering*” valgt som metode (Malterud 2004). Hensigten med analysen er at bygge bro mellem det empiriske materiale og resultaterne, ved at fortolke og sammenfatte datamaterialet. Problemstillingen er udgangspunkt for de spørgsmål, jeg stiller til det empiriske materiale. Gennem systematisk refleksion bliver jeg i stand til at identificere og genfortælle mønstre og kendetegn, som såvel de stillede spørgsmål som den teoretiske referenceramme er medbestemmende for at få frem (ibid, s. 93-94). Den systematiske tekstkondensering beskriver Kirsti Malterud som velegnet til tværgående analyse af fænomener, som beskrives i et materiale af flere informanter med henblik på at udvikle nye beskrivelser og nye begreber (ibid s. 97). Systematisk tekstkondensering er en fænomenologisk analysemetode, udviklet af Amadeo Georgi (ibid s. 99);(Knizek 1998, s. 51-53). Metoden har til formål at udvikle viden om informanternes erfaringer og livsverden indenfor et bestemt felt. I analysen søges derfor efter essenser og vigtige kendetegn ved de fænomener, der undersøges. Forskeren skal ifølge Georgi være bevidst om sin egen påvirkning af data, og forsøge at sætte egne forudsætninger i parentes i mødet med data. En proces, som også kaldes bracketing (Malterud 2004, s. 99).

I denne undersøgelse er fokus på at få indblik i, hvilke emner i forventningssamtalen, der er betydningsfulde for elever og vejledere at drøfte og indgå aftaler om, med henblik på at sikre den optimale læring for eleven. I analysen har jeg et reflekteret forhold til min egen indflydelse på materialet, og jeg bestræber mig på, så loyalt som muligt, at genfortælle informanternes erfaringer og meninger.

Analysen bliver gennemført på fire trin, som udgør hovedstrukturen i den systematiske tekstkondensering. Denne fremgangsmåde er beskrevet af Georgi og modificeret af Malterud (ibid, s. 99). Metodens fire trin vil blive introduceret i de følgende delafsnit.

De 4 trin er (ibid, s. 100):

1. at få et helhedsindtryk – fra vildnis til temaer
2. at identificere meningsbærende enheder – fra temaer til koder
3. at abstrahere indholdet i de enkelte meningsbærende enheder – fra kode til mening
4. at sammenfatte betydningen – fra kondensering til beskrivelser og begreber

7.4.1 Trin 1: Helhedsindtryk – fra vildnis til temaer

Det første trin handler om at blive kendt med materialet, hvor helheden er vigtigere end iøjnefaldende detaljer (ibid, s. 100). Analyse materialet skal læses og der ses efter temaer, som kan repræsentere, hvad der er vigtigt for elever og vejledere at have på dagsordenen ved forventningssamtalen. Forskeren stiller sig åben overfor indtryk og *”skal forsøge at høre informanternes stemmer”*. Denne første tematisering er intuitiv. Det vil sige uden inddragelse af forskerens forforståelse og den teoretiske referenceramme.

7.4.2 Trin 2: Meningsbærende enheder – fra temaer til koder

Den del af materialet, som skal undersøges nærmere, organiseres på dette trin. Linie for linie laves en systematisk gennemgang af det indsamlede materiale med henblik på at identificere, hvad Malterud kalder for *”meningsbærende enheder.”* Der skal vælges tekst ud, som indeholder viden om temaerne fremkommet på første trin, ud fra problemstillingen (ibid, s.102).

Samtidig skal de meningsbærende enheder systematiseres. Denne proces kaldes kodning, hvor koderne udvikles med udgangspunkt i temaer fra første trin. På trin to inddrages den teoretiske referenceramme, og med baggrund heri vil det vise sig, om temaer skal justeres i forhold til de oprindelige temaer. For eksempel hvis to temaer omhandler forskellige sider af samme sag. Det er den proces, som Malterud visualiserer gennem et frugtfad, hvor man ved at se forskellige frugter for sig, opdager hvis en gummistøvle eller busbillet ligger på fadet (ibid, s. 103).

Malterud anbefaler at organisere datamaterialet i en matrix, som visuelt viser, hvor de forskellige tekstbidder hører hjemme (ibid, s. 105).

Figur 1 illustrerer et eksempel på organisering af analyse materialet i matricen.

Den venstre kolonne angiver kodebetegnelsen, og de følgende fire kolonner angiver tekstbidder fra henholdsvis informant 1, 2, 3 og 4. Tallene i kolonnerne henviser til linienummer i de transskriberede interview, og xx udtrykker den tilhørende tekst.

Figur 1: Organisering af analysemateriale.

Kode/Informant	1	2	3	4
Vejledningsforståelse	63: xx 115: xx 124: xx Osv	16: xx 40: xx 53: xx Osv	9: xx 16: xx 58: xx Osv	61: xx 81: xx 178: xx Osv

7.4.3 Trin 3: Kondensering – fra kode til mening

De valgte meningsbærende enheder er i matricen klassificeret i et antal koder. Det næste som sker, er, at der systematisk skal indhentes viden ved at kondensere indholdet i de meningsbærende enheder. Hver kode skal gennemgås for sig. Nogle koder kan omfatte forskellige nuancer indenfor den samme kode, hvorfor der skal udvikles subgrupper (ibid, s. 107). Efterfølgende skal der for hver kode og subgruppe udvikles et kunstigt citat. Et kunstigt citat fremkommer ved, at det ikke er enkeltcitater, men en sammenskrivning af flere citater, der kommer til at sige noget om det samme. De meningsbærende enheder bliver derved omgjort til en mere generel tekst. Her er det vigtigt hele tiden spørge sig selv om, hvad det er teksterne kan fortælle om problemstillingen. De kunstige citater skal betragtes som arbejdsnotater, som skal bruges som udgangspunkt i næste analysefase (ibid, s. 106-108).

7.4.4 Trin 4: Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreber

På dette trin skal der foretages en rekontekstualisering (ibid, s. 108). Under denne proces sættes tekstbidderne sammen igen. Dette sker ved, at der først sammenfattes viden fra hver enkelt kode og subgruppe. Med udgangspunkt i disse kondenserede tekster formuleres efterfølgende en indholdsbeskrivelse for hver kode og subgruppe, som overfor læseren kan formidle, hvad datamaterialet fortæller om den udvalgte side af problemstillingen. Indholdsbeskrivelserne skal afsluttende vurderes i forhold til, om de fortsat kan siges at give en gyldig beskrivelse af den sammenhæng, hvor de oprindeligt er hentet ud fra.

Når indholdsbeskrivelser er formuleret, går forskeren tilbage til de meningsbærende enheder for at udvælge citater, der mest tydelig siger noget om det, som beskrivelserne omtaler. Læseren bliver ikke mere overbevist om fundene, hvis næsten ens citater stilles op efter hinanden (ibid, s. 116).

Herefter får hver indholdsbeskrivelse en overskrift, der sammenfatter det, beskrivelsen handler om (ibid, s. 108-109). Det hører samtidig også med til analysen at vurdere fundene op mod foreliggende empiri og teori (ibid, s. 111).

7.5 Gennemførelse af det kvalitative interview

Med baggrund i den videnskabsteoretiske forståelsesramme og dataindsamlingsmetoden redegøres der i dette afsnit for den konkrete fremgangsmåde i den kvalitative interviewundersøgelse.

7.5.1. Udvalgelse af informanter

Med baggrund i specialets problemstilling var elever og vejledere relevante informanter til at kunne give svar på det, der ønskes undersøgt. Ifølge Maunsbach og Lunde er det vigtigt at foretage en bevidst og hensigtsmæssig udvælgelse af informanter (Maunsbach og Lunde 2001, s. 143). Kriterier for en idealinformant er en person som: 1) har viden, 2) har erfaring med et eller flere af forskningsemnets aspekter, 3) kan reflektere over emnet og 4) kan formulere sig om emnet. Desuden er det en betingelse, at personerne har tid til at blive interviewet, og har lyst til at deltage i undersøgelsen (ibid s. 144). Såvel elever som vejledere opfyldte kriterierne for at være idealinformanter. Eleverne på det valgte elevhold havde forinden den somatiske praktik deltaget ved forventningssamtale i to tidligere praktikker, ligesom flere af dem havde erfaring med forventningssamtaler fra social- og sundhedshjælperuddannelsen eller andre tidligere uddannelser. Før samtalens afholdelse ville eleverne ligeledes være blevet bekendtgjort med praktikmålene og have været i praktikforløbet i op til to uger. De mulige vejledere havde alle erfaring med at være ansvarlig for elevers praktikforløb, og havde således deltaget ved flere forventningssamtaler.

Det er essentielt at beslutte en strategi for udvælgelse af de elever og vejledere, der rent faktisk kommer til at deltage i undersøgelsen. Maunsbach og Lunde beskriver flere

mulige udvælgelsesstrategier (ibid s. 145-151). I denne undersøgelse blev der anvendt en kombination af det kriteriebestemte og det tilfældige princip. Ved den kriteriebestemte strategi forstås, at de inkluderede opfylder særlige relevante kriterier. I denne undersøgelse var et relevant kriterium, hvor mange gange et praktiksted kunne deltage. For at sikre bredde i undersøgelsen, blev det besluttet, at hvert praktiksted, uanset antal elever, kun kunne deltage én gang. Et andet kriterium var, at de inkluderede elever og vejledere skulle have deltaget ved forventningssamtalen. Samtlige elever fra det inkluderede elevhold deltog i udvælgelsen. Den tilfældige strategi blev anvendt ved tilfældigt at udvælge de faktiske deltagere til undersøgelsen. Der var 20 praktiksteder, hvilket betød, at der skulle interviewes 20 par, dvs 20 elever og 20 vejledere, hvis alle skulle indgå i undersøgelsen. En population af denne størrelse i en kvalitativ undersøgelse i et speciale vil være for omfattende, både i forhold til tidsaspektet og i forhold til det omfangsrige datamateriale, der skal behandles. På baggrund heraf blev der foretaget en afgrænsning til interview med to par, dvs to elever og to vejledere. Maunsbach og Lunde siger om tilfældighedskriteriet, at *”ved man ikke på forhånd, hvilke personer der er de mest informative, er der ingen begrundelse for ikke at udvælge tilfældigt”* (ibid s. 149). Tilfældighedsprincippet blev anvendt på den måde, at udpegning foregik ved lodtrækning mellem mulige elev/vejleder par.

7.5.2 Etiske overvejelser

Anvendelse af det kvalitative interview, hvor et menneske stiller sin holdning og forståelse til rådighed, kræver stillingtagen til etiske spørgsmål. Intervieweren må være bevidst om, hvem der skal give informeret samtykke (Kvale 2001, s. 118, 124-125). Ved eksplorative, kvalitative interview i klinisk praksis får undersøgeren indblik i den daglige virkelighed. *”What is the full nature of the phenomenon?, what is really going on here?”* (Polit, Beck og Hungler 2001, s. 18). Som undersøger skal man være opmærksom på, at der kan fremkomme perspektiver, der vil påvirke vejledernes og/eller praktikstedernes fremtidige vilkår. Derfor blev der indhentet informeret samtykke, dels fra chefsygeplejersken og dels fra oversygeplejersker, til at interviewe tilfældigt udvalgte elever og vejledere (bilag 2 og 3).

Vejlederne havde ved et vejledermøde givet mundtligt tilsagn om deltagelse. Det er vigtigt med åbenhed i forhold til både formål med undersøgelsen og proceduren for interviewene, for at deltagerne ikke skal føle sig bedraget. Omvendt skal deltagerne ikke have så megen information, at de påvirkes til at ændre forberedelse eller adfærd i forbindelse med forventningssamtalen. ”*At informere om en undersøgelse indebærer en omhyggelig balance mellem detaljeret overinformation og udeladelse af aspekter ved designet, der kunne være af betydning for deltagerne*” (Kvale 2002, s. 118).

Ved vejledermødet blev baggrund og formål med undersøgelsen introduceret. Det blev præciseret, at udpegning af deltagerne ville foregå ved lodtrækning, og at de inkluderede ville få besked om deltagelse efter forventningssamtalens afholdelse.

Der blev endvidere informeret om, hvordan deltagerne blev sikret anonymitet. Kun afdelings- og oversygeplejersker fra de deltagende praktiksteder ville blive bekendtgjort med, hvem der deltog. De involverede praktiksteder samt elever og vejledere og deres svar ville ikke blive direkte genkendelige i specialet.

Eleverne fra det inkluderede elevhold blev informeret og anmodet om deltagelse i undersøgelsen ved en fælles introduktion på den første dag i praktikforløbet. Elever der ikke ønskede at deltage i undersøgelsen, ville blive trukket ud af lodtrækningen sammen med deres vejleder. De overordnede praktikvejledere havde skriftligt fremsendt datoer for forventningssamtalen til undersøgeren. Efter eleverne var informeret og havde givet mundtligt tilsagn om deltagelse, blev der foretaget lodtrækning af en kollega til undersøgeren.

Efter de udtrukne elev/vejlederpar havde afholdt forventningssamtale, tog undersøger kontakt til respektive afdelingssygeplejersker med henblik på planlægning af tidspunkt og sted for interview. Det var vigtigt at inddrage afdelingssygeplejerskerne, for det var dem, der skulle finde tiden til interviewet og desuden orientere elev og vejleder om tidspunktet. Interviewene blev afholdt indenfor en uge efter forventningssamtalen.

7.5.3 Forberedelse af interview

Til sikring af validitet i interviewet er der behov for en vis struktur, når jeg søger svar på mine undersøgelsesspørgsmål. Men samtidig skal jeg, jf. afsnit 7.3, være åben for nye perspektiver, informanterne kan bringe frem, for netop at udvikle ny viden om

forventningssamtalen og dens indhold. *"Det er en kunst å være tilstrekkelig åpen og fokusert på samme tid"* (Malterud 2004, s. 130). En interviewguide er en hjælp til gennem samtalen at minde os om de emner, vi ønsker data om, men den må ikke være for detaljeret, eller vi behøver ikke at følge den slavisk. Målet er at få viden om informanternes oplevelser, hvorfor der skal skabes en situation og stilles spørgsmål, hvor det bliver muligt for informanten at fortælle om meningsindholdet og hvilken betydning det vi snakker om, har for ham eller hende (ibid s. 129-130). Forskningsspørgsmål skal oversættes til hverdags sprog, hvis de skal kunne udløse informanternes spontane og righoldige beskrivelser (Kvale 2002, s. 135). Med baggrund i Malteruds og Kvales anbefalinger, er der udarbejdet en interviewguide, hvor problemformuleringens tre undersøgelsesspørgsmål er udfoldet (bilag 4). I forbindelse med udforskning af det første undersøgelsesspørgsmål: *hvad elev og vejleder forstår ved forventningssamtalen*, spørges informanterne om, hvilke forestillinger de har om forventningssamtalen og hvilken betydning, de tillægger samtalen for elevens læringsforløb i den somatiske praktik. Endelig spørges informanterne om deres forberedelse til samtalen, på hvilken måde forberedelsen er aftalt mellem parterne, og hvordan de konkret har forberedt sig. I forbindelse med udforskning af det andet undersøgelsesspørgsmål: *hvilket indhold samtalen forventes at have*, spørges informanterne om, hvilke forventninger de har til indhold ligesom de bliver bedt om at beskrive, hvad der var vigtigst for dem at drøfte ved samtalen i forhold til læringsmuligheder og elevens udvikling i praktikken. I forbindelse med udforskning af det tredje undersøgelsesspørgsmål: *hvilket udbytte elev og vejleder skal have af samtalen*, vil informanterne blive bedt om at beskrive, hvad samtalen mundede ud i og hvilke aftaler, der konkret blev indgået. Som det fremgår af ovennævnte beskrivelse af interviewguiden er interviewspørgsmålene hovedsagelig formuleret som åbne spørgsmål, hvor informanterne kan vælge at tale om det, der opleves som mest betydningsfuldt for dem. Samtidig har jeg som interviewer frihed til at forfølge uventede spor, ligesom spørgsmålene tjener det formål at holde interviewet rettet mod undersøgelsens emne.

7.5.4 Gennemførelse af interview

I praksis foregik de fire interview på sygehuset i et samtalelokale på de involverede praktiksteder. Hvert interview indledtes med en briefing (Kvale 2002, s. 132), hvor jeg fortalte om interviewets formål, om baggrunden for at optage interviewet på bånd, og om informanternes sikring af anonymitet ved deltagelse. Der var en kort snak over kaffen om elevens start på praktikforløbet. Det var for at skabe en afslappet stemning, så informanten kunne føle sig tryk, hvilket ifølge Malterud er en forudsætning for at få et godt materiale (Malterud 2004, s. 69). Herefter indledtes selve interviewet med en kort gennemgang af processen, båndoptageren blev tændt og interviewet gik i gang. Som interviewer tilstræbte jeg en bevidst naivitet (Kvale 2002, s. 44), det vil sige, at jeg var lyttende og opmærksom samt naturligt interesseret og engageret, både med mit kropssprog og ved hjælp af uddybende, afklarende og kontrollerende spørgsmål.

Jeg oplevede en god stemning ved interviewene, såvel elever som vejledere var meget engagerede og ivrige efter at fortælle om forventningssamtalen. Interviewene varede en times tid, og afsluttedes med en debriefing, hvor informanterne fik mulighed for at fremkomme med afsluttende bemærkninger (ibid, s. 133). Efter interviewet blev båndoptageren slukket, og der var en kort snak om, hvad der videre ville ske med data. Informanterne blev informeret om, at de ikke ville få mulighed for at læse datamaterialet, men til gengæld ville få mulighed for at få tilsendt et eksemplar af den færdige specialeafhandling. Dette ønske havde alle fire informanter, og jeg fik elevernes privatadresser.

7.5.5 Transskribering

Fortolkning af data starter med at omforme virkeligheden fra samtale til tekst. Optagelse af interview på lydbånd giver mulighed for at opsamle samtalens sproglige og nærsproglige elementer som pauser og latter, hvorimod den nonverbale kommunikation ikke opfanges. Der kan desuden være optagelser, der kan være svære at høre. Ovennævnte er gode grunde til, at jeg som undersøger selv foretog transskriptionen. *"Den som selv var deltager i samtalen, husker gjerne momenter som oppklarer eller er av betydning for meningen i teksten"* (Malterud 2004 s. 80). Transskriptionen er et vigtigt led i forskningsprocessen, idet den er et filtrerings- og tolkningsled i den analytiske proces (ibid s. 81). Interviewene blev gennemlyttet flere gange både før,

under og efter transskriptionen, for netop at opfange såvel formuleringerne som de nærsproglige elementer i informanternes beskrivelser. Transskriptionsprocessen var tidskrævende, men den gav mig ejerskab til informanternes talte ord. Den levende proces, som interviewsituationen er, er blevet til en bunke udskrifter, som nu er mit empiriske materiale (Fog 2001, s. 213). Således foreligger der efter transskriberingen fire kvalitative tekster på i alt 31 tætskrevne A4-sider.

8.0 Analyse af data

Der redegøres i analyseafsnittet for, hvordan systematisk tekstkondensering er anvendt i undersøgelsen.

8.1 Første trin: Fra vildnis til temaer

Ud fra et fugleperspektiv blev det empiriske materiale gennemlæst med henblik på at få et helhedsbillede af datamaterialet. Ved gennemlæsningen bestræbte jeg mig på at sætte min forforståelse og den teoretiske referenceramme i parentes. Ni temaer vakte intuitivt min opmærksomhed. Temaerne fremgår i uprioriteret rækkefølge af figur 2.

Figur 2: Oversigt over umiddelbare temaer i datamaterialet

- gensidige forventninger
- at følges med sin vejleder
- modtagelsen på praktikstedet
- arbejdet med praktikmålene
- planlægning af vejledning
- elevens forudsætninger
- læringsstile
- hvordan logbogen skal bruges
- at finde sin rolle

8.2. Andet trin: Fra temaer til koder

På dette trin blev der foretaget en systematisk gennemgang af materialet linie for linie, ved at identificere de meningsbærende enheder, som indeholdt viden om de ni temaer fra trin et. På denne måde blev ikke relevant tekst frasortet.

Samtidig med at de meningsbærende enheder blev identificeret, blev der udviklet koder ud fra temaerne fra første analysetrin. Temaer med tilhørende meningsbærende enheder blev samlet efter indhold i koder. I denne proces inddrog jeg min forforståelse og den teoretiske referenceramme i udviklingen af koderne.

Analysen viste, at fem af temaerne fra første analysefase med tilhørende meningsbærende enheder omhandlede kommunikation og vejledning i elevens læringsforløb. De øvrige fire temaer med tilhørende meningsbærende enheder omhandlede elementer af forudsætninger for og forståelse af læring.

Med baggrund heri resulterede analysen i udvikling af to koder:

- Vejledningsforståelse
- Læringsforståelse

8.3 Tredje trin: Fra kode til mening

De valgte meningsbærende enheder afgrænsede sig nu til to koder, og jeg sad med to grupper af meningsbærende enheder, der kunne fortælle mig om, hvad der er vigtigt for elever og vejledere at drøfte ved forventningssamtalen i relation til elevens læringsforløb.

Jeg arbejdede herefter med hver kode for sig. De to koder indeholdt forskellige elementer af begreberne vejledningsforståelse og læringsforståelse, hvorfor de blev sorteret i subgrupper. Kodernes inddeling i subgrupper fremgår af figur 3.

Figur 3: Oversigt over koder med tilhørende subgrupper

Kode	Subgruppe
Vejledningsforståelse	Følgeskab mellem elev og vejleder
	Planlægning af vejledning
	Vejledningssamtaler

	Anvendelse af logbog
Læringsforståelse	Elevens modtagelse i praksisfællesskabet
	Arbejdet med praktikmålene
	Elevforudsætninger
	Elevrollen

Indholdet i hver subgruppe blev herefter kondenseret ved at udvikle et kunstigt citat, som omfattede det konkrete indhold fra de meningsbærende enheder. Herved fik de en mere generel form. Ved formuleringen af de kunstige citater blev fortrinsvis anvendt informanternes egne ord og begreber fra de meningsbærende enheder. De kunstige citater af subgruppernes meningsbærende enheder valgte jeg at sammenskrive for henholdsvis elever og vejledere, for at sikre nuancerne i de forskellige elev- og vejlederudsagn. De kunstige citater var arbejdsnotater, og blev som sådan anvendt som udgangspunkt for den videre analyse.

Figur 4 og 5 illustrerer et eksempel på kondensering af meningsbærende enheder fra henholdsvis elever og vejledere.

Figur 4: Kondensering af meningsbærende enheder fra subgruppen *følgeskab mellem elev og vejleder*.

Elever:

Jeg mødte først min vejleder ved forventningssamtalen. Jeg havde forventet, at hun var der den første dag eller to, og jeg er i tvivl om jeg har en medvejleder. Umiddelbart har det stor betydning at være sammen med vejlederen, man får hurtigere afklaret nogle ting, vejlederen er vant til at have elever og ved hvad vi skal have ud af den første tid. Jeg har ikke været ret meget sammen med min vejleder, men starten var godt tilrettelagt, jeg var sammen med min sekundærvejleder eller en anden assistent. Jeg kan ikke være sammen med min vejleder hele tiden, og jeg forventer, at de andre tager sig af mig, når hun ikke er der.

Figur 5: Kondensering af meningsbærende enheder fra subgruppen *følgeskab mellem elev og vejleder*.

Vejledere:

I de første fjorten dage går eleven sammen med en assistent eller sygeplejerske. Jeg er ikke sammen med eleven andet end i de vagter her, fordi jeg har ferie. Jeg snakker med kollegerne om, hvad de skal være opmærksomme på, der kan godt gå tre-fire uger, før vi er trygge ved, at eleven kan være alene på en stue. Hvis en elev har brug for følgeskab ud over 14 dage, så laver jeg nogle stjerner på arbejdsplanen, at hun skal holde sig til den. Eleven følger med mig, så når jeg er på arbejde, er vi i samme gruppe. Vi er to vejledere, den anden er der bare ikke for tiden.

8.4 Fjerde trin: Fra kondensering til beskrivelser

Ved rekontekstualiseringen blev tekstbidderne fra kondenseringerne sat sammen igen. Loyal overfør informanternes udsagn sammenfattede og formulerede jeg en indholdsbeskrivelse for hver subgruppe. Indholdsbeskrivelserne formidlede, hvad det var, datamaterialet fortalte om den udvalgte del af undersøgelsens problemstilling.

I figur 6 vises et eksempel på en indholdsbeskrivelse.

Figur 6: Indholdsbeskrivelse på subgruppen *følgeskab mellem elev og vejleder*.

Informanterne omtalte følgeskabet mellem elev og vejleder med meget forskellig vægtning. Den ene elev gav i høj grad udtryk for behov for og forventning om at følges med sin vejleder, idet hun havde været overladt til forskellige personer inden forventningssamtalen.

Den anden elev havde oplevet et godt tilrettelagt forløb, idet vejlederen havde planlagt, hvem hun konkret skulle følges med, og eleven oplevede, at de andre tog sig af hende og var opmærksomme på hende. Eleven fortalte, at hun ikke kunne være sammen med sin vejleder hele tiden, hvorfor hun havde forventninger til, at de andre tog sig af hende, når vejlederen ikke var der.

Vejlederne udtrykte også forskellig opfattelse af følgeskabet mellem elev og vejleder. En vejleder fortalte, at det var vigtigt, at eleven gik sammen med en assistent eller en sygeplejerske de første 14 dage. Vejlederen gav udtryk for, at følgeskab mellem elev og

en assistent eller sygeplejerske sædvanligvis kun var noget, der foregik i starten af praktikforløbet, idet hun fortalte at der godt kunne gå tre-fire uger, før de var trygge ved at lade eleven være alene på en stue.

Den anden vejleder fortalte, at eleven som hovedregel var sammen med en vejleder, som der almindeligvis var to af.

Jeg gik herefter tilbage til de meningsbærende enheder og udvalgte citater, som kunne supplere indholdsbeskrivelserne bedst muligt. De medvirkede til at illustrere og dokumentere forankringen til det oprindelige materiale og var på den måde med til at sikre validitet i undersøgelsen. Der var flere citater, som fortalte noget om det samme, fx i forhold til at drøfte anvendelse af logbog, hvorfor der blev valgt de citater, der tydeligst gav informanternes stemme i forhold til den aktuelle indholdsbeskrivelse.

Disse citater vil blive trukket frem i afsnit 9.0, hvor undersøgelsens resultater fortolkes.

Hver subgruppe i begge koder fik sin egen indholdsbeskrivelse med en overskrift, der dækkede, hvad det handlede om. Overskrifterne er vist i figur 7.

Herefter blev der gået tilbage til de to koder og der blev konstateret, at de stadig var dækkende for indholdet i indholdsbeskrivelserne.

Figur 7 viser en skematisk oversigt over undersøgelsens resultater og kan læses som en skematisk disposition af fortolkningen i afsnit 9.0.

Figur 7: Skematisk oversigt over undersøgelsens resultater.

	Kode	Kode
	Vejledningsforståelse	Læringsforståelse
	<i>Overskrifter på indholdsbeskrivelser</i>	<i>Overskrifter på indholdsbeskrivelser</i>
Subgruppe	Følgeskab mellem elev og vejleder	Elevens modtagelse i praksisfællesskabet
Subgruppe	Planlægning af	Arbejdet med

	vejledning	praktikmålene
Subgruppe	Vejledningssamtaler	Elevforudsætninger
Subgruppe	Anvendelse af logbog	Elevrollen

9.0 Fortolkning af undersøgelsens resultater

Resultaterne af analysen er i det følgende fortolket med inddragelse af specialets referenceramme. Overordnet viste analysen, at de temaer, som var vigtige for elever og vejledere at drøfte ved forventningssamtalen, kunne sammenfattes i de to koder: *Vejledningsforståelse* og *Læringsforståelse* med tilhørende subgrupper.

Fremstillingen af hver kode bliver indledt med en kort opsummering af de fælles hovedtræk for koden. Hver subgruppe uddybes herefter i separate underafsnit. Hver kode afsluttes med en kort sammenfatning, hvor afsnittet til sidst afsluttes med en sammenfatning af den samlede fortolkning som oplæg til diskussionsafsnittet.

Informanterne vil undervejs blive benævnt som henholdsvis elev A eller B og vejleder A eller B. Der er lagt vægt på at gengive, hvad den enkelte informant udtaler i forhold til koder og subgrupper, ligesom der er lagt vægt på at gengive, hvor der er eventuelle sammenfaldende eller divergerende opfattelser af samme kode eller subgruppe hos de forskellige informanter.

9.1 Vejledningsforståelse

Som det fremgår af figur 7, er koden *vejledningsforståelse* opdelt i fire subgrupper med overskrifterne: "*følgeskab mellem elev og vejleder*", "*planlægning af vejledning*", "*vejledningssamtaler*" samt "*anvendelse af logbog*". Koden omhandler, hvordan elever og vejledere forstår vejledning, og hvordan elevens læringsforløb organiseres og planlægges. Subgrupperne uddybes i de følgende underafsnit.

9.1.1 Følgeskab mellem elev og vejleder

Informanterne omtalte følgeskabet mellem elev og vejleder med meget forskellig vægtning. Elev A gav i høj grad udtryk for behov for og forventning om at følges med

sin vejleder, idet hun havde været overladt til forskellige personer inden forventningssamtalen. Elev B havde oplevet et godt tilrettelagt forløb, idet vejlederen havde planlagt, hvem hun konkret skulle følges med, og eleven oplevede, at de andre tog sig af hende og var opmærksomme på hende. Eleven fortalte, at hun ikke kunne være sammen med sin vejleder hele tiden, hvorfor hun havde forventninger til, at de andre tog sig af hende, når vejlederen ikke var der.

Vejlederne udtrykte også forskellig opfattelse af følgeskabet mellem elev og vejleder. Vejleder A fortalte, at det var vigtigt at eleven gik sammen med en assistent eller en sygeplejerske de første 14 dage. Vejlederen gav udtryk for, at følgeskab mellem elev og en assistent eller sygeplejerske sædvanligvis kun var noget, der foregik i starten af praktikforløbet, idet hun fortalte at der godt kunne gå tre-fire uger, før de var trygge ved at lade eleven være alene på en stue. Vejleder B fortalte, at eleven som hovedregel var sammen med en vejleder, som der almindeligvis var to af.

Elever og vejledere er således enige om, at eleven skal have følgeskab, i hvert fald i starten af praktikforløbet. Eleven, der har fulgtes med flere forskellige i de første 14 dage, præciserer sine forventninger på denne måde:

”Det ville igen have været en fordel, hvis vejlederen havde været der, for der er nogen ting man kommer til at tænke på, når først man kommer til at gå sammen, for de spørger jo også ind til os. De andre spørger bredt, om der er noget jeg vil vide, og det ved jeg jo ikke på nuværende tidspunkt. Vejlederen er jo vant til, og tænker hvad skal vi have ud af den her første tid” (elev A).

Citatet viser, at eleven, specielt i starten af praktikperioden, oplever behov for at følges med vejlederen. Eleven giver udtryk for, at hun som nyankommen i praksisfællesskabet har behov for at få etableret en tæt relation til sin vejleder. Eleven synes at betragte sin vejleder som et fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet, der har stor erfaring og ekspertise i forhold til elevens uddannelse og de læringsmuligheder, der findes.

”Nej det er ikke sådan at jeg er på en eller to stuer, det har sådan set også undret mig, jeg er over det hele, her, der flyver man omkring” (elev A).

Eleven viser her, at det undrer hende, at hun skal være over det hele. Det ser ud til, at det ikke har givet mening for hende. Det ser ud til at elevens følgeskab med flere forskellige i starten af læringsforløbet betyder, at eleven flyver omkring over det hele. Eleven synes at være opmærksom på de mange krav, der er i den somatiske praktik og samlet tyder citaterne på, at eleven har oplevet spildtid i sin læreproces i den første tid i praksisfællesskabet.

Vejleder B udtrykker, at eleven følges med en vejleder eller efter planlægning med en anden, hvor vejleder A fortæller, at eleven følges med en person i de første 14 dage. Det er primært med en social- og sundhedsassistent. Er der ikke en social- og sundhedsassistent på arbejde, følges eleven med en sygeplejerske. Det ser således ud til at planlægning af elevens følgeskab foregår efter et tilfældighedsprincip. Vejlederen giver udtryk for, at der på praktikstedet er et mål for, at eleven kan arbejde alene på en stue:

”Ja, der kan jo godt gå tre og fire uger før vi ligesom er trygge ved at hun kan være på en stue selv. Hvis eleven skal have følgeskab udover de fjorten dage, sættes en stjerne på arbejdsplanen ud for den, hun skal følges med”(vejleder A).

Citatet tyder på, at praktikstedet har en tidsbestemt forventning om, hvornår eleven kan arbejde alene i praksisfællesskabet. Samtidig viser citatet, at tidligere elever har haft behov for mere end 14 dages følgeskab, før praktikstedet har været tryk ved at lade eleven være alene på en stue.

9.1.2. Planlægning af vejledning

Den daglige vejledning kunne foregå alle steder på praktikstedet. Fx i skyllerummet, i personalestuen eller ved computeren. Såvel elever som vejledere talte om, hvordan eleven lærer bedst, men det var meget forskelligt, hvordan elevens læringsstil og betydningen heraf i forhold til vejledning, blev italesat. Elev A fortalte om forskellige læringsmetoder i praksis, og at hun ville gøre sine egne erfaringer. Der blev ikke konkret drøftet læringsmåder ved forventningssamtalen. Elev B fortalte, at hun helst ville være med i alt, hvad der foregik med det samme. Hun oplevede, at alle var gode til at hjælpe hende på vej, og de var meget opmærksomme på at vejlede hende.

Vejleder A havde til forventningssamtalen udarbejdet en overordnet plan for, hvilke mål eleven skulle arbejde med i den enkelte uge. Vejlederen havde på den måde fastlagt elevens læringsforløb. Fx forventede vejlederen, at eleven efter midtvejs ville være nået til selvstændighedsfasen. Vejleder B fortalte, at der ved forventningssamtalen blev drøftet læreprocesser ud fra elevens ønsker. Vejlederen tog gennem hele elevens læringsforløb udgangspunkt i elevens aktuelle niveau, frem for at udarbejde faste ugeplaner. Vejleder og elev indgik aftaler om vejledning, når de var sammen.

Vejledning foregår fx i skyllerummet, når eleven skal vejledes i urinprøvetagning eller ved computeren, når eleven skal vejledes i at dokumentere udført sygepleje i den elektroniske patientjournal. Det kan også være før en konkret handling. Fx før elev og vejleder skal udføre personlig hygiejne hos en udadreagerende dement patient, hvor det vil være vigtigt, at eleven forinden har fået vejledning om, hvordan personalet arbejder med denne patient.

”Hvordan eleven lærer bedst” er et udtryk, som både elever og vejledere anvender. Det kan forstås som en slags hverdags formulering af elevens læringsstil, og det tyder på, at elever og vejledere er bevidste om læringsstilens betydning for elevens læreproces. På forskellig måde fortæller elever og vejledere om, hvordan vejledning og læring foregår i praksis. På praktikstedet, hvor eleven følges med en social- og sundhedsassistent eller en sygeplejerske i de første 14 dage, ser det ud som om vejledning foregår, når behovet opstår i løbet af dagen. Ved forventningssamtalen får eleven udleveret en plan over, hvilke mål hun overordnet skal arbejde med i den enkelte praktikuge. Eleven er selv ansvarlig for at søge relevante arbejdsopgaver i forhold til målene og læringsforløbet:

”Så snakker jeg med eleven om, at hun om morgenen skal gøre opmærksom på, at hun gerne vil være der og der – hvis hun har været hos en patient dagen før og gerne vil være det igen, og begrunde det. Særligt når der er sygeplejestuderende, de skal nok komme frem. Eleven skal vide, at det er legalt, at hun siger til og begrunder, hvorfor hun gerne vil være der” (vejleder A).

Citatet viser, at eleven hver dag er eneansvarlig for at finde relevante læringsmuligheder. Det ser endvidere ud til, at eleven er i et konkurrenceforhold til

sygeplejestuderende, hvor den bedst argumenterende vinder, og dermed får de bedste mulighedsbetingelser for læring. Det kunne tyde på, at de sygeplejestuderende har højere status i praksisfællesskabet end elever, udtrykt af vejlederen ved, at de studerende, de skal nok komme frem.

De to vejledere ser ud til at have forskellig opfattelse af, hvor detaljeret elevens læringsforløb skal være planlagt ved elevens start i praksisfællesskabet. Vejleder A har på forhånd udarbejdet en overordnet plan for eleven, mens vejleder B har en anden opfattelse:

”Så konkret skal det ikke være, for der kan være nogen ting hun ikke behøver en hel uge til, derfor er det dumt at lave en ugeplan” (vejleder B).

Citatet viser, at vejlederen har en individuel og fleksibel tilgang til planlægning af elevens læringsforløb. Det ser ud, som om vejlederen oplever, at en ugeplan er en begrænsende faktor i forhold til elevens bevægelse i sin læringsbane.

9.1.3 Vejledningssamtaler.

Såvel elever som vejledere opfattede forventningssamtalen som en vigtig ramme om elevens læringsforløb. Der var enighed om, at det bedste tidspunkt for forventningssamtalens afholdelse var mellem første og anden uge i praktikforløbet.

Samtalens varighed var på henholdsvis en time og halvanden time.

Gennemgang af medbragte forventninger til hinanden og til praktikforløbet, udtrykte elever og vejledere som det vigtigste ved forventningssamtalen. Ligeledes var det vigtigt at få indgået aftaler om forudbestemte pædagogiske opgaver, eleven skulle løse i den somatiske praktik. Samtalen havde også betydning for en god start, og for at elev og vejleder kom til at kende hinanden. Hverken elever eller vejledere havde anvendt de formulerede *”Minimumskrav til praktikuddannelsen”* ved deres forberedelse til forventningssamtalen. Minimumskravene blev ikke drøftet ved nogen af de to forventningssamtaler.

For såvel elever som vejledere var det vigtigt, ved forventningssamtalen at få aftalt tidspunkt for midtvejsevaluering. Tidspunkt for slutevaluering blev ikke vurderet som

vigtigt at aftale ved forventningssamtalen. Elev B fortalte, at det var tidligt nok at koncentrere sig om slut, når man kom til midtvejs. Frem for at indgå aftaler om fast vejledning og vejledningssamtaler, blev dette på begge praktiksteder planlagt fra gang til gang. Eleverne fortalte, at det var vigtigt for dem med fastlagte vejledningssamtaler, hvorimod det fra vejledernes synspunkt var forskelligt, hvordan vejledningssamtaler blev vægtet. Vejleder A gav klart udtryk for, at det var arbejdsopgaverne den pågældende dag, der afgjorde, om der kunne holdes vejledningssamtale. Vejleder B ville fastholde, at aftalte vejledningssamtaler blev afholdt.

Forventningssamtalen er en vigtig samtale for såvel elever som vejledere.

”Samtalen er vigtig, jeg har det utrolig skidt, hvis jeg ikke selv har den, der går for lang tid, inden jeg får hende placeret ellers” (vejleder A).

Citatet viser, at vejlederen finder forventningssamtalen meget betydningsfuld. Vejlederens udtryk at *”få eleven placeret”* tyder på, at det er vigtigt for hende ved samtalen at få kendskab til eleven, for så tidligt som muligt at få et overblik over elevens læringsniveau. Samtidig fortæller vejlederen, at hun ikke altid selv har samtalen. Det ser ud, som om hun oplever dette som meget utilfredsstillende, og det tyder på, at vejlederen finder det vigtigt at få etableret en tæt relation til eleven tidligt i læringsforløbet.

Såvel elever som vejledere mener, at forventningssamtalen skal afholdes mellem den første og anden uge af praktikforløbet.

”Det er godt med forventningssamtale efter 14 dage, så er introduktionen ovre, og så er man klar til at se på emner og mål” (elev B).

”Hvornår det er bedst, altså det er et rent praktisk spørgsmål, hvornår det kan lade sig gøre, og så selvfølgelig indenfor de 14 dage, ja, jeg kørte nattevagt en uge, så det kunne ikke lade sig gøre før, for ellers har den tit ligget før” (vejleder B).

Elev B giver her udtryk for, at det har betydning som nyankommen i praksisfællesskabet at starte med en *”falde-til-periode”* før forventningssamtalen, og at hun efter 14

dages introduktionsperiode er parat til at indgå aftaler i forhold til emner og mål for praktikperioden.

Vejleder B giver udtryk for, at praktikstedet har en regel om, at forventningssamtalen skal afholdes indenfor de første 14 dage, eleven er i praksisfællesskabet, men at det derudover er praktiske hensyn, der afgør det konkrete tidspunkt. I dette tilfælde er det vejlederens arbejdsplan, der bestemmer, at samtalen afholdes efter 14 dage, hvilket er senere end sædvanlig praksis.

I modsætning til de planlagte aftaler om midtvejssamtalen, blev der ikke ved nogen af forventningssamtalerne indgået faste aftaler om vejledning og vejledningssamtaler.

” Jo, jeg har egentlig haft en forventning om at jeg ville have fastlagte vejledningssamtaler, den var skrevet på papiret, men det var ikke sådan noget de rigtig gjorde heroppe. Så var det sådan lidt efter behov. Og det er træls ved midtvejs at få at vide, at man sådan hænger lidt bagud” (elev A).

”Nej, vi har ikke lavet aftaler om vejledningstider indtil midtvejs, men det skal jeg lige have kigget på, hvordan det kommer til at passe, jeg har først lige fået min arbejdsplan for næste måned nu i går” (elev B).

Citaterne viser, at eleverne er meget opmærksomme på at få vejledning og kontinuerlig opfølgning på vejledningen. Det ser ud som om, at eleven, der ikke fik indgået aftale om faste vejledningssamtaler, er bekymret over afvisningen og frygter at ende i en situation, hvor hun ikke får lært tilstrækkeligt i forhold til målene, som hun udtrykker med at *”hænge lidt bagud”*. Elev B viser i citatet, at arbejdsplanen er styrende for, hvornår det er muligt at afholde vejledningssamtale. Det ser ud som om, at det er elevernes eget ansvar at finde tidspunkter for vejledning og dermed sikre opfølgning og justering i forhold til målene.

Vejledning og vejledningssamtaler aftales således fra gang til gang. Der er forskellig praksis på de to praktiksteder, om en planlagt vejledningssamtale rent faktisk bliver afholdt:

”Det er dagligdagen der bestemmer om vi kan afholde vejledningssamtaler”(vejleder A).

”Ja, jeg synes vi kan afvikle de samtaler vi har aftalt, for så siger man til sig selv, at det her det skal vi have tid til, jeg ved der er kolleger der ikke synes vi har tid til det, men det er et spørgsmål om at sige, at det vil vi have tid til” (vejleder B).

Citaterne tyder på, at de to vejledere ikke har samme mulighed for at sikre eleven vejledningssamtaler. Vejleder A fortæller, at travlhed i hverdagen er bestemmende for, om en planlagt vejledningssamtale bliver afholdt. Resultatet af en sådan praksis kan være, at der gennem en elevs læringsforløb ikke afholdes flere end tre samtaler: forventningssamtalen, midtvejsevalueringssamtalen og slutevalueringssamtalen. Vejleder B viser, at der i praksisfællesskabet ikke er en fælles holdning til, om der altid kan afholdes vejledningssamtaler. Samtidig ser det ud til, at vejlederen prioriterer at gennemføre samtaler på trods af travlhed på praktikstedet.

Hverken elever eller vejledere har brugt *”Minimumskrav til praktikuddannelsen”* ved deres forberedelse til samtalen. Minimumskravene er kendt af både elever og vejledere. Eleverne har fået kravene udleveret på skolen ved uddannelsens start. Pjecen med minimumskravene findes på praktikstederne og er, som nævnt i Indledningen, tænkt som en hjælp til vejlederne i forbindelse med planlægning af elevernes praktikforløb.

9.1.4. Anvendelse af logbog

Både elever og vejleder er enige om, at logbogen er et vigtigt arbejds- og læringsredskab. Dels for at vejlederne kan følge, hvor eleverne er henne i deres læringsforløb, dels som refleksionsredskab for eleverne. Logbogen bruges desuden som udgangspunkt for drøftelser ved vejledningssamtaler. Eleverne har før praktikstart gjort sig overvejelser over, hvordan de vil bruge logbogen. Samtidig fortæller de, at det er vigtigt for dem at få kendskab til, hvordan vejlederne vil have, at logbogen bruges. Fx hvordan der skal skrives i den, og om den skal afleveres elektronisk eller på papir. Vejleder A fortæller, at logbogen skal være på afdelingen, for både vejlederen og kollegerne bruger den til at følge med i, hvor eleven er henne. Elev B og vejleder B påpeger, at det er vigtigt, at den mundtlige dialog ikke nedprioriteres til fordel for logbogen.

For vejlederne er logbogen et vigtigt redskab i elevens læringsforløb:

”Vi laver aftaler om, at logbogen den er på afdelingen. Det er det redskab vi har og kollegerne har for at se, hvor hun er henne. Det er ikke alle elever, der er villige til det, men det bliver de” (vejleder A).

”Logbogen er vigtig at tage op, fordi vi ikke følges ad 100 % hele tiden, og så er logbogen min mulighed for at følge med i, hvor eleven er i forhold til mål og de ting, der skal ske her” (vejleder B).

Citaterne viser, at en vigtig begrundelse for at drøfte logbogen ved forventnings-samtalen er, at elev og vejleder ikke altid følges i elevens læringsforløb. Det ser ud til, at der er forskellig praksis i forhold til, hvem der bruger logbogen. Vejleder A fortæller, at det er en fælles opgave for medlemmerne i praksisfællesskabet at følge med i, hvor eleven er i sit læringsforløb. Det ser ud til, at denne praksis ikke altid har haft elevernes interesse eller givet mening for eleverne. Vejlederen giver samtidig udtryk for, at det ikke er en praksis, der er til diskussion med eleven, og som eleven ikke har indflydelse på. Vejleder B fortæller, at det er vejlederen, der følger elevens læringsforløb gennem logbogen.

Logbogen anvender eleverne også til refleksionsøvelser:

”Det er en god proces at få bearbejdet nogle ting altså, de ser tilbage og undrer sig, det er jo en refleksion de skal gøre sig om nogen ting, nogle problemstillinger. Vi sætter også nogle temaer op, som de skal beskrive, det er en god måde at få sat teori på praksis” (vejleder B).

”Så skal jeg lige finde ud af, hvordan det kan passe med at få afleveret logbog inden vejledning, for jeg har en forventning om, at logbog, det bliver der altså kigget på, når vi skal have vejledning” (elev B).

Citaterne viser, at eleverne anvender logbogen som redskab til at reflektere over deres undren over oplevelser og problemstillinger. Eleverne reflekterer dermed over handlinger. Der er således tale om en bagudrettet handling, hvor eleven tænker tilbage på, hvad der skete, og hvordan der eventuelt kunne have været handlet anderledes. Det ser ud til,

at elev B er bevidst om at afpasse tidspunkt for aflevering af logbog med tidspunkt for vejledning, for at sikre den mundtlige dialog med vejlederen.

9.1.5 Sammenfatning af resultater for koden Vejledningsforståelse

Sammenfattende ses, at elever og vejledere oplever forventningssamtalen som en anvendelig ramme for planlægning af læringsforløb i den somatiske praktik.

For såvel elever som vejledere er det vigtigste ved samtalen at få drøftet gensidige forventninger til hinanden og til praktikforløbet. De gensidige forventninger, der skal drøftes i forhold til koden Vejledningsforståelse, omhandler i høj grad at få etableret en tæt relation mellem elev og vejleder. Det er ved forventningssamtalen, elev og vejleder kommer til at kende hinanden og hvor der kan indgås aftaler af betydning for elevens læring.

Eleverne er nyankomne i et etableret praksisfællesskab. Det viser sig at have stor betydning for eleverne, at den første tid i praksisfællesskabet er planlagt, på den måde, at det er aftalt, hvem eleven skal følges med og hvem der skal introducere eleven. Eleverne udtrykker forventning om at følges med vejlederen, eller efter planlægning med en anden fra praksisfællesskabet.

Sammenfattende ses, at eleverne er meget engagerede og ansvarlige i forhold til deres uddannelse. Eleverne har, før de starter i praksisfællesskabet, overvejet læringsmåder i den somatiske praktik, og hvordan de vil arbejde med logbogen. Eleverne finder det vigtigt at få vejledning og opfølgning på vejledning og har forventninger om, at der indgås faste aftaler herom.

Det ses, at vejlederne og praksisfællesskaberne har forskellig forståelse af vejledning og vejlederrollen. Det kommer til udtryk på den måde, vejledningsfunktionen bliver udmøntet i praksisfællesskaberne. Vejlederne synes at have forskellige vilkår for at være vejleder. Det ses, at vejlederne har stort behov for at eleven anvender logbog. Begrundelsen er primært, at vejlederne på den måde kan følge elevens udvikling. Det kan se ud som om, at logbogen er et redskab, der bruges som kompensation, når elev og vejleder ikke får etableret den tætte relation om elevens læringsforløb.

9.2 Læringsforståelse

Af figur 7 fremgår det, at koden *læringsforståelse* er opdelt i fire subgrupper med overskrifterne: ”*elevens modtagelse i praksisfællesskabet*”, ”*arbejdet med praktikmålene*”, ”*elevforudsætninger*” samt ”*elevrollen*”.

Læringsforståelse omhandler læringssyn og læringsforudsætninger. Hvordan elever og vejledere forstår læring, kommer til udtryk gennem, hvordan eleverne modtages i praksisfællesskabet, hvordan der bliver taget hensyn til elevens forudsætninger, hvordan der bliver arbejdet med praktikmålene og hvordan elevens rolle og ansvar opfattes i praksisfællesskabet. Subgrupperne uddybes i de følgende underafsnit.

9.2.1 Elevens modtagelse i praksisfællesskabet

For eleverne havde det stor betydning, hvordan de blev modtaget og hvordan miljøet var på praktikstedet. Elev A oplevede at starte praktikken med at følges med en, der ikke var kendt i afdelingen. Eleven var skuffet over det, og skuffet over, at hun flere gange oplevede at være sammen med nogen, der ikke vidste, at de skulle have en elev med. Eleven fortalte, at netop miljøet havde stor betydning for hende. Hvis hun følte sig utryk, kunne hun ikke lære noget. Elev B udtrykte forventning om, at alle i praksisfællesskabet tog sig af hende. Eleven fortalte, at det var vigtigt for hende at være med i det hele fra starten for at undgå at komme til at stå i et hjørne og ikke vide, hvad hun skulle eller ikke skulle. For eleven havde det været meget positivt at starte på praktikstedet. Fx var det det første sted, en vejleder havde spurgt ind til hende, både personligt og uddannelsesmæssigt.

Vejleder A fortalte, at eleven fulgtes med en social- og sundhedsassistent eller sygeplejerske i de første 14 dage. Ved forventningssamtalen fortalte eleven om sine forudsætninger og hvordan det havde været på de andre praktiksteder, og vejlederen fortalte eleven om, hvordan det var at være elev på det her praktiksted.

Vejleder B udtrykte, at en god modtagelse var det halve forløb. Vejlederen fremhævede, at det var vigtigt for praktikstedet at finde ud af, om der var særlige hensyn at tage. Vejlederen fortalte, at det var vigtigt at få kendskab til elevens forventninger, både faglige og personlige, for at komme til at kende eleven godt. Ligesom det var vigtigt for eleven at vide, hvilke kompetencer de enkelte medlemmer af praksisfællesskabet havde, som eleven kunne gøre brug af.

Det har stor betydning for eleverne, hvordan de bliver modtaget i praksisfællesskabet, og miljøet og kulturen har betydning for, om de falder til og opnår tryghed:

”Den første dag jeg kom, hende jeg kom til at gå sammen med, det var en vikar, og hun havde kun været der én dag inden, så hun vidste altså ikke lige noget... jeg var lidt skuffet, for det var jo ikke nogen hemmelighed at jeg kom” (elev A).

Citatet viser, at eleven på den første praktikdag oplever at komme som ny og følges med en vikar, der er næsten lige så ny. Eleven udtrykker skuffelse over, at det ikke er planlagt, hvem der skal tage sig af hende den første dag, når det er velkendt, at hun skal komme i praktik.

”Det vil jeg sige det har bare så stor betydning, hvordan man får sit forhold til de mennesker der arbejder her og de kolleger man skal have, fordi man kommer også så godt ind i det med folk, hvis man kommer med i det hele med det samme” (elev B).

Elev B udtrykker i citatet, at det har overordentlig stor betydning for eleven at komme til at kende og få et godt forhold til alle i praksisfællesskabet. Det ser ud til, at eleven har en forventning om at blive involveret i det hele fra starten og dermed blive en legitim perifer deltager i praksisfællesskabet.

Det har også betydning for vejlederne, at eleverne bliver taget godt imod og opnår tryghed i praksisfællesskabet. Vejlederne fortæller om dette ud fra forskellige synsvinkler:

”Her fortæller jeg hende så, at her hører hun til en gruppe, hvor vi er flere og der er perioder, hvor der er travlt, og jargonen eller hvad skal vi sige, snakken den kan godt være lidt hård for udenforstående, men det skal hun ikke tage personlig” (vejleder A).

”At eleven kommer til at falde til i gruppen, at hun bliver taget godt imod, det er det halve af forløbet; jeg tænker, om der er nogen særlige hensyn, vi

*skal tage, om hun er en meget genert pige eller hun er meget udadvendt”
(vejleder B).*

Vejleder A viser her, at hun overfor eleven trækker nogle bestemte forhold frem, som det er vigtigt, eleven får kendskab til ved forventningssamtalen. Eleven får at vide, at hun hører til i en større gruppe. Det tyder på, at eleven indgår i relationer med flere forskellige i sit læringsforløb. Eleven gøres opmærksom på, at der i perioder er travlt på praktikstedet samt at der kan være en hård tone blandt medlemmerne i praksisfællesskabet. Det ser ud som om vejlederen, ved at forberede eleven på dette, vil forsøge at forhindre eleven i at få negative oplevelser i forbindelse med det sprogbrug, der kan opstå i praksisfællesskabet. Det ser ud til, at vejlederen vil fortælle, at det er en talemåde, og at den ikke skal opfattes personlig.

Vejleder B synes at være meget bevidst om den betydning, det har for elevens trivsel og mulighed for læring, at eleven tages godt imod i praksisfællesskabet. Det ser ud som om vejlederen er opmærksom på eventuelle personlige hensyn, der har indflydelse på elevens læringsmuligheder og læringsforløb.

9.2.2 Arbejdet med praktikmålene

Såvel elever som vejledere nævnte praktikmål som vigtige at drøfte ved forventningssamtalen. Elev A fortalte, at der hurtigt blev gennemgået to faglige mål. Det var om patientobservationer og den grundlæggende sygepleje. Eleven skulle starte med at have fokus på disse mål i den første tid i læringsforløbet. Elev B fortalte, at der blev drøftet, hvordan eleven skulle arbejde med målene, uden at der konkret blev gennemgået nogle mål. Begge elever fortalte, at de var vant til, med baggrund i uddannelsesplanen, selv at planlægge arbejdet med mål og delmål, og de var meget optaget af det. De ville gerne undgå til midtvejs eller til slut at opleve, enten at være bagefter eller ikke være enig med vejleder om elevens standpunkt. Vejleder A fortalte, at der blev gennemgået to faglige mål. Det var, hvad de kunne nå. Ved fremtidige vejledningssamtaler ville de resterende mål blive gennemgået i den rækkefølge, de står anført i bekendtgørelsen. Vejlederen havde før forventningssamtalen udarbejdet en plan for, hvilke mål eleven skulle arbejde med og nå i den enkelte uge. Vejlederen fortalte, at hun ikke vurderede elevens udvikling i forhold til det enkelte mål. Vejlederen vurderede elevens udvikling ud fra

den erfaring eleven fik i forhold til arbejdsopgaverne, på den måde, at jo mere eleven kan, jo større selvstændighed.

Vejleder B fortalte, at der ved forventningssamtalen blev lavet en plan for, hvilke mål eleven skulle starte med. Endvidere blev det aftalt, hvordan der skulle arbejdes med målene i forløbet. Vejlederen fortalte, at det var en bevidst prioritering ikke at gennemgå mål ved forventningssamtalen. Forventningssamtalens stramme tidsramme var medvirkende årsag til, at gennemgang af praktikmålene blev nedprioriteret.

Eleverne påtager sig ansvar for at nå praktikmålene. Samtidig udtrykker de forventning om at få støtte og hjælp i læringsforløbet:

”Jeg har selv skrevet det på det skema med de faglige og personlige mål, der har jeg selv trukket nogen ud, ud fra hvad jeg har prøvet før og så plejer jeg at revidere dem eller fortsætte med dem efter midtvejs, alt efter hvordan det går” (elev A).

”Jeg bruger skemaerne til at sætte mål for hver uge og så sætte delmål og så få dem ned i logbogen bagefter” (elev B).

”Jamen, jeg er selv ansvarlig for min uddannelse, men jeg synes også, at man godt kan forvente at få hjælp der, hvor man kommer frem. Min vejleder skal også kunne se, at jeg kan med mine hænder, at jeg kan finde ud af tingene” (elev A).

”Praktikstedet har et ansvar for min praktik, at man er elev her og gerne skal bestå sin praktik, så personalet er forpligtet til at sørge for og hjælpe eleven på vej, så man kommer godt i gang” (elev B).

Citaterne viser elevernes bevidsthed om ansvar for egen uddannelse. Det ser ud som om eleverne er vant til, med baggrund i deres forudsætninger, selv at beslutte, hvordan de vil arbejde med de mange praktikmål. Eleverne giver udtryk for, at skemaerne fra uddannelsesbogen vedrørende mål og delmål er meget anvendelige.

Samtidig med, at eleverne viser ansvar for egen uddannelse, udtrykker de klart forventning om hjælp til at nå målene. Eleverne forventer, at såvel vejleder som alle i

praksisfællesskabet tager medansvar for at sikre eleven læringsmuligheder i elevens bevægelse i sin læringsbane.

Vejlederne prioriterer på forskellig måde, hvordan praktikmålene drøftes ved forventningssamtalen:

”Vi slutter samtalen af med at gennemgå mål b og c, vi kan ikke nå flere, så gennemgår vi de næste mål ved vejledningssamtaler, og kommer igennem dem på den måde. De personlige mål tager vi til sidst, det gør vi godt nok” (vejleder A).

”Det er et tidspres, det er begrænset hvor mange ting vi kan tage med, så er det bedre og lave en aftale om, hvordan der arbejdes med dem, og så tage dem sådan hen af vejen” (vejleder B).

Citaterne viser, at tidsfaktoren har betydning for, hvordan praktikmålene kommer på dagsordenen ved forventningssamtalen. Vejleder A prioriterer at gennemgå to af de 15 faglige mål. De resterende 13 faglige og 12 personlige mål vil blive gennemgået senere i læringsforløbet. Det ser ud som om, at gennemgangen vil foregå i den rækkefølge, som målene står anført i Bekendtgørelsen, hvor de personlige mål står til sidst. Vejleder B har fraprioriteret at gennemgå nogle mål ved forventningssamtalen. Det tyder på, at vejlederen vælger at sikre sig at indgå en aftale med eleven om, hvordan der skal arbejdes med målene. Det ser ud som om, at vejlederne ikke ser det enkelte mål som en del af en sammenhæng.

9.2.3 Elevforudsætninger

Såvel elever som vejledere fandt det vigtigt at drøfte elevens faglige forudsætninger ved forventningssamtalen. Hvad eleven havde prøvet før og hendes erfaringer indenfor plejen. I et præsentationsbrev havde eleverne før praktikstart fortalt praktikstedet om deres erfaringer. Elev B fortalte, at praktikstedet i tiden mellem elevens start og forventningssamtalen, blev kendt med elevens faglige niveau. Eleven fortalte, at medlemmerne i praksisfællesskabet hurtigt fik fornemmelse af, at hun havde en del erfaring og var parat til at deltage i den grundlæggende sygepleje. Eleven kunne derfor hurtigt komme i

gang med de andre mål, hun skulle nå i denne praktik. Vejlederne fortalte, at det er vigtigt for dem at kende elevernes svage sider, om der var bestemte områder, hvor der var behov for en ekstra indsats. Vejleder B fremhævede, at det var vigtigt for hende at få kendskab til elevens stærke sider og personlige kompetencer, for at komme til at kende elevens samlede læringsniveau, således at vejlederen kunne finde ud af, hvor og hvorfor eleven eventuelt skulle ”skubbes på”.

Elevforudsætninger er et emne, som elever og vejledere finder vigtigt at drøfte ved forventningssamtalen. De faglige og personlige kvalifikationer og kompetencer, eleven har erhvervet tidligere i sit liv og gennem sin uddannelse, er udgangspunktet, når elev og vejleder mødes ved forventningssamtalen for at planlægge elevens læringsforløb:

”Om jeg havde nogen stærke og svage sider, jeg ved på forhånd. Har man en svag side indenfor sengebåd eller noget andet, kan man ligeså godt få det gjort, så er man i hvert fald sikker på, at så har man nået det også” (elev B).

”Hvor meget hun kan på forhånd og sådan nogen ting, det kan jo ikke nytte noget, at vi starter på børnestadiet, hvis hun er kommet til ungdomsstadiet, kan man sige” (vejleder B).

Citaterne viser, at elev og vejleder ved forventningssamtalen planlægger elevens læringsforløb ud fra elevens niveau. Eleven udtrykker det konkret i forhold til en bestemt plejehandling. Det ser ud til, at eleven er opmærksom på sine stærke og svage sider, og at hun tager ansvar for at styrke sine svage sider. Samtidig giver hun udtryk for at være bevidst om det tidspres, der er i den somatiske praktik, og finder det vigtigt hurtigt at komme i gang for at få ”vinget nogle mål af.” Vejlederen ser ud til at være meget opmærksom på elevens niveau, hvilket hun metaforisk illustrerer ved, om eleven er på børne- eller ungdomsstadiet, når hun starter i den somatiske praktik. Vejlederen viser ved at være opmærksom på elevens udviklingsniveau, at hun tager medansvar for elevens læring. Elev og vejleder giver således udtryk for, at de ved forventningssamtalen mødes i meningsforhandling om elevens læringsforløb med udgangspunkt i

forudsætninger og læringsmuligheder. At de ved forhandlingen planlægger elevens bevægelse i sin læringsbane med henblik på elevens identitetsudvikling.

9.2.4 Elevrollen

Hverken elever eller vejledere nævnte specifikt elevrollen som emne for drøftelse ved forventningssamtalen. Elever og vejledere udtrykte på forskellig måde, at det er vigtigt at være bevidst om elevens rolle i praksisfællesskabet.

Eleverne havde, før de startede i den somatiske praktik, gjort sig overvejelser over deres rolle og ansvar i praksisfællesskabet. Eleverne fortalte, at de selv var ansvarlige for deres uddannelse og for at nå praktikmålene. Elev A fortalte om at finde sin plads i praksisfællesskabet, at det var hende selv, der skulle afveje situationen og finde ud af, hvad de tænkte om assistentelever. Elev B fortalte, at hun havde en klar forventning om, at praktikstedet som helhed viste ansvar overfor elever, hvilket hun viste ved at have skrevet forventninger til både vejlederen, praktikstedet og sig selv.

Vejleder A fortalte om praktikstedets forventninger til eleven ved deltagelse i praksisfællesskabet. Fx at eleven skulle være forberedt og møde til tiden. Det forventedes af eleven, at hun kunne sige til og fra og kunne modtage og give konstruktiv kritik. Vejlederen fortalte, at eleven skulle være speciel opmærksom på at begrunde sine arbejdsopgaver, når der også var sygeplejestuderende. Vejleder B fortalte, at det var vigtigt, at eleven og medlemmerne i praksisfællesskabet kom til at kende hinandens stærke og svage sider, således at eleven kunne få den bedste hjælp og støtte i læringsforløbet.

Eleverne viser på forskellig måde deres tanker og oplevelser vedrørende elevrollen:

”Jeg stikker fingeren i jorden, hvordan er de heroppe, er de fleksible, altså man søger jo efter at finde sin egen plads og hvad tænker de om os assistentelever. Før var jeg sygeplejestuderende, jeg tager den lidt med ro, for ikke at gå ud over vores kompetencer” (elev A).

”....der er de rigtig gode heroppe, selv om man kommer og spørger om den mest trælse, jeg tror at de egentlig bare værdsætter, at man kommer

og spørger om det man skal, i stedet for at man render rundt i flere timer inden jeg får gjort det jeg skal” (elev B).

Citatet viser, at elev A møder medlemmer i praksisfællesskabet med forsigtighed og søger efter sin plads i praksisfællesskabet. Det kunne se ud som om, at elevrollen defineres af, hvem der er på arbejde. Eleven har tidligere været sygeplejestuderende og ser ud til at være tilbageholdende for ikke at overskride sine kompetencer i den nye rolle.

Elev B ser det ud til at have oplevet en positiv holdning til sig selv som elev og som person, hvor hun møder venlighed, åbenhed og parathed, uanset hvilket spørgsmål, hun stiller.

Vejlederne udtrykker på forskellig måde, hvordan de opfatter elevrollen:

”Jeg har skrevet hvad vi forventer af hende og hvad det indebærer i det daglige arbejde. Eleven kan komme med nogle ønsker om specielle opgaver, som egentlig er sygeplejeopgaver, og det fortæller mig at hun ikke er helt sikker på hendes kompetencer” (vejleder A).

Citatet viser, at vejlederen ser på elevens rolle i sammenhæng med opgaverne i dagligdagen. Elevens rolle i praksisfællesskabet ser ud til at være konkret beskrevet i forventningerne til eleven, hvor det blandt andet forventes, at hun møder forberedt og til tiden. Det ser ud til, at der på praktikstedet er bestemte kriterier for, hvilke plejeopgaver elever må udføre. Det tyder på, at udgangspunktet for elevens læringsforløb er defineret i forhold til gruppen af elever, frem for den individuelle elev og hendes kvalifikationer og kompetencer.

”Der er nogen, der har større viden om nogen ting end andre har, hvad er det for nogen emner, jeg er god til i forhold til de andre. Så derfor er det et eller andet sted lige så vigtigt at eleven kender vores stærke og svage sider, som vi kender deres” (vejleder B).

Citatet viser, at vejlederen er opmærksom på, at eleven kommer til at kende de samlede ressourcer og specialkompetencer i praksisfællesskabet. Det ser ud til, at vejlederen har

fokus på såvel elevens deltagelse i praksisfællesskabet som elevens identitetsudvikling i sin egen læringsbane.

9.2.5 Sammenfatning af resultater for koden Læringsforståelse

De gensidige forventninger, elever og vejledere skal drøfte ved forventningssamtalen i forhold til koden Læringsforståelse omhandler hvordan eleven modtages i praksisfællesskabet, og hvordan eleven sikres læringsmuligheder.

Sammenfattende ses, at en forudsætning for at eleverne kan lære noget, er, at de oplever trykthed og får et godt forhold til medlemmerne i praksisfællesskabet. Når eleverne oplever at være accepteret, og når medlemmer i praksisfællesskabet viser interesse for dem som person, synes de at være parate til at indgå i det gensidige engagement. Hvorimod mangel på planlægning fra vejlederens side synes at give eleven en negativ start, hvor hun kan føle sig uvelkommen i praksisfællesskabet, og opleve ikke at have adgang til læringsressourcerne. Hvor elev A i al ydmyghed forsøger at finde sin plads i praksisfællesskabet, udtrykker elev B klare forventninger til medlemmerne i praksisfællesskabet. Samtidig med, at det er vigtigt for eleverne fra starten at blive en del af det sociale fællesskab, synes det ligeså vigtigt for dem tidligt at etablere deres egen læringsbane. Eleverne udviser bevidsthed og ansvarlighed i forhold til deres uddannelse og arbejdet med mål og delmål, men samtidig udtrykker de forventning om at få hjælp fra vejlederen til at styre læringsforløbet. Eleverne giver udtryk for, at det er vigtigt, at læringsforløbet planlægges med baggrund i de enkelte mål og elevens forudsætninger sammenholdt med de læringsmuligheder, der findes i praksisfællesskabet. De to vejledere synes at nedprioritere gennemgang og drøftelse af praktikmålene ved forventningssamtalen med baggrund i en nødvendig tidsmæssig prioritering af samtalens indhold.

De to vejledere ser ud til at have forskellig opfattelse af, hvordan der skal arbejdes med praktikmålene. Hvor den ene vejleder på forhånd havde udarbejdet en ugeplan for eleven, tog den anden vejleder udgangspunkt i elevens forudsætninger og ønsker, samtidig med at vejlederen er bevidst om, at eleven får mulighed for at bruge de samlede ressourcer, der findes i praksisfællesskabet.

9.3 Sammenfatning af fortolkningens resultater

Overordnet viser undersøgelsen, at elever og vejledere oplever forventningssamtalen som en anvendelig ramme for planlægning af elevens læringsforløb, samt at det optimale tidspunkt for afholdelse af forventningssamtalen er mellem den første og anden uge i forløbet. Ingen af eleverne eller vejlederne har forberedt sig til samtalen ud fra "*Minimumskrav til praktikuddannelsen*".

Idet undersøgelsens resultater viser en forskellig forståelse af vejledning og læring på de to praktiksteder, er den videre sammenfatning foretaget for hvert praktiksted for sig.

På praktiksted A, hvor forventningssamtalen varede halvanden time, indgik elev og vejleder aftaler om de obligatoriske pædagogiske opgaver, og der blev fastsat, i hvilken uge, der skulle afholdes midtvejsevaluering.

På praktikstedet er der en normbaseret opfattelse af elever som en gruppe, der kommer i somatisk praktik, og som skal indordne sig under de rammer og vilkår, der hersker i praksisfællesskabet. Den enkelte elev ses således som hørende til en gruppe, der kontinuerligt kommer og er en del af praksisfællesskabet i 16 uger. Eleven ser ud til at deltage i praksisfællesskabet som en del af arbejdskraften. Det forventes, at eleven efter 14 dage kan arbejde alene på en stue, samt at hun midtvejs er kommet til selvstændighedsfasen. Desuden forventes, at eleven hver dag er forberedt og møder til tiden ligesom travlhed i praksisfællesskabet er bestemmende for, om vejledningssamtaler afholdes som planlagt eller ej. Det ser således ud som om vejledning og opfølgning på vejledning er nedprioriteret. En tæt relation mellem elev og vejleder synes ikke at blive etableret, og der indgås ikke faste aftaler om vejledning, på trods af elevens ønske. Samtidig ser det ud som om, at alle i praksisfællesskabet gennem elevens brug af logbog tager del i at følge elevens læringsforløb. Vejlederen havde på forhånd udarbejdet en ugeplan for elevens arbejde med målene, og planen blev ikke koordineret med elevens plan ved forventningssamtalen. Med hensyn til at sikre målopfyldelse i konkurrencen med sygeplejestuderende ser eleven ud til at være overladt til sig selv.

Idet det ikke altid er vejlederen, der afholder forventningssamtalen og følges med eleven i klinikken, ses det, at vejlederen ikke har optimale vilkår til at varetage en tilfredsstillende vejlederfunktion.

På praktiksted B, hvor forventningssamtalen varede en time, blev der mellem elev og vejleder indgået aftaler om de obligatoriske pædagogiske opgaver, samt der blev aftalt dato for midtvejsevaluering. På praktikstedet hersker der en individbaseret opfattelse af eleverne. Det kommer til udtryk ved, at såvel vejleder som alle i praksisfællesskabet er optagede af eleven og hendes læringsforløb. Eleven bliver fra starten optaget i praksisfællesskabet, samtidig med, at hun oplever hjælpsomhed og støtte til etablering af sin læringsbane. Eleven følger vejlederen eller en anden planlagt person fra praksisfællesskabet. Vejleder giver udtryk for, at hun hele vejen igennem elevens læringsforløb tager udgangspunkt i elevens aktuelle udviklingsniveau, og logbogen er udgangspunkt ved vejledningssamtalerne. Elev og vejleder synes at have etableret en tæt relation om elevens læringsforløb, og eleven tilbydes læringsmuligheder i praksisfællesskabet og muligheder for at skabe og udvikle sin identitet.

Vejlederen giver udtryk for, at der i praksisfællesskabet er forskellige holdninger til, hvorvidt der skal afholdes vejledningssamtaler, hvis der er travlt. På trods heraf fastholder vejlederen sine aftaler med eleven.

10.0 Diskussion

De forskellige forståelser af vejledning og læring, der fremgår af undersøgelsens resultater, diskuteres i dette afsnit. Diskussionen er struktureret på den måde, at vejledningsforståelse diskuteres ud fra overskrifterne: vejledning og vejledervilkår, og læringsforståelse ud fra overskrifterne: læringsyn og læringsforudsætninger. I diskussionen er inddraget specialets teoretiske referenceramme samt anden relevant teori og empiri.

10.1 Vejledning

Af undersøgelsen fremgår det, at vejledning er central i elevers læringsforløb. Elever har tydelige forventninger om at få vejledning og opfølgning ved vejledningssamtaler. Det er således vigtigt for elever tidligt i læringsforløbet at få etableret en tæt relation til deres vejleder. Det foregår i et gensidigt engagement i forhold til det, de er sammen om (Wenger (1998) 2004, s. 91). Undersøgelsen viser, at der er forskellig opfattelse af

vejledning. På det ene praktiksted har eleven tilfældigt følgeskab, og det forventes, at eleven kan arbejde alene på en stue efter 14 dage. Det er på forhånd fastlagt, hvilke mål eleven skal arbejde med i hver uge, og eleven skal selv finde læringsmuligheder i dagligdagen. Vejledning er således tilfældig, og efter behov. På det andet praktiksted følges vejleder eller en anden planlagt med eleven, hvorfor eleven er sikret vejledning. Der er ikke nogen fast plan, men elev og vejleder indgår individuelle aftaler om arbejdet med målene. To grundlæggende forskellige opfattelser af vejledning er beskrevet i bogen *"Vejledning og Praksisteori"* (Lauvås og Handal (2000) 2006). Vejledning kan opfattes på en måde, hvor vejledningen primært tager sigte på, at *"den vejledte skal gennemføre en praksis, som ifølge praktikstedets opfattelse og tradition, er den rigtige"*. Ved den anden opfattelse tager vejledningen sigte på *"at tydeliggøre for den, der bliver vejledt, vedkommendes eget valg af praksis – og grundlaget for dette valg – efter at have fået hjælp til at gennemtænke, hvad der taler for og imod valget og holdbarheden af disse argumenter eller værdistandpunkter"* (ibid, s. 56-57). Således ser det ud til, at praktiksteder med fastlagte planer og tilfældig vejledning, har den opfattelse af vejledning, at elever skal læres op i praksisfællesskabets opgaver og opgaverne skal løses, som de plejer. Følgelig skabes der ikke rum for dialog og refleksion og dermed heller ikke for udvikling, hverken af elever eller praktikstederne. Hvorimod et praktiksted, hvor elever er sikret vejledning og udgangspunktet er en åben dialog om planlægning af elevens læringsforløb, ser ud til at have en opfattelse af vejledning, hvor elever er i fokus og der skabes rum for vejledning og refleksion, og dermed gode mulighedsbetingelser for læring. Et sådant praktiksted vil også være åben for dialog og fleksibilitet i forhold til udvikling af praktikstedet. Det kan sidestilles med den gensidige konstitutionsproces, hvor både individ og praksisfællesskab udvikler sig (Wenger (1998) 2004, s. 170). Den opfattelse af vejledning, hvor eleven er i fokus, er netop kendetegnet ved, at forløbet ikke fastlægges på forhånd, men udvikles undervejs, efterhånden som elev og vejleder i fællesskab får indsigt i det konkrete sagsforhold, og ud fra elevens skiftende behov (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 46). Det er en sådan opfattelse, vejleder B viser, når hun i vejledningen gennem hele elevens læringsforløb tager udgangspunkt i elevens aktuelle niveau. Når de to praktiksteder har hver sin forståelse af vejledning, kan det være med baggrund i en forskellig opfattelse af elever i

en lønnet uddannelse, om hvorvidt elever har en arbejdskraftværdi eller ej. Hvis praktiksteder forventer, at elever kan arbejde alene efter 14 dage, så tyder det på, at fokus er rettet mod elevers arbejdskraft frem for elevers uddannelse. Det kan være bekymrende, dels hvis der ikke tages hensyn til, hvornår den enkelte elev oplever tryk og parathed til at arbejde alene, og dels er det bekymrende i forhold til elevers udvikling og læring.

For at sikre eleven de bedste mulighedsbetingelser for læring, må vejledning derfor være kendetegnet ved, at elev og vejleder udvikler elevens læringsforløb undervejs. Heraf følger, at elev og vejleder indgår aftaler om vejledning, og at vejlederen er til stede for at støtte og vejlede eleven i hendes bevægelse frem og tilbage i læringsbanen. Eleven skal ikke blot lære, hvordan man sengebader på praktikstedet, ved at deltage et antal gange. Der er ganske vist hygiejniske principper, der skal overholdes, og der anvendes bestemte rekvisitter. Men situationen er forskellig fra gang til gang, uanset om der er tale om en kendt patient eller en ny patient. Vejlederen skal være der for at kunne analysere situationen og finde frem til, hvilken form for vejledning, hun skal give, såvel før som undervejs i opgaven (ibid, s. 57). Eftersom der ved forventningssamtalen ikke bliver aftalt vejledning eller vejledningssamtaler, bortset fra midtvejsevaluerings-samtalen, opstår der en diskrepans mellem teoriforskrift, minimumskravene og elevernes forventninger på den ene side, og virkeligheden på den anden side. Når tidspres afgør, om der kan afholdes vejledningssamtaler, er der stor risiko for, at der alene afholdes samtaler af instrumentel karakter som midtvejsevaluerings-samtalen, hvor vigtigt indhold er opfølgning og status i forhold til målopfyldelse. At denne risiko er reel i vekselluddannelser, bekræfter en undersøgelse af socialrådgiverpraktikanter og social- og sundhedshjælperes praktikforløb (Kofod og Krøjer 2004). Her konkluderes, at tidspres er en hindring for afholdelse af faste vejledermøder, hvorved der ikke bliver mulighed for refleksion over praksis, med de læringsmuligheder, det rummer (ibid, s. 30). Når elever og vejledere, jf. undersøgernes praksiserfaringer, ved midtvejs- eller slutevaluering oplever forskellig opfattelse af elevens niveau, kan årsagen således være mangel på vejledning og vejledningssamtaler gennem elevens læringsforløb.

Vejledning og vejledningssamtaler kan ses i en sammenhæng, hvor en komplet vejledning kaldes for en *vejledningssløjfe* (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 198).

Sløjfen består af fire led: *vejledningsgrundlag*, *førvejledning*, *gennemførelse af det, der er førvejledt om* samt *eftervejledning*. Et *vejledningsgrundlag* skrives af eleven som forberedelse til en vejledningssituation eller en vejledningssamtale. Eleven skal her overfor vejlederen vise hendes forhold til det aktuelle tema. Vejlederen skal have tid til at læse det og forberede sig til *førvejledningen*, som er forpligtende og konsekvensrettet. Det skal ikke forstås som en problemløsende vejledning, hvor der fastlægges en plan for praksis. Tværtimod er vejledningen tiltænkt at have et potentiale for erkendelsesudvidelse over sig. Det stiller krav til vejlederen om at inddrage muligheder, alternativer og andre perspektiver i vejledningen. Ved *gennemførelse af det, der er førvejledt om*, er det almindeligvis ønskeligt, at vejlederen er til stede, men det er ikke et absolut krav. Det er vigtigt, at det er eleven, der gennemfører opgaven og vejlederen eller en anden, der observerer og kommenterer. Ved *eftervejledningen* foregår en vurdering på grundlag af observationer og refleksioner, der er knyttet til det, der skete under opgavens gennemførelse. Det vil sige, at der konkluderes og reflekteres i forhold til, hvad der skete, og fremadrettet i forhold til generel anvendelse i andre, tilsvarende situationer (ibid, s. 198-205). Fx kan vejledningssløjfen anvendes, hvor eleven første gang, sammen med vejleder, skal sengebade en patient, der har KOL (kronisk obstruktiv lungelidelse). Eleven skriver i vejledningsgrundlaget, hvad hun i forvejen ved om KOL, og hendes eventuelle erfaring med KOL patienter. Ligesom det vil være relevant, at eleven skriver om sine forestillinger om sengebadet hos aktuelle KOL patient. Ved *førvejledningen* underviser vejleder i alternative fremgangsmåder ved sengebadet, alt efter patientens tilstand. Altså ikke "*sådan plejer vi at gøre*", men en perspektivering af handlingerne. Eleven gennemfører sengebadet, mens vejlederen deltager og observerer, og ved *eftervejledningen* evalueres i forhold til selve sengebadet, og i forhold til drøftelsen ved *førvejledningen*.

Hvis elever og vejledere forbereder sig til forventningssamtalen ud fra et skriftligt vejledningsgrundlag, skabes mulighed for en mere dynamisk dialog om forventningerne til hinanden. Ligesom det kan forekomme naturligt at indgå aftaler om fast vejledning og vejledningssamtaler, hvis "*vejledningssløjfen*" anvendes som model. I denne undersøgelse er det eleverne, der har ansvar for at finde tider til vejledningssamtaler. Det foregår ved, at eleven sammenholder egen arbejdsplan med vejlederens. Elev A havde

på forhånd en forventning om faste aftaler, som ikke lod sig gøre. Det viste sig ydermere, at vejledningssamtalerne ikke altid ville blive afholdt. Elev B fik sin arbejdsplan på et sent tidspunkt, og skulle herefter have logistikken til at gå op. Der kan stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt det har betydning for elevers læring at have ansvar for logistikken. Elever skal som deltagere i praksisfællesskabet have kendskab til de mange faktorer, der har indflydelse på arbejdsplanen, men det betyder ikke, at elever også skal være ansvarlig for logistikopgaven. Det ser ud til, at elever kan komme til at bruge forholdsmæssigt megen tid på at finde tid til vejledningssamtaler.

Af undersøgelsen fremgår det, at elever har forventninger om at følges med vejleder. Det er imidlertid ikke muligt for vejledere at kunne følges med elever i den udstrækning, såvel elever som vejledere finder optimalt i forhold til elevers læring. Hvis praktiksteder anvender *"vejledningssløjfen"*, så kunne vejledningsfunktionen blive synliggjort og prioriteret, og således være med til at sikre følgeskab mellem elev og vejleder. Mangel på følgeskab og kontinuitet i samspillet mellem vejledere og studerende er også en kendt problematik i sygeplejerskeuddannelsen. Problematikken er således en medvirkende årsag til, at der flere steder afprøves nye måder at organisere den kliniske undervisning på i hospitalsafdelinger, fx ved at etablere studieunits. Det fremgår af en artikel i Tidsskrift for Sygeplejeforskning (Stenholdt et al 2005), hvor et litteratur-review, der omfatter 11 kilder, angiver manglende følgeskab som et væsentligt problem i den traditionelle organisering (ibid, s. 36). I artiklen er en studieunit beskrevet som værende et afgrænset "rum" i et sengeafsnit, hvor de studerende studerer og lærer sygepleje i et tæt samarbejde med hinanden og deres vejledere (ibid, s. 35). Etablering af studieunits synes at styrke kendskabet og samspillet mellem vejleder og studerende, hvorved vejleder bedre kan udfordre den studerende hensigtsmæssigt i forhold til dennes forudsætninger og aktuelle udviklingsniveau. Endvidere giver organiseringen mere ro til studerende, patienter og praktikstedet som helhed, og praktikstedet aflastes i forhold til vejledningsopgaver (ibid, s. 36). At være elev i en studieunit kan umiddelbart synes at være optimal i forhold til, at elev og vejleder er sammen og der er fokus på elevens udvikling. En organisering, hvor elever og studerende er sammen med vejledere i en studieunit, kan måske være med til at eliminere rangordenen mellem elever og studerende. En rangorden, som denne undersøgelse viser, der findes, illustreret ved

følgende udsagn: *"de studerende, de skal nok komme til"*. En sådan organisering af læringsforløb i en studieunit harmonerer imidlertid ikke med teorien om legitim perifer deltagelse, idet denne netop bygger på elevens deltagelse i det "store" praksisfællesskab, hvor elever gennem det gensidige engagement i den fælles virksomhed skaber og udvikler deres identitet. Det betyder, at elever vil blive frataget muligheden for at blive medlem af praksisfællesskabet. Elever vil i stedet blive medlem af et isoleret fællesskab uden at få kendskab til og erfaring med de konstante forandringer og prioriteringer, der er nødvendige i meningsforhandlingerne mellem elever og medlemmerne i praksisfællesskabet.

Undersøgelsen viser, at elever selv skal sikre sig læringsmuligheder i forhold til de mål, der aktuelt arbejdes med og for at finde tid til vejledningssamtaler. Det ser derfor ud som om, ansvaret for elevens uddannelse i den somatiske praktik er placeret hos eleven selv. *"Vejlederen har ansvaret for det, den, der er under oplæring, foretager sig"* (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 42). At vejleder har ansvaret, er et af kendetegnene ved vejledningsformen supervision, der er en anvendt læringsform i den somatiske praktik. Karenlene Ravn (Ravn 2003) præciserer i bogen *"Ansvar i sygepleje- rettigheder og pligter"*, at en sygeplejestuderende ikke er omfattet af Patientklagenævnets virksomhed, idet hun ikke har gennemført en anerkendt uddannelse. I tilfælde af en klage over en sygeplejestuderende, vil det derfor være den delegerende sygeplejerske eller leder, der er ansvarlig (ibid, s. 96-97). Dette vil også være gældende for elever, der som de sygeplejestuderende er under uddannelse og derfor ikke er omfattet af patientklagenævnet. Det formelle og reelle ansvar ligger således hos vejlederen, fordi eleven er under uddannelse og mangler den nødvendige erhvervskompetence. Ansvarer gælder også overfor tredjepart, nemlig patienterne, hvorfor vejlederen skal foretage inspektion og kontrol (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 57). Således er det også vejleders ansvar, at elever ikke udfører plejeopgaver hos patienterne, før eleven er oplært og er tryk ved at udføre opgaven. Derfor er det vigtigt, at elev og vejleder følges ad, idet patienternes situation ændrer sig, der opstår akutte situationer og der kommer nye patienter. Eleven er således ikke "udlært" ved at have prøvet plejeopgaven et antal gange, der vil altid være en ny situation hver gang. Der kan derfor stilles spørgsmål ved, om et praktiksted lever op til sit ansvar, med en grundlæggende

forventning om, at elever kan arbejde alene på en stue efter 14 dage i praksisfællesskabet.

10.2 Vejledervilkår

Undersøgelsen viser, at det er svært for vejledere at skabe og vedligeholde optimale vilkår til at varetage vejlederfunktionen. Vejlederne er på flere områder i et dilemma. Således vil vejledere gerne leve op til deres ansvar som vejleder, men mangler muligheder for det. En vejleder viser behov for at komme til at kende sin elev, men afholder ikke altid selv forventningssamtalen, ligesom hun ikke følges med sin elev. Vejlederen har nattevagt i starten af elevens praktik og skal holde ferie efter forventningssamtalen. Som udgangspunkt vil vejlederen vil gennemgå alle praktikmål med eleven, hvor der ved forventningssamtalen gennemgås to faglige mål, og de resterende mål skal gennemgås i rækkefølge ved fremtidige vejledningssamtaler. Samtidig fortæller vejlederen, at travlhed i hverdagen betyder, at samtaler aflyses. Vejlederne angiver tidsfaktoren som en væsentlig begrundelse for, at målene nedprioriteres og ikke gennemgås ved forventningssamtalen. Dette på trods af, at såvel uddannelsens Bekendtgørelse som *"Minimumskrav til praktikuddannelsen"* forudsætter, at praktikmålene skal danne udgangspunkt for planlægning af elevens læringsforløb. I observationsstudierne opleves den samme problematik, hvor en elev bliver ved med at vende tilbage til målene, før de bliver genstand for drøftelse. Resultaterne giver anledning til at stille spørgsmålstegn ved, om de mange mål er for uoverskuelige for vejledere sammenholdt med den tid, der er til vejledningsfunktionen. Et andet dilemma, undersøgelsen viser, er uenighed blandt medlemmer i praksisfællesskaberne om, hvorvidt der ved travlhed i dagligdagen skal afholdes vejledningssamtaler eller ej. Hvor en vejleder accepterer, at samtaler aflyses, og en anden vejleder ikke vil acceptere kollegernes forbehold, og afholder samtalen på trods heraf. Vejlederne påpeger, at elever skal skrive logbog, for at vejlederne derigennem kan følge elevens udvikling. Idet logbogen oprindeligt, jf. uddannelsesordningen, er tænkt som et refleksionsredskab for eleven, viser undersøgelsen, at logbogen hovedsagelig tjener som compensation for manglende følgeskab og vejledningssamtaler mellem elev og vejleder. Det kan derfor undre, at vejlederne med disse oplevelser og dokumenter i hånden, ikke har formået at

opnå bedre vilkår til vejledningsfunktionen. På den ene side kan det skyldes ledelsens holdning til elevuddannelsen, jf. diskussionen om arbejdskraftværdien. På den anden side kan det skyldes, at vejlederne trods alt ikke ønsker det anderledes, fx hvis de som konsekvens af forbedrede vejledervilkår skulle have færre vagter end kollegerne eller flytte deres planlagte ferie.

Undersøgelsens resultater giver også anledning til at spørge, hvordan ledelsen prioriterer uddannelsesforpligtelsen. Minimumskravene er formuleret i et samarbejde mellem skole og praktik, hvorfor ledelsen på praktikstederne har godkendt kravene og derfor burde leve op til forpligtelsen. I minimumskravene står anført, at praktikstedet før eleven påbegynder praktikuddannelsen, skal: *"udarbejde en tjenestetidsplan, der sikrer eleven mulighed for kvalificeret vejledning og undervisning"* (Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg 2006, s. 10). Det er således ledelsens opgave at prioritere vejledningsopgaven og dermed give støtte, alternativt give pålæg, til vejledere. At der er problemstillinger og dilemmaer forbundet med vejledning og vejledningsfunktionen i vekselluddannelsers praktikdel, viser såvel undersøgelsens praksiserfaringer som andre undersøgelser. I Ph.d.-afhandlingen *"Undervisning og læring i praktik"* (Johnsen 2003) analyseres 117 evalueringer fra sygeplejestuderendes skriftlige evalueringer efter klinisk praktik. Resultaterne viser, at de studerende peger på travlhed på afsnittene, manglende tid til vejledning og refleksion sammen med vejlederen, for lidt tid sammen med vejlederen samt manglende faste aftaler som væsentlige problemområder i den kliniske uddannelse (ibid, s. 158, 278-279). Problemstillingen med manglende følgeskab mellem studenten og kontaktsygeplejersken omtales i bogen *"Sykehuset som "klasserom". Praksisopplæring i profesjonsutdanninger"* (Heggen 1995), hvor der diskuteres sygeplejestuderendes uddannelse på sygehuset. I dagligdagen forsøges at tilpasse arbejdsfordelingen, således at studenten og kontaktsygeplejersken kunne gå sammen. Dette blev imidlertid ofte umuliggjort på grund af kontaktsygeplejerskens vagtforpligtelser (ibid, s. 109-110).

10.3 Læringssyn

Af undersøgelsen fremgår det, at der hersker forskellige perspektiver på læring i praksisfællesskaberne. Deltagelse i de daglige opgaver i praksisfællesskabet synes at

være en selvfølge, ligesom elevens udvikling gennem refleksion er en anvendt læringsmetode. Således i overensstemmelse med praktikuddannelsens formål, der angiver, at elever skal udføre og reflektere over daglige arbejdsopgaver.

De to elever har forskellige oplevelser som deltagere i praksisfællesskabet. En elev oplever "*at flyve omkring over det hele*", og en elev oplever, at praksisfællesskabets medlemmer hurtigt finder ud af, "*at eleven har hænderne fulde af pleje*". Undersøgelsen viser, at det er vigtigt, at vejledere støtter og styrer elevens læringsforløb gennem planlægning og vejledning. Når en elev har følgeskab med forskellige og oplever "*at flyve omkring*", er det, fordi hun som nyankommen ikke er i stand til selv at navigere i den store gruppe i praksisfællesskabet, eller mellem de mange læringsmuligheder, der findes. En anden elev oplever styring, fordi vejleder har planlagt den første tid inden forventningssamtalen. Samtidig viser de øvrige medlemmer i praksisfællesskabet interesse for eleven og hendes uddannelse, og er parate til at støtte og vejlede. Det betyder, at eleven indtager en kvalificerende position i praksisfællesskabet (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 37). Den nyankomne har adgang til praktikstedets læringsbane, og indgår dermed i en interaktionsproces, hvor lærlingen på samme tid spiller flere roller, fx den lærende praktikant og som eneansvarlig i mindre dele af arbejdet (ibid, s. 26). Birte Glinsvad (Glinsvad 2000), præciserer i sin fortolkning af begrebet legitim perifer deltagelse, at lærlingen er et *helt* medlem af praksisfællesskabet fra første dag. At hun er en del af praksisfællesskabet, også som nyankommen. Lærlingen har forskellige roller på samme tid, afhængig af opgaverne og relationerne til praksisfællesskabets øvrige medlemmer. Det kan være de erfarne, vikaren eller andre lærlinge (ibid, s. 120).

Hvilke roller, eleven får i praksisfællesskabet, vil således være afhængig af opgaver, elevens forudsætninger og de kompetencer, de øvrige i praksisfællesskabet har. Fx vil en ung, nyuddannet social- og sundhedshjælper få andre roller end en 45-årig med større livserfaring og flere års erhvervs erfaring. Når elever oplever at komme i en kvalificerende position ved læringsforløbets start, hvor de anvender de kompetencer, de har, samtidig med, at der er fokus på det, de skal lære, så har det betydning for elevens interesse og engagement. Følgelig vil det også have betydning for elevens lyst til at blive i uddannelsen. At eleven havde indtaget en kvalificerende position tidligt i lærings-

forløbet, var medvirkende til, at hun viste stor interesse og engagement, og hun blev bekræftet i, at hun var kommet *"på den rette hylde"*. Hvilket hun udtrykte på denne måde: *"... det passer mig bedre at være i plejen, at være ude hos folk, at være ude, hvor jeg kan give pleje og yde støtte og omsorg"* (elev B).

Hvis elever skal komme i en kvalificerende position som legitim perifer deltager i praksisfællesskabet, så kræver det imidlertid planlægning og struktur fra vejledernes side. Ifølge Lave og Wenger er mesters rolle netop at styre elevens deltagelse ved, at eleven udfører arbejdsopgaver og dermed udvikler evnen til at lære (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 24). Om struktur skriver de, at strukturerede deltagelsesrammer er det, der skaber betingelser for legitim perifer deltagelse (ibid, s. 21). At struktur er vigtig, ses i denne undersøgelse, hvor en vejleder netop havde sikret struktur for eleven ved, at eleven havde en bestemt person af følges med. Hvorimod mangel på struktur udmøntede sig i skuffelse, undren og oplevelse af at få stillet brede, upræcise spørgsmål, som ikke gav mening for eleven. Når det viste sig at være et vilkår, at vejlederne havde nattevagt i starten af elevernes praktik og dermed ikke selv kunne følge og vejlede eleverne, viser undersøgelsen, at et planlagt følgeskab har stor betydning for elevens integrering i praksisfællesskabet.

Af undersøgelsen fremgår det, at det er forskelligt, hvordan vejledere planlægger elevens forløb, før eleverne kommer. En vejleder planlægger på forhånd elevens forløb ved at udarbejde en plan for, hvilke mål eleverne skal arbejde med i de enkelte uger. Ligesom der på praktikstedet er konkrete forventninger til elever i forhold til at være deltager i praksisfællesskabet. Det ser således ud til, at det er elevens deltagelse i de daglige opgaver, der er styrende for elevens læringsforløb frem for en individuel planlægning ud fra den enkelte elevs behov og niveau. På et andet praktiksted er der ikke nogen fast plan, med den begrundelse, at der er mål, elever ikke skal bruge en uge til, og derfor er det u hensigtsmæssigt med en ugeplan. I stedet indgås individuelle aftaler, i et samarbejde mellem elev og vejleder, og ud fra elevens aktuelle niveau. Her ser det ud, som om elevens uddannelse og læringsforløb er styrende for planlægning frem for de opgaver, der aktuelt er på praktikstedet. Deltagelse i social praksis medfører ikke negligering af personen, idet der i elevens lærings- og erkendelsesproces foregår såvel deltagelse i praksisfællesskabet som konstruktion af identitet. Det er den uop-

løselige dualitet mellem det sociale og det individuelle (Wenger (1998) 2004, s. 25). Det betyder, at der ved planlægning af elevers læringsforløb skal ses på udviklingsmuligheder, dels gennem elevers deltagelse i praksisfællesskabet, dels gennem elevers udvikling af identitet i deres læringsbane. Hvis elevers læringsforløb planlægges med opmærksomhed på såvel deltagelse som identitetsudvikling og med baggrund i praktikmål og elevforudsætninger, så vil elever opleve meningsfuldhed i uddannelsen. Når elever oplever meningsfuldhed, er de parate til at være aktivt engagerede i praksisfællesskabet (ibid, s. 67). Derfor er relationen mellem elev og vejleder så vigtig, og det er den konstante meningsforhandling mellem elev og vejleder, der er i fokus, når det handler om at sikre elever de rette læringsmuligheder. Vejledere skal som eksperter tilbyde elever relevante læringstilbud, der er sammenholdt med, hvad elever har lært tidligere, hvad de skal lære i denne praktik og hvad de skal udvikle i forhold til deres videre uddannelse. Når der, gennem logbog og ved opfølgningssamtaler, alene er fokus på elevers målopfyldelse, kan der stilles spørgsmålstejn ved, om der på noget tidspunkt i læringsforløbet rettes opmærksomhed mod elevers niveaustigning og identitetsudvikling. Heraf ses, at elever både skal deltage i de daglige opgaver i praksisfællesskabet og tilbydes vejledning og opfølgning på vejledning. Lauvås og Handal skriver om flere rationaliteter, der er i spil indenfor vejledning: mål-rationaliteten, den kommunikative rationalitet og den kritiske rationalitet (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 142-149). Mål-rationaliteten er den teknisk-instrumentelle form for rationalitet og den er resultatorienteret (ibid, s. 143). Mål-rationaliteten er et vilkår i SSA-uddannelsen, hvilket tydeliggøres ved de mange mål, eleverne skal nå eller udvikle. Det er således naturligt for eleverne, idet de har arbejdet med mål gennem hele uddannelsen. Undersøgelsen viser, at eleverne har fokus på målene, idet de har forberedt sig på, hvordan de vil arbejde med dem, allerede før praktikstart. En elev viser en mål-rationel tankegang, ved at have fokus på at få opfyldt et konkret delmål, for at få et mål "*vinget af*" og komme videre. Den mål-rationelle tilgang er relevant, fx når elev og vejleder vurderer, hvilke opgaver, eleven kan udføre selvstændigt, og hvilke opgaver, hun i forhold til et givet mål, fortsat har behov for vejledning i eller følgeskab til. Altså i situationer, hvor elev og vejleder sammen kontrollerer, at eleven er nået så og så langt og dermed også definerer, hvilke roller, eleven skal have i praksisfællesskabet.

Den kommunikative rationalitet er den rationalitet, der præger dialogen ved vejledning og vejledningssamtaler. Her drejer det sig om at forstå og fortolke, hvad den anden siger og mener (ibid, s. 144-145). Det er i meningsforhandlingen mellem elev og vejleder, at den kommunikative rationalitet er styrende. I et fænomenologisk-hermeneutisk perspektiv, har elev og vejleder i den hermeneutiske samtale en åben dialog om elevens uddannelse og læring. Undersøgelsen viser, at en elev ved forventningssamtalen oplever fravær af den åbne dialog, idet det ikke er muligt for eleven at komme i dialog med vejlederen, fx om at få fastlagt vejledningssamtaler. De procedurer, der på forhånd er fastlagt på praktikstedet, står ikke til diskussion eller ændring. Der er således ikke tale om en ligeværdig, åben dialog, men en envejskommunikation, hvor vejlederen orienterer eleven om eksisterende retningslinier.

Den kritiske rationalitet er kendetegnet ved at være problematiserende. Rationaliteten henviser til frigørende handlinger og analyse, eleven skal selv tage stilling, og der er fokus på, hvorfor handlinger bliver forstået på den og den måde. Rationaliteten er styrende i refleksionen. Den reflekterende vejledning omfatter analyse af, hvorfor vi forstår og handler, som vi gør (ibid, s. 145-149). Det er med baggrund i reflekteret vejledning, når en vejleder vil finde ud af, om eleven er på børne- eller ungdomsstadiet, og når vejlederen er opmærksom på elevens mulighedsbetingelser for læring fra alle medlemmer i praksisfællesskabet. Der er således brug for alle tre rationaliteter, men i forskellige sammenhænge. Vejlederne skal have en flerrationel kompetence, for at de kan navigere ud fra situationen, hvilken rationalitetsform eller refleksionsniveau, der skal anvendes. Rationaliteterne kobles således til refleksionsprocessen, idet der foregår refleksion indenfor alle tre rationaliteter (ibid, s.149-151).

Hvordan vejledere formår at navigere mellem de tre rationaliteter, kan få afgørende betydning for elevens læringsmuligheder. Der er forskellige læringsmåder knyttet til rationaliteterne, og derfor må vejledere i et samarbejde med eleven planlægge læringsforløbet ud fra såvel praktikmål, hvordan eleven lærer bedst og de læringsmuligheder, der aktuelt er til stede. Elever opnår ikke erfaring og dermed selvstændighed i dele af den grundlæggende sygepleje, ved fx at være med til at hjælpe en ældre kvinde med lårbensbrud i forbindelse med personlig hygiejne og toiletbesøg nogle gange, hvorefter det forventes, at hun kan arbejde selvstændigt. Måske har eleven hjulpet den ældre

kvinde tre gange under kontrol, hvorefter hun kan få ”*vinget målet af.*” Erfaring er ikke det samme som at gøre det samme flere gange, og man bliver ikke nødvendigvis klogere ved at gøre det samme om og om igen (ibid, s. 192). Derfor er det vigtigt, at vejledere ikke sammenligner elever indbyrdes. Ligesom det ikke, som 3. semesteropgaven viste, skal være erfaringsbaseret, der er bestemmende for elevers læringstilbud i den somatiske praktik. Erfaring indebærer at se kritisk på gyldigheden af tidligere kundskab, ud fra nye oplevelser og indtryk (ibid, s. 192). Derfor hører det også med til elevers erfaringsdannelse, at de får mulighed for sammen med vejledere at reflektere over oplevelser og handlinger. Vejledere skal gennem refleksionen give elever udfordringer, hvorved elever udvikler deres identitet. Det gælder ikke blot refleksion relateret til nye opgaver, men også i relation til de daglige, rutineprægede opgaver, og opgaver som at hjælpe den ældre kvinde med personlig hygiejne. Dels fordi de faglige og personlige mål skal sammentænkes i patientsituationen, dels for at sikre elevens niveaustigning i forhold til det enkelte mål. Refleksion er således en vigtig læringsmetode i praktikuddannelsen. Elever er vant til at anvende logbog som refleksionsredskab, og forventer opfølgning ved mundtlig refleksion ved vejledningssamtalerne. Anvendelse af logbog til refleksion anbefales også af vejledere, dog er der på et praktiksted ingen garanti for opfølgning ved mundtlig refleksion. Der er således en diskrepans mellem elevernes forventninger og de faktiske muligheder.

At refleksion er en vigtig og relevant læringsmetode i praktikuddannelse, bekræftes af flere teoretikere. Donald Schön (Schön 2000) ser tænkning, refleksion, handling og læring i et nært indbyrdes samspil, og har fokus på den reflekterende, professionelle praktiker (ibid, s. 254). Der skelnes imellem refleksion-*over*-handling og refleksion-*i*-handling. Refleksion-*over*-handling er den form for refleksion, elever foretager, når de i ro og mag, alene eller sammen med vejleder, efter handlingen ser tilbage på, hvad der skete, og hvad de kunne have gjort anderledes. Refleksion-*i*-handling er et udtryk for den refleksion, der sker, når man ændrer på handlingen, mens man udfører den (ibid, s. 258). Refleksion-*i*-handling er hvad der sker, når den praktiserende med erfaring og viden, ser og handler i unikke situationer. Den praktiserende har opbygget et repertoire af eksempler, billeder, forståelser og handlinger, som anvendes i handlingerne i de unikke situationer (Schön (1983) 2001, s. 123-124). Det kan sidestilles med, at vejle-

dere med baggrund i deres ekspertise indenfor den grundlæggende sygepleje i forhold til praktikstedets patienter har opbygget et repertoire af eksempler, billeder, forståelser og handlinger. Derfor er vejledere i stand til at reflektere-i-handlingen.

Fx hvis KOL-patienten får et hosteanfald under sengebadet, er vejledere i stand til at reflektere-i-handlingen og ændre på den planlagte procedure. Således er det vejlederes refleksion, der er i fokus, og hvordan elever kan lære af denne refleksion. En sådan reflekterende organisation, hvor elever gennem hele uddannelsen lærer af vejlederes refleksion-i-handling, forudsætter følgeskab mellem elev og vejleder, og i en sådan organisation ville det ikke forventes, at elever arbejder alene på en stue efter 14 dage i praksisfællesskabet.

Refleksion er en bevidst aktivitet, som elev og vejleder engagerer sig i. Refleksionen er et redskab til at skabe mening i det, der sker omkring os, og refleksionen er med til at udvikle eller ændre vores forståelse (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 73). Det er vigtigt både at få de positive og de negative følelser frem, elev og vejleder havde i situationen. For at undgå en mere eller mindre tilfældig eftertanke uden begyndelse eller slutning, inddeles refleksionen i tre faser, hvor det skete skal hentes frem og undersøges, de positive og negative følelser skal genopvækkes, for til sidst at revurdere oplevelsen eller erfaringen (ibid, s.74). Refleksion er således en krævende aktivitet, som det kan være svært at håndtere alene. Det kræver både mod og indsigt at anlægge nye perspektiver på egne erfaringer, så man kan se dem i et nyt lys og vinde ny indsigt. Det er her, vejledningen er vigtig. En reflekterende vejledning skal netop fungere som hjælp til refleksion, ved at vejleder bidrager til den perspektivering, der kan få oplevede erfaringer til at blive omdannet til ny læring (ibid, s. 75).

Når nyankomne som legitime perifere deltagere har adgang til praksisfællesskabet, har såvel aspekter om forståelse og kontrol som involvering betydning (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 85). Transparentbegrebet omfatter den deltagendes forståelse af en handling samtidig med deltagelsen. Anvendt i forbindelse med teknologi, refererer begrebet til den måde, hvorpå anvendelsen af artefakter og forståelse af deres betydning interagerer og bliver til én læreproces (ibid, s. 87). Kvaliteten af læringssituationen – og dermed transparensniveauet - afhænger derfor af graden af refleksion over de aktiviteter, der finder sted, hvordan der reflekteres og hvad der er genstand for refleksion

(Akre og Ludvigsen 2000, s. 124). Således er elevers læringsmuligheder i relation til det tidligere eksempel med KOL patienten afhængig af, i hvilken grad og på hvilket niveau, vejlederen involverer eleven i refleksion-i-handling og refleksion-over-handling.

10.4 Læringsforudsætninger

Af undersøgelsen fremgår det, at den første tid på praktikstedet har betydning for, hvornår og hvordan elever "falder til" og bliver parate til at lære. Oplevelsen af at være ventet, og at introduktionen er planlagt, har stor betydning for elever. Den måde, hvorpå medlemmerne i praksisfællesskabet tager imod elever, hvordan de taler med elever og med hinanden, og hvordan elever involveres i arbejdsopgaverne, er medvirkende faktorer til at skabe tryghed og tillid. Det er blandt andet disse sanseindtryk og oplevelser, der er samlet i begrebet tingsliggørelse (Wenger (1998) 2004, s. 74-75). At sprogkulturen og oplevelse af tryghed har betydning for elevers læring, bekræftes af andre undersøgelser. I en artikel i *Vård i Norden* (Bakke-Erichsen og Øvrebø 2004) om arbejdsfællesskabets betydning for sygeplejestuderendes kundskabsudvikling i praksis, er det beskrevet, hvordan otte sygeplejestuderende blev mødt med positive holdninger, og hvordan de oplevede at blive set og hørt og støttet på. En af informanterne udtrykte modtagelsen på denne måde: *"Vi fikk en flott mottakelse hvor vi ble vist rundt og informert og fikk på en måte innblikk i alt. Det gjorde, at jeg følte meg trygg og tenkte, at her bliver jeg ivaretatt, her vil de mitt beste"* (ibid, s. 38).

I *Journal of Advanced Nursing* (Cope et al 2000) viser en spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede sygeplejersker, at det var vigtigt for dem som studerende i klinisk praksis, at der blev etableret en grundlæggende fortrolighed, for at de kunne opleve sikkerhed og dermed øge deres kompetence (ibid, s. 853). Forfatterne ville undersøge de nyuddannedes oplevelse af, hvad der havde betydning for deres læreprocesser i den kliniske uddannelse. De studerende oplevede at skulle gøre sig fortjent, de skulle accepteres, ved at demonstrere kompetence. Men for at kunne gøre dette, var det vigtigt for de studerende at blive integreret i fællesskabet (ibid, s. 853). Dette er samstemmende med den nyankomne som legitim perifer deltager, hvor magtrelationer kan være afgørende for, om man opnår en kvalificerende eller dequalificerende position (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 37). Således oplevede en elev, som nævnt tidligere i diskus-

sionen, fra starten at komme i en kvalificerende position som legitim perifer deltager, idet eleven oplevede at blive integreret i fællesskabet på den måde, at hun brugte de kompetencer, hun havde samtidig med, at hun fik nye udfordringer.

At det kan være vigtigt at vejledere italesætter den sproglige kultur overfor elever, påpeger en artikel i Sygeplejersken, der viser, at den sproglige kultur i afsnittet, hvor der enten anvendes et optrappende eller et afspændende sprog, har en afgørende betydning for, om eleven falder til eller ej (Thorning 1999, s. 18-20). Når en vejleder finder det nødvendigt at få sagt til eleven, at der kan være en hård tone i praksisfællesskabet, kan det være med baggrund i tidligere erfaringer, hvor elever har været forskrækkede over jargonen i praksisfællesskabet, og hvor det har haft indflydelse på elevens trivsel. Det kan dog have været for sent med italesættelsen af den sproglige kultur ved forventningssamtalen, idet eleven har oplevet behov for at gå forsigtigt til værks, og har måttet *"stikke en finger i jorden"* for at finde sin plads i praksisfællesskabet. En anden årsag til elevens forsigtighed kan være oplevelsen af, at dem hun fulgte med, ikke var glade for at *"at have én på slæb."* Eleven fik følelsen af at være i vejen, og var skuffet over modtagelsen på praktikstedet. Der kan stilles spørgsmålstejn ved, om medlemmerne i praksisfællesskabet er parate til at leve op til uddannelsesforpligtelsen, når eleven har negative oplevelser som nyankommen i praksisfællesskabet. Den nyankomne har som legitim perifer deltager adgang til praksisfællesskabet, og skal have adgang til læringsressourcerne (Lave 2000, s. 50-51). Samtidig er elever forskellige og skal respekteres for deres forskellighed, idet det er det, der muliggør deres engagement i fællesskabet (Wenger (1998) 2004, s. 92). Som følge heraf skal praktiksteder være parate til at modtage elever som individuelle personer, og på en måde, hvor elever føler sig velkommen og ventet. Denne proces kalder Lauvås og Handal erhvervssocialisering (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 154). Der skelnes mellem formel og uformel socialisering. Eleven socialiseres ind i praksisfællesskabet både formelt gennem det strukturerede læringsforløb, og uformelt gennem selve arbejdet i praksisfællesskabet (ibid, s. 154). Med den uformelle erhvervssocialisering menes en socialisering ind i erhvervet og handler om de uskrevne regler for adfærd, meninger og holdninger, der findes i praksisfællesskabet (ibid, s. 125). Den uformelle erhvervssocialisering betegnes som værende konserverende, og dermed står den i vejen for den omstilling og

nyorientering, der er et krav til al virksomhed i dagens samfund (ibid, s. 154). Hvis elever ikke høres eller tages med på råd, men fra starten får at vide, at her foregår tingene på den og den måde, og sådan er det at være elev her, så er det et tegn på, at der på praktikstedet hersker en konserverende socialisering frem for en udviklende socialisering. Eller en tilpasningssocialisering frem for en dannelsessocialisering (ibid, s. 126).

Som nævnt tidligere, er der mange mål og planer i uddannelsen, som er vigtige at inddrage, når elevers læringsforløb skal planlægges. Fx den overordnede ugeplan, som er styrende for en elevs arbejde med målene. Også kaldet en abstrakt repræsentation, som imidlertid er meningstom, hvis den ikke gøres specifik i forhold til en foreliggende situation (Lave og Wenger (1991) 2004, s. 35). Således kan ugeplanen ses som en generel plan, som bliver aktiveret i forbindelse med handlingerne. Det vil sige, når elever udfører en sygeplejehandling i forhold til et bestemt mål. Det er imidlertid problematisk, når elever selv skal finde læringsmuligheder i dagligdagen. Hvis elever ikke får mulighed for, måske begrundet i konkurrence med sygeplejestuderende, at pleje den patient, der ville være relevant i forhold til de aktuelle ugemål, betyder det, at planen ikke aktiveres og elever derfor ikke får opfyldt deres mål om at arbejde med en given patientsituation. Som følge heraf risikerer elever ved midtvejsevalueringsamtalen at mangle flere mål, hvilket ikke giver mening for elever, ligesom det kan få indflydelse på, hvorvidt elever kan bestå den somatiske praktik eller ej. Ugeplanen er som andre abstrakte repræsentationer en del af tingsliggørelsen. Tingsliggørelse og deltagelse skal netop ses i en sammenhæng for at give mening (ibid, s. 77). Det betyder i forhold til elev-/vejlederrelationen, at elev og vejleder gennem en åben dialog skal planlægge elevens læringsforløb. Af undersøgelsen fremgår det, at planlægningen ikke foregår på denne måde. En elev havde forberedt sig i forhold til, hvordan hun ville arbejde med målene, men fik ved forventningssamtalen udleveret en på forhånd udarbejdet standardugeplan for elevers praktikforløb. Ved samtalen blev der alene gennemgået to af de faglige mål, og eleven fik således ikke mulighed for at fremføre og drøfte sine forudsætninger, eller fremkomme med sine overvejelser om planlægningen. Således kan planer og mål være en begrænsende faktor i elevers læringsforløb, hvis de anvendes

ukritisk, og uden at de gøres til genstand for drøftelse mellem elev og vejleder. Hvorved såvel den kommunikative som den kritiske rationalitet nedtones.

Undersøgelsen viser, at elevforudsætninger, praktikmål og læringsmuligheder er vigtige emner til drøftelse ved forventningssamtalen, som udgangspunkt for at planlægge elevens læringsforløb. Således som det står anført i uddannelsens Bekendtgørelse og i *"Minimumskrav til praktikuddannelsen"*. Ligeledes peger de uddannelsesansvarlige for MVU uddannelserne i spørgeskemaundersøgelsen på vigtigheden af, ved forventningssamtalen at koble de studerendes forudsætninger med målene, når den kliniske uddannelse skal planlægges. Af undersøgelsen fremgår det imidlertid, at det ikke er, hvad der foregår ved forventningssamtalen. Det kan undre, idet det er de 15 faglige og de 12 personlige praktikmål, som elever skal vurderes i forhold til ved afslutningen af det 16 uger lange praktikforløb. Elever viser bevidsthed og ansvar omkring deres læringsforløb, hvorimod vejlederes planlægning bærer præg af, at *"vi gør, som vi plejer"*. Når en vejleder vil gennemgå målene fra a-z, er det tegn på, at hun ikke tænker de faglige og personlige kompetencer sammen. Fx hænger et personligt mål om udvikling af elevens evne til kommunikation nøje sammen med elevens udførelse af personlig hygiejne hos KOL patienten. Vejledere forbereder således ikke elevernes læringsforløb ud fra en bevidst didaktisk planlægning. En model for didaktisk planlægning er beskrevet i bogen *"Læring gennem oplevelse, forståelse og handling"* (Hiim og Hippe (1993) 1997). *"Den didaktiske relationsmodel"* er et analyseredskab, der er udviklet til brug ved planlægning af undervisning. Hensigten med modellen er at sætte fokus på de vigtigste faktorer¹, der indgår i en undervisningssituation, og på faktorernes indbyrdes sammenhæng. Modellen tjener som en referenceramme for planlægning, beskrivelse og gennemførelse af et undervisningsforløb (ibid, s. 48). Modellen ses også anvendt i forhold til den somatiske praktik, og den foreslås anvendt af vejledere og elever i forbindelse med forberedelse til planlægning af elevens læringsforløb. Faktorerne² er ændret, med henblik på tilpasning til den somatiske praktik. En sådan model kan siges

¹ Modellen omfatter følgende faktorer: mål, fagindhold, didaktiske forudsætninger, læringsaktiviteter og evaluering.

² Faktorer tilpasset den somatiske praktik: 1) Praktikmål, herunder elevens læringsmål, 2) didaktiske forudsætninger, herunder elevens faglige og personlige forudsætninger, 3) elevens foretrukne læringsstil, 4) vejleders og de øvrige i praksisfællesskabets forudsætninger, 5) fysiske rammer, 6) læringsmuligheder og 7) evaluering.

at være endnu en abstrakt repræsentation, der kan være en hæmmende faktor i elevens læringsforløb. Eftersom undersøgelsens resultater viser et behov for mere struktur i forhold til planlægning af elevens læringsforløb, ses modellen imidlertid som en hjælp til elever og vejledere. Ledelse, praktikplanlægger og vejledere bør dog altid overveje, om, og i givet fald, hvilke modeller, der kan være en støtte i uddannelsesplanlægning. Den didaktiske relationsmodel kan anbefales, idet de faktorer, der indgår i modellen, blev påpeget af såvel elever som vejledere som vigtige at drøfte ved forventningssamtalen.

Af undersøgelsen fremgår det, at der er behov for at strukturere og kvalificere forventningssamtalen. Tidnød betyder, at vejledere må prioritere i indholdet i forventningssamtalen. Der er simpelthen for meget stof og for lidt tid. Der er to principielt forskellige strategier at vælge imellem, når der skal prioriteres (Lauvås og Handal (2000) 2006, s. 190). Den ene strategi kaldes "*væg-til-væg løsningen*", og går ud på, at der forsøges at dække mest muligt, vel vidende, at det ikke er muligt at gå i dybden. Den anden strategi er "*den eksemplariske løsning*", hvor der gås i dybden med enkelte, udvalgte områder, samtidig med at vide, at der er meget, det ikke er muligt at komme ind på (ibid, s. 190-191). Undersøgelsen viser vejledernes dilemma, som resulterede i, at begge strategier blev anvendt. Den eksemplariske løsning blev fx anvendt i forhold til at drøfte og indgå konkrete aftaler omkring de pædagogiske øvelser. Væg-til-væg løsningen blev anvendt i forhold til praktikmålene, hvor de enten blev fravalgt eller der hurtigt blev gennemgået to faglige mål. Vejlederne er klar over problemet, og det ser ud som om de tænker: "*vi ser, hvad vi når*". Det indhold, der bliver udvalgt til samtalen, skal være erhvervsmæssigt vigtigt, man skal være bevidst om hvad man vælger og fravælger (ibid, s. 191). Problemet vil imidlertid ikke kunne løses ved at forberede forventningssamtalen med udgangspunkt i "*den didaktiske relationsmodel*". Tidnød er et reelt problem, hvorfor det er nødvendigt at revurdere forventningssamtalen, som den foregår i dag. Af undersøgelsen fremgår det, at den første tid i praksisfællesskabet har overordentlig stor betydning for elevens trivsel og læringsforløb. Derfor kunne det foreslås, at der afholdes to samtaler. Den ene kunne afholdes den første eller anden dag i praksisfællesskabet, hvor elev og vejleder kommer til at kende hinanden og drøfter gensidige faglige og personlige forudsætninger og

forventninger til hinanden og til praktikstedet. Her kunne eleven få kendskab til praksisfællesskabets samlede ressourcer. Som en vejleder udtrykte det: *"det er lige så vigtigt, at eleven kender vore stærke og svage sider, som vi deres"*. Det andet møde kunne afholdes efter introduktionsperioden, hvor elev og vejleder kunne drøfte og lave aftaler i forhold til læringsforløbet med baggrund i elevens forudsætninger, praktikmål og læringsmål samt læringsmulighederne. Det kan diskuteres, om forventningssamtale er den rette benævnelse? Ifølge Politikens retskrivnings- og betydningsordbog er der, som nævnt i afsnit 4.1, tale om en samtale, hvor der udveksles synspunkter og oplysninger om, hvad parterne regner med, forventer eller håber. En mere passende benævnelse kunne være *"forudsætningssamtale"*. Forudsætning defineres som *"grundlag, betingelse, baggrund og kunnen"* (Becker-Christensen 2005 b, s. 192). Fire begreber, der kan dække over såvel elevens faglige og personlige forudsætninger, som over de forudsætninger, der skal opfyldes, for at et sygehusafsnit kan være egnet som praktiksted for elever.

11.0 Konklusion

På baggrund af den empiriske undersøgelse af to elever og to vejledere konkluderes der i forhold til undersøgelsens problemformulering og formål samt antagelsen om, at elevens læringsforløb ikke altid planlægges optimalt ved forventningssamtalen.

Det kan konkluderes, at for at sikre elever optimale læringsmuligheder, skal praktikstedet have *en individbaseret tilgang til elever*. Elever møder i praksisfællesskabet med hver deres forskellige faglige og personlige forudsætninger, hvor den enkeltes forudsætninger skal være styrende for, hvordan eleven indgår i de forskellige roller i praksisfællesskabet. Som følge heraf skal *"vi plejer"* mentaliteten aflives. Elevers trivsel og engagement øges, når de oplever en kombination af at anvende tidligere erhvervede kompetencer samtidig med, at de lærer nyt. En elev er ydmyg i forhold til sine forventninger, hvor en anden har kontante forventninger til såvel vejleder og praktiksted som til sig selv. Derfor kan det konkluderes, at *den måde elever modtages på*, har overordentlig stor betydning for elevens trivsel og parathed til læring.

Elever har forskellige læringsstile, hvor hensynet til den enkelte elevs læringsstil får indflydelse på, hvordan eleven skal deltage i praksisfællesskabets opgaver.

Det kan konkluderes, at et praktiksted med optimale mulighedsbetingelser for elevers læring, har *et beskrevet og synligt læringsyn*. Et beskrevet læringsyn, der viser, hvordan elever er deltagere i praksisfællesskabet samt hvordan der arbejdes med såvel skriftlig refleksion i logbog som opfølgende mundtlig refleksion ved vejledningssamtaler. Samtidig kunne det være med til at sikre afholdelse af vejledning og vejledningssamtaler, hvor såvel refleksion-over-handling som refleksion-i-handling ville blive anvendt. Undersøgelsen viser endvidere, at praktiksteder, hvor alle medlemmer i praksisfællesskabet, med hver deres kompetencer, deltager i elevens identitetsudvikling i læringsbanen, tilbyder elever optimale læringsmuligheder.

Det kan konkluderes, at en måde at sikre elever optimale læringsmuligheder på, er at *læringsforløb planlægges og udvikles i et åbent samarbejde mellem elev og vejleder*.

Der er ikke skabt optimale betingelser for den åbne dialog i meningsforhandlingen mellem elev og vejleder, når vejleder ved forventningssamtalen stiller bestemte krav og forventninger til elevens deltagelse i praksisfællesskabet, og til brug af logbog. Når der på forhånd er lavet en fast ugeplan for elevens arbejde med mål, er der ikke mulighed for, at elev og vejleder mødes med hver deres horisont i den hermeneutiske samtale, med henblik på at skabe fælles forståelse for målene, og for hvordan læringsforløbet kan planlægges. Der opstår således et misforhold i magtforholdet mellem elev og vejleder. Undersøgelsen viser, at elever forventer fastlagt vejledning og vejledningssamtaler, hvilket dog viser sig ikke at være muligt at indgå aftaler omkring. Det betyder, at læring af faget, den grundlæggende sygepleje, sjældent sker i samvær med vejleder. Når elever følges med tilfældige, der måske endda udfører opgaverne forskelligt, kan det ske, at elevers læring kommer til at bygge på tilfældigheder. Der er således et dilemma mellem krav og virkelighed. På baggrund heraf kan det konkluderes, at *vejledere ikke lever op til deres ansvar*. Vejlederne skal ifølge minimumskravene planlægge fast ugentlig vejledning og sikre mulighed for progression i elevers uddannelse. Vejledere har et ansvar i forhold til patienterne, hvilket også kan være svært at leve op til, når elev og vejleder ikke følges ad. Årsagen til, at vejledere ikke lever op til deres ansvar, kan måske findes i, at vejlederne ikke har optimale vilkår til at varetage

vejlederfunktionen. Arbejdsplan og travlhed i dagligdagen er bestemmende for, om og hvornår der kan afholdes vejledning og vejledningssamtaler. Det kan derfor konkluderes, at en *styrkelse af vejlederfunktionen forudsætter forbedrede vilkår for vejlederne*. Praktikstederne er ifølge Bekendtgørelsen ansvarlig for den praktiske del af uddannelsen, hvorfor ledelsen er ansvarlig for, at elever sikres optimale mulighedsbetingelser for læring i den somatiske praktik.

Det kan konkluderes, at *forventningssamtalen skal ses i sammenhæng med elevens samlede læringsforløb*, hvor elev og vejleder ved forventningssamtalen påbegynder planlægning af læringsforløbet. Undersøgelsen viser, at forventningssamtalen ses som en startsamtale, hvor elev og vejleder mødes for at lære hinanden at kende, og samtalen er således adskilt fra den første tid, elever er i praksisfællesskabet. Forventningssamtalen mister sin værdi, hvis den ikke ses som den første samtale af en række samtaler i elevens uddannelsesforløb. Samtidig ses, at det indhold, der er planlagt at skulle være ved forventningssamtalen, ikke er i overensstemmelse med den tid, der er til rådighed. Når prioritering af indholdet betyder, at praktikmål og elevforventninger tilsidesættes, kan det konkluderes, at *forventningssamtalen i dag ikke er kvalificerende og optimerende* for elevens faglige og personlige udvikling i den somatiske praktik.

Samtidig viser undersøgelsen, at der er misforhold mellem elevens og vejleders forventninger til samtaleindholdet. Tidnød får vejledere til at foretage en prioritering, der ikke harmonerer med elevens forventninger. Der er således mangel på struktur ved forventningssamtalen og det kan konkluderes, at *planlægning af elevens læringsforløb ikke sker på baggrund af didaktiske overvejelser*. Forventningssamtalen lever derfor ikke op til den status, den har haft i årtier, hvorfor der foreslås en revurdering af forventningssamtalens form og indhold. På baggrund af ovennævnte kan det derfor konkluderes, at *antagelsen om, at der ikke altid planlægges optimale læringsforløb ved forventningssamtalen, er blevet bekræftet gennem undersøgelsen*. Ledere, praktikplanlægger og vejledere står således overfor store udfordringer i fremtiden, hvor frafald skal minimeres og fastholdelse skal styrkes.

12.0 Metodediskussion

I dette afsnit diskuteres anvendte metoders validitet og reliabilitet.

Validitet eller gyldighed handler om, hvorvidt ”en undersøgelse undersøger det fænomen, der var meningen at undersøge” (Schmidt og Holstein 1999, s. 333).

Helt generelt betragtet giver undersøgelsens resultater svar på det fænomen, der ønskes undersøgt: forventningssamtalen, dens indhold og udbytte. Informanterne er primær datakilde, idet de gennem det semistrukturerede interview bidrager til undersøgelsen med deres egne oplevede erfaringer fra forventningssamtalen.

En kvalitativ undersøgelse kan ikke gengive selve virkeligheden eller det sande. Den giver derimod en version af virkeligheden (ibid, s. 333). I denne undersøgelse giver to elever og to vejledere således deres version til at give en ny forståelse af forventningssamtalen, dens indhold og udbytte. Såvel problembeskrivelsen som forundersøgelserne understøtter relevansen af at fokusere på forventningssamtalen, hvorfor de kan siges at være med til at validere undersøgelsen.

Analysemetoden *Systematisk Tekst Kondensering* har med dens inddeling i fire faser givet mulighed for grundig bearbejdning af data. Startende med kravet om objektivitet i den første læsning af datamaterialet, hvorefter relevante temaer blev identificeret. Herefter de to analysefaser, hvor temaerne først blev taget ud af deres kontekst, for efterfølgende at blive sat sammen igen. Metoden har været anvendelig til analyse af data fra kvalitative interview, hvor det også er en styrke for validiteten af analysedataet, at undersøgeren selv foretager transskription af råmaterialet (Malterud 2004, s. 80).

Den teoretiske referenceramme har givet et godt grundlag for dataanalyse og fortolkning. Den viste sig dog mangelfuld i diskussionen, hvor inddragelse af ny teori har bidraget til fokusering og dybde i de begreber, der for informanterne var centrale i undersøgelsen. En mere struktureret interviewguide med konkrete spørgsmål relateret til den teoretiske referenceramme, kunne have givet svar på informanternes kendskab til og forståelse af *den sociale praksisteori om læring og læring som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber*. Hvilket kunne have kvalificeret undersøgelsen i forhold til at få kendskab til informanternes bevidsthed om praktikuddannelsens formålsparagraf og dennes betydning for elevens læring. Det var dog et bevidst fravalg, idet formålet netop var, gennem det semistrukturerede interview, at stille brede, åbne spørgsmål for at få indblik i præcis de emner, informanterne fandt væsentlige at drøfte ved forventnings-

samtalen. Her er interviewers funktion at støtte informanterne til at tale frit om de mulige emner (Polit, Beck og Hungler 2001, s. 265).

De formulerede spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen indikerede såvel korte, konkrete besvarelser som beskrivende besvarelser. Undersøgelsen bidrog til en nuancering af forventningssamtalen. Samtidig gav nogle spørgsmål ingen mening, og efterlod endnu flere spørgsmål. Det er fx mere interessant at få indsigt i indholdet af en skriftlig vejledning som grundlag for forberedelse til forventningssamtalen end, at den findes.

Reliabilitet eller pålidelighed vedrører, om undersøgelsen er gennemført pålideligt (Schmidt og Holstein 1999, s. 334). Det vil sige, at det dels drejer sig om relationen mellem undersøger og informant, og dels om relationen mellem undersøger og data.

A. Georgi har i sin beskrivelse af den fænomenologiske analysemetode lagt vægt på begrebet *bracketing*, som betyder, at forskeren forsøger at sætte sin egen forforståelse i parentes. Med bevidsthed om, at det er et uopnåeligt mål, skal forskeren loyalt genfortælle informanternes erfaringer og meninger (Malterud 2004, s. 99). Polit, Beck og Hungler skriver, at *bracketing* ikke forekommer ved den fortolkende, fænomenologiske analysemetode. "*For Heidegger is was not possible to bracket one's being-in-the-world*" (Polit, Beck og Hungler 2001, s. 216). En fænomenologisk metode er specielt anvendelig, hvis det interessante fænomen kun er lidt defineret, eller man har få forestillinger om fænomenet (ibid s. 216).

Med baggrund i ovennævnte kan det kritiseres, at undersøgelsen er foregået i eget arbejdsfelt. Det har ikke været muligt fuldstændigt at se bort fra egen forforståelse og egne oplevelser, idet det netop er egne oplevede erfaringer, der har vækket interessen for at undersøge, hvad der foregår ved forventningssamtalen. At sikre pålidelighed i relationen til informanterne stiller krav om gennemsigtighed i undersøgelsen. Dette er forsøgt ved at tilstræbe troværdighed og loyalitet i forhold til informanter, interviewtekster og i analysen. Der har gennem hele undersøgelsen været opmærksomhed på spørgsmålet om pålidelighed. Således var kendskabet til mulige informanter blandt andet årsag til, at udvælgelse af informanter foregik ved lodtrækning. Det undersøgte

fænomen var ikke ukendt, idet forventningssamtalen har været afholdt gennem årtier. Det interessante og ukendte var det manglende kendskab til samtaleparternes forståelse af forventningssamtalen og dens indhold.

13.0 Perspektivering

Med baggrund i den ny viden om forventningssamtalen, dens indhold og udbytte, denne undersøgelse har givet, kunne det være relevant at gentage undersøgelsen med flere deltagere. I lyset af de i undersøgelsen inddragede empiriske undersøgelser af sygeplejestuderendes oplevelser i klinisk uddannelse, kunne det være interessant at inddrage sygeplejestuderende i undersøgelsen. I spørgeskemaundersøgelsen påpeger de uddannelsesansvarlige vigtigheden af, ved forventningssamtalen, at koble elevforudsætninger med målene, men hvordan foregår det i virkeligheden? Opleves der også for de sygeplejestuderende en diskrepans mellem mål og virkelighed?

Sammenholdes de faktuelle frafaldsprocenter fra 2005 og 2006 med de centralt udmeldte målsætninger, giver undersøgelsens resultater anledning til at sætte fokus på fastholdelse, og dermed en styrkelse af den praktiske del af uddannelsen. Det kunne være relevant at undersøge, hvordan vejledning og læring foregår på praktikstederne. Feltobservationer med fokus på, hvordan elevens deltagelse i praksisfællesskabet og elev-/vejlederrelationen rent faktisk udspiller sig, ville give mulighed for at opfange, i hvilket omfang eleven sikres optimale mulighedsbetingelser for læring. En kombination af feltobservation med interview vil give mulighed for at sammenholde elever og vejlederes udtrykte forståelse af vejledning og læring med de processer og hændelser, der udspiller sig i dagligdagen. *”En kombinasjon af deltagende observation og intervjuer kan have sine fordele: dataene fra den ene metode kan bruges til at belyse dataene fra den andre”* (Hammersley og Atkinsom 1996, s. 158). Det kunne være vigtigt at undersøge, om der rent faktisk foregår planlægning i dagligdagen, som det ikke har været muligt at tydeliggøre, hverken i observationsstudierne eller i denne undersøgelse.

Ovennævnte udfordringer i forhold til frafald og fastholdelse vil endvidere betyde, at samarbejdet mellem skolen og de somatiske praktiksteder skal styrkes, men også mellem de sektorer, hvor eleverne kommer i praktisk uddannelse. En yderligere begrundelse for at sætte fokus på samarbejdet på nuværende tidspunkt, er den nye Bekendtgørelse, der er trådt i kraft 1. januar 2007 som følge af, at de grundlæggende SOSU uddannelser er blevet erhvervsuddannelser (BEK nr. 1342 af 08/12/2006). En ændring i den ny Bekendtgørelse er, at eleverne i forbindelse med optagelse på uddannelsen kan søge meritring ud fra en vurdering af elevens realkompetencer (ibid, kapitel 13, § 54, stk. 1 og 2). Fastholdelse er således et fælles projekt, som der er stor politisk bevågenhed omkring. Det kan være relevant, at skole og praktik sammen beskriver uddannelsesordning for flygtninge/indvandrere. Institut for Uddannelsesforskning (Pedersen og Smistrup 2006) har udgivet en rapport, hvor erfaringer med særlige tiltag i forhold til fastholdelse af tosprogede og praktisk orienterede elever i erhvervsuddannelser viser, hvad der har betydning for de unge i et uddannelsesforløb.

Undersøgelsens resultater giver anledning til at undersøge behov og muligheder for alternative læringsarenaer i SSA uddannelsen. Med baggrund i det stigende behov for arbejdskraft i sundhedsvæsenet, blev der ved trepartsforhandlingerne i juni 2007 mellem Regeringen, Kommunernes Landsforening, Danske Regioner, LO og AC (www.sosuinfor.dk) besluttet, at der på landsplan årligt skal uddannes 1100 flere på de grundlæggende SOSU uddannelser. Dette sammenholdt med Regeringens målsætning om, at mindst 95 % af alle unge skal have en ungdomsuddannelse i 2015 (Finansministeriet 2006), og at der skal flere flygtninge/indvandrere ind i de grundlæggende SOSU uddannelser, vil betyde flere elever på hvert elevhold, ligesom det forudses, at flere elever har behov for øget hjælp og støtte under uddannelsen. Deraf følger en større indsats på såvel skolerne som på praktikstederne. Uagtet følgeskab af ressourcer til opgaven, forudses besværlighed med at skabe plads og rum til elevernes læring i den somatiske praktik. På grund af den teknologiske udvikling er praktikpladserne i de kirurgiske sengeafsnit reduceret betragteligt i de senere år, og denne udvikling ser ud til at fortsætte. Ses undersøgelsens resultater i lyset af disse fremtidsperspektiver, forudses et behov for alternative læringsmåder. Det kunne være en form for *et praktikum*, hvor

eleverne træner og lærer i en sammenhæng, der er tilnærmet en praksisverden (Schön 2000, s. 266). Elevers træning og læring i en sådan beskyttet virtuel verden, fx et færdighedslaboratorium, kunne være en mulighed som supplement til læring i klinisk praksis, men må aldrig blive en erstatning herfor.

Resumé

Specialets omdrejningspunkt er forventningssamtalens betydning for social- og sundhedsassistentelevers læring i den somatiske praktik. Baggrunden for at undersøge, hvad der foregår ved forventningssamtalen, er oplevede praktikforløb, hvor der har været mangel på kontinuitet og kvalitet i læringsforløbet, samt et øget frafald på uddannelsen. Formålet med undersøgelsen er at udvikle viden om, hvordan elever kan sikres optimal læring i den somatiske praktik, og hvordan forventningssamtalen kan danne ramme om planlægning af læringsforløbet. Undersøgelsen af forventningssamtalen, dens indhold og udbytte er foretaget gennem individuelle, semistrukturerede interview med to elev/vejlederpar en uge efter forventningssamtalens afholdelse. Videnskabsteoretisk bygger undersøgelsen på en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, og som teoretisk referenceramme indgår Lave og Wengers teori om situeret læring og læring som legitim perifer deltagelse samt Wengers teori om læring som deltagelse i praksisfællesskaber. De empiriske data analyseres med baggrund i Amadeo Giorgis systematiske tekstkondensering, i Kirsti Malteruds udlægning. Undersøgelsens resultater viser, at der på praktiksteder er forskellig forståelse af vejledning og læring. Det konkluderes, at elevers læringsmuligheder kan kvalificeres og optimeres gennem en styrkelse af relationen mellem elev og vejleder, hvor der ved den åbne dialog opnås fælles forståelse af blandt andet praktikmålene, og hvor læringsforløbet kontinuerligt planlægges og udvikles i et samarbejde. Der er behov for, at praktikstederne har et beskrevet læringssyn, der tydeliggør læringsmulighederne i praksisfællesskabet ligesom det konkluderes, at en styrkelse af vejlederfunktionen er nødvendig for at vejledere kan leve op til deres ansvar. Forventningssamtalen kan fortsat have værdi, hvis den ses i sammenhæng med elevens samlede læringsforløb, og der foreslås en revurdering af dens form og indhold.

English summary

The significance of the expectancy dialogue for the learning and somatic work experience for social workers in the health services

- An empirical examination of the form, contents and benefit of the expectancy dialogue.

The focal point of this thesis is the significance of the expectancy dialogue for the trainee's learning during the somatic work experience which is part of the education of social workers in the health services. The basis for the examination of what takes place at the expectancy dialogues is lived trainee sequences in which the lack of continuity and quality of the trainee course have been prevalent. As well as an increasing drop-out rate of the education. The purpose of the examination is to develop knowledge about how the trainee can be insured the ultimate learning in the somatic work experience and how the expectancy dialogue may work as a parameter for the planning of the learning sequence. The examination of the expectancy dialogue, its contents and benefits has been carried out through individual semi-structured interviews with two trainee/supervisor couples after the holding of the dialogues. In terms of scientific theory the examination is built on a phenomenological-hermeneutic approach. The theoretical frame of reference includes Lave and Wenger's theory on situated learning and learning as a legitimate peripheral participation as well as Wenger's theory on learning as participation of practice communities. The empirical data is analysed using the systematic text condensation of Amadeo Giorgi, in the construction of Kirsti Malterud.

The results of the examination show that the understanding of supervision and learning differs from one training place to another. It is concluded that the learning opportunities of the trainee can be qualified and optimised through a strengthening of the relation between the trainee and the supervisor. This relation will make it possible through an open dialogue to achieve a shared understanding of, among other things, the aims of the work experience and to cooperate in planning and developing the learning process continuously. There is a need for the training places to have a defined learning vision, which clarifies the learning possibilities in the training community. It is concluded that

a strengthening of the supervisor function is necessary in order for the supervisors to be able to fulfill their responsibilities.

The expectancy dialogue may still be of value, if it is viewed as an integral part of the trainee's total training process and it is suggested that the form and contents of the dialogue are reassessed.

Litteratur

- Akre, V. & Ludvigsen, S. R. (2000), "At lære medicinsk praksis," in *Mesterlære - læring som social praksis*, 3. oplag edn, K. Nielsen & S. Kvale, eds., Hans Reitzels Forlag, København, pp. 114-129.
- Axelsen, J., Hjorth, G., Ingemann, T., & Vater, P. (2001), *Retskrivningsordbog*, 2. udgave edn, Gyldendal, [Kbh.].
- Bakke-Erichsen, A. & Øvrebø, R. (2004), "Fra observatør til aktiv deltager - arbejdsfelleskabet betydning for sygepleierstudenters kunnskapsutvikling i praksis", *Vård I Norden*, vol. 24, no. 1, pp. 36-41.
- Becker-Christensen, C. (2005a), *Politikens Nudansk Ordbog med etymologi, Bind 1, A-K*, 3. udgave edn, Politiken, [Kbh.].
- Becker-Christensen, C. (2005b), *Politikens Retskrivnings- og Betydningsordbog*, 5. udgave edn, Politiken, [Kbh.].
- Cope, P., Cuthbertson, P., & Stoddart, B. (2000), "Situating learning in the practice placement", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 31, no. 4, pp. 850-856.
- Finansministeriet (2006), *Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden – Aftale om fremtidig indvandring*, Publikation.
www.fm.dk
- Fog, J. (2001), *Med samtalen som udgangspunkt*, 6. oplag edn, Akademisk Forlag, [Kbh.].
- Gadamer, H.-G. (2004), *Sandhed og metode*, Systime Academic, Aarhus.
- Glinsvad, B. (2000), "Mesterlære - et gammelt begreb i nyt perspektiv," in *Læring i sundhedsvæsenet*, L. Hounsgaard & J. J. Eriksen, eds., Nordisk Forlag A/S, København, pp. 117-130.
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999), "Fra filologi til filosofi - introduktion til den moderne hermeneutik," in *Hermeneutik - en antologi om forståelse*, 3. oplag edn, Gyldendal, Nordisk Forlag, København, pp. 9-45.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, 2. udgave, 2. opplag edn, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Heggen, K. (1995), *Sykehuset som "klasserom". Praksisopplæring i profesjonsutdanninger*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1997), *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*, 2. oplag edn, Gyldendal, Nordisk Forlag, København.

Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B., & Madsen, M. B. (1999), *Videnskabsteori*, 2. udgave edn, Gyldendal, Nordisk Forlag, København.

Jensen, T. K. (1990), "Sygepleje som etisk know-how - hermeneutik og livsverden, menneskesyn og metode," in *Grundlagsproblemer i sygeplejen - etik, videnskabsteori, ledelse og samfund*, 9. oplag edn, T. K. Jensen, U. J. Jensen, & W. C. Kim, eds., Philosophia, Århus, pp. 135-173.

Johnsen, M. (2003), *Undervisning og læring i praktik*, Forlaget PUC, Viborg-Seminariet, Viborg.

Knizek, B. L. (1998), "Interview - design og perspektiv," in *Spørgsmålet bestemmer metoden - forskningsmetoder i sygepleje og andre helsefag*, Margarethe Lorensen, ed., Universitetsforlaget, Oslo, pp. 33-65.

Kofod, A. & Krøjer, J. (2004), *Ude i virkeligheden - læringsrum i socialrådgiverpraktikanter og social- og sundhedshjælperes praktikforløb*, Forbundet af Offentligt Ansatte, Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening, Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.

Kvale, S. (2002), *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, 7. oplag edn, Hans Reitzel, Kbh.

Lauvås, P. & Handal, G. (2006), *Vejledning og Praksisteori*, Klim, Aarhus.

Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, 10. oplag edn, Cambridge University Press, Cambridge.

Lave, J. (2000), "Læring, mesterlære, social praksis," in *Mesterlære - læring som social praksis*, 3. oplag edn, K. Nielsen & S. Kvale, eds., Hans Reitzels Forlag, København, pp. 35-53.

Lave, J. & Wenger, E. (2004), *Situeret læring - og andre tekster*, 2. oplag edn, Hans Reitzel, Kbh.

Leth, E. (2005), *Om social- og sundhedsassistentelevers læring i klinisk praksis*. Kandidatuddannelsen i sygepleje, 3. semesteropgave. Institut for Sygeplejevidenskab, Aarhus Universitet. Aarhus. Upubliceret.

Malterud, K. (2004), *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*, 2. udgave, 2. oplag edn, Universitetsforlaget, Oslo.

Maunsbach, M. & Lunde, I. M. (2001), "Udvælgelse i kvalitativ forskning," in *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*, 2. oplag edn, I. M. Lunde & P. Ramhøj, eds., Akademisk Forlag, Kbh., pp. 142-153.

Nielsen, K. & Kvale, S. (2000), "Mesterlære som aktuel læringsform," in *Mesterlære - læring som social praksis*, 3. oplag edn, K. Nielsen & S. Kvale, eds., Hans Reitzels Forlag, Kbh., pp. 11-31.

Pedersen, E. B. (2004), *AMI-rapport nr. 58: Social- og sundhedshjælpere og -assistenter - antal, flow og årsager til frafald under og efter endt uddannelse*, Arbejds miljøinstituttet, København.

Pedersen, M. S. & Smistrup, M. (2006), *Hvordan fastholder man tosprogede elever og praktisk orienterede elever i erhvervsuddannelse?*, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2001), *Essentials of Nursing Research - Methods, Appraisal and Utilization*, 5. udgave edn, Lippincott Williams and Wilkins, Philadelphia.

Ravn, K. (2003), *Ansvar i sygepleje - rettigheder og pligter*, Munksgaard Danmark, København.

Schmidt, L. & Holstein, B. E. (1999), "Kvalitative forskningsmetoder," in *Sundhedsvidenskabelig forskning. En introduktion*, 5. udgave edn, D. Andersen et al., eds., FADLs Forlag, København, pp. 315-337.

Schön, D. (2000), "Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling," in *Tekster om læring*, K. Illeris, ed., Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, pp. 254-269.

Schön, D. (2001), *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, Klim, Aarhus.

Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg (2003), *Elevers uddannelsesbog. Logbog, introduktion til logbogen*.

<http://www.sosu-stv.dk/skive/uddann/udda.htm>

Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg (2005a), *Uddannelsesordning, bilag 3, SOSU assistentuddannelsen, januar 2005 (revideret dec. 2005)*

<http://www.sosu-stv.dk/skive/uddann/udda.htm>

Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg (2005b), *Uddannelsesordning for grundforløb, SOSU-hjælper og – assistentuddannelsen, praktikuddannelsens organisering, s.21.*

<http://www.sosu-stv.dk/skive/uddann/udda.htm>

Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg (2006), *Minimumskrav - til praktikuddannelsen ved de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*. Kan fås hos undersøgeren.

Social- og sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg (2007), *Frafaldsprocenter fra året 2005 og et optag fra 2006*.

Kan fås hos undersøgeren.

Stenholt, B., Skovsgaard, A.-M., & Nielsen, C. (2005), "Fra praktisk uddannelse til klinisk undervisning - organisering og tilrettelæggelse af klinisk undervisning i sygeplejerskeuddannelsen", *Tidsskrift for Sygeplejeforskning*, vol. 2005, no. 3, pp. 34-39.

Thorning, M. (1999), "Konfliktløsning - en konstruktiv proces", *Sygeplejersken*, no. 9, pp. 16-20.

Undervisningsministeriet (2001), *Lov nr. 343 af 16/05/2001 om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*.

<http://www.sosu-stv.dk/skive/uddann/udda.htm>

Undervisningsministeriet (2004), *Bekendtgørelse nr. 849 af 11/08/2004 om de grundlæggende SOSU-uddannelser*.

<http://www.sosu-stv.dk/skive/uddann/udda.htm>

Undervisningsministeriet (2006), *Bekendtgørelse nr. 1342 af 08/12/2006 om de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, kapitel 13, § 54*.

Wadel, C. (2002), "Rolleudvikling under feltarbejdet," in *Feltarbejd i egen kultur*, 6. oplag edn, Seek A/S, Flekkefjord, pp. 45-58.

Wenger, E. (2004), *Praksisfællesskaber. læring, mening og identitet*, Hans Reitzel, Kbh.

www.nyidanmark.dk (2005), *Regeringsinitiativer i forhold til integration, etablering af særligt grundforløb for flygtninge og indvandrere*.

www.sosuinfor.dk, (2007), *Om trepartsaftalen mellem Regeringen, KL, Danske Regioner, LO og AC, juni 2007*.

Bilagsoversigt

- Bilag 1: Følgrebrev og spørgeskema om afholdelse af forventningssamtale
Bilag 2: Anmodning om informeret samtykke til interview hos chefsygeplejerske
Bilag 3: Anmodning om informeret samtykke til interview hos oversygeplejersker
Bilag 4: Interviewguide

Figuroversigt

- Figur 1: Organisering af analysemateriale i en matrix.....side 25
Figur 2: Oversigt over umiddelbare temaer i datamaterialet.....side 31
Figur 3: Oversigt over koder med tilhørende subgrupper..... side 32-33
Figur 4: Eksempel på kondensering af meningsbærende enheder fra subgruppen *følgeskab mellem elev og vejleder*, elever.....side 33
Figur 5: Eksempel på kondensering af meningsbærende enheder fra subgruppen *følgeskab mellem elev og vejleder*, vejledere.....side 34
Figur 6: Indholdsbeskrivelse til subgruppen *følgeskab mellem elev og vejleder*.....side 34-35
Figur 7: Skematisk oversigt over undersøgelsens resultater.....side 35-36

Til uddannelseskoordinatorer for MVU uddannelserne

BILAG 1.

Den 8. maj 2006

Kære

I mit speciale i cand. cur. studiet sætter jeg fokus på forventningssamtalen, i forhold til social- og sundhedsassistentelevernes praktikuddannelse på sygehuset.

For at få kendskab til, hvordan det gøres andre steder, har jeg valgt at lave en undersøgelse, om og i givet fald hvordan forventningssamtalen anvendes i sammenlignelige uddannelser, det vil sige vekseluddannelser indenfor det sundhedsfaglige område. I undersøgelsen indgår uddannelseskoordinatorer for de seks mellemlange videregående sundhedsuddannelser på sygehuset.

Jeg tillader mig derfor at spørge, om du vil besvare vedlagte spørgeskema og returnere det til mig senest tirsdag den 16. maj 2006.

Dine svar vil ikke være direkte genkendelige eller blive citeret i specialet, idet svarene vil blive refereret samlet.

Med venlig hilsen

Erna Leth
uddannelseskoordinator

Spørgsmål i undersøgelse vedrørende afholdelse af forventningssamtale i MVU uddannelserne:

1) afholdes der forventningssamtale når de studerende kommer i klinisk uddannelse?

ja

nej

hvis der er svaret ja til ovennævnte, gå videre til de næste spørgsmål....

2) hvad er formålet med samtalen?

3) hvornår i forløbet afholdes forventningssamtalen?

1-2 dage efter start
i forløbet

indenfor to uger efter start

senere

4) hvem deltager i samtalen?

5) er der udarbejdet en skriftlig vejledning som grundlag for forberedelse til forventningssamtalen?

ja

nej

6) hvilke hovedtemaer er indhold i forventningssamtalen?

7) hvad er dit syn på værdien af at afholde forventningssamtaler?

Tak for hjælpen!

Den 22. juni 2006

Kære chefsygeplejerske.

I mit cand. cur. speciale har jeg sat fokus på forventningssamtalen mellem social- og sundhedsassistenteleven og praktikvejlederen i den somatiske praktik. Jeg vil undersøge hvad henholdsvis elev og praktikvejleder forstår ved forventningssamtalen, dermed hvordan de forstår de elementer, der indgår. Det være sig elevens forudsætninger, de gensidige forventninger, praktikmålene, hvordan parterne forstår samarbejdet om at udarbejde en uddannelsesplan for eleven og endelig hvad og hvordan de hver især tænker om vejledning og undervisning i praktikforløbet.

Jeg vil her anmode om dit tilsagn til at jeg kan interviewe to elever og to praktikvejledere efter afholdt forventningssamtale. Tidspunktet vil være i sidste halvdel af august måned, idet næste hold elever starter praktik på sygehuset den 7. august 2006.

Afholdelse af forventningssamtale er ikke et nyt fænomen. Når jeg finder det relevant og vigtigt at få mere viden om forventningssamtalens indhold og udbytte, er det med baggrund i oplevede problemstillinger i praktikforløb. Eksempelvis hvor praktikvejlederen langt henne i elevens praktikforløb opnår erkendelse af, at eleven ikke kan nå målene for praktikperioden eller situationer, hvor der opleves mangel på kontinuitet i planlægning og vejledning. Samtidig opleves, lokalt som på landsplan, et stigende frafald i uddannelsen og at dette frafald oftest sker i praktikperioderne. Et yderligere incitament til at undersøge forventningssamtalen nærmere, er resultatet af to observationsstudier fra december 2005, hvor jeg overværede to forventningssamtaler mellem elev og vejleder. Ved begge samtaler blev praktikmålene for den somatiske praktik ikke gennemgået, ligesom der ikke blev lagt en plan for praktikforløbet med baggrund i elevens forudsætninger, praktikmålene og praktikstedets læringsmuligheder.

Formålet er dermed at undersøge muligheden for at højne kvaliteten af den somatiske praktikuddannelse, gennem øget fokusering på forventningssamtalen. At undersøge hvordan forventningssamtalen har indflydelse på og betydning for praktikforløbet, herunder hvordan elev og vejleder planlægger forløbet med baggrund i elevens forudsætninger, gensidige forventninger, praktikmålene og læringsmulighederne på praktikstedet.

Problemstilling og formål lægger op til en empirisk kvalitativ undersøgelse, hvorfor det kvalitative interview er valgt som undersøgelsesmetode.

Idet undersøgelsen foregår i eget felt blandt elever og praktikvejledere på sygehuset, udpeges - for at styrke undersøgelsens validitet - elev/vejleder par ved lodtrækning. De to elev/vejleder par orienteres først om deltagelse efter forventningssamtalen har fundet sted. Interviewene vil blive afholdt umiddelbart herefter.

Sygehusets 20 overordnede praktikvejledere har givet forhåndstilsagn om at indgå i undersøgelsen på ovennævnte vilkår. Praktikvejlederne sender dato for forventningssamtale til mig, hvorefter der foretages lodtrækning om deltagelse.

Der vil blive anmodet om tilsagn til afholdelse af interview hos oversygeplejerskerne.

Ved fælles introduktion af eleverne den 7. august, vil praktikplanlæggeren orientere eleverne om undersøgelsen og indhente forhåndstilsagn om deltagelse fra eleverne.

I håb om en positiv indstilling til min undersøgelse sendes de bedste hilsener

Erna Leth
Stud. Cur.

Til oversygeplejersker med social- og sundhedsassistentelever. BILAG 3

Den 23. juni 2006.

Kære oversygeplejersker.

I mit cand. cur. speciale har jeg sat fokus på forventningssamtalen mellem social- og sundhedsassistenteleven og praktikvejlederen i den somatiske praktik. Jeg vil undersøge hvad henholdsvis elev og praktikvejleder forstår ved forventningssamtalen, dermed hvordan de forstår de elementer, der indgår. Det være sig elevens forudsætninger, de gensidige forventninger, praktikmålene, hvordan parterne forstår samarbejdet om at udarbejde en uddannelsesplan for eleven og endelig hvad og hvordan de hver især tænker om vejledning og undervisning i praktikforløbet.

Jeg vil her anmode om jeres tilsagn til at jeg kan interviewe – ved lodtrækning udvalgte - to elever og to praktikvejledere efter afholdt forventningssamtale. Tidspunktet vil være i sidste halvdel af august måned, idet næste hold elever starter praktik på sygehuset den 7. august 2006.

Afholdelse af forventningssamtale er ikke et nyt fænomen. Når jeg finder det relevant og vigtigt at få mere viden om forventningssamtalens indhold og udbytte, er det med baggrund i oplevede problemstillinger i praktikforløb. Eksempelvis hvor praktikvejlederen langt henne i elevens praktikforløb opnår erkendelse af, at eleven ikke kan nå målene for praktikperioden eller situationer, hvor der opleves mangel på kontinuitet i planlægning og vejledning. Samtidig opleves, lokalt som på landsplan, et stigende frafald i uddannelsen og at dette frafald oftest sker i praktikperioderne. Et yderligere incitament til at undersøge forventningssamtalen nærmere, er resultatet af to observationsstudier fra december 2005, hvor jeg overværede to forventningssamtaler mellem elev og vejleder. Ved begge samtaler blev praktikmålene for den somatiske praktik ikke gennemgået, ligesom der ikke blev lagt en plan for praktikforløbet med baggrund i elevens forudsætninger, praktikmålene og praktikstedets læringsmuligheder.

Formålet er dermed at undersøge muligheden for at højne kvaliteten af den somatiske praktikuddannelse, gennem øget fokusering på forventningssamtalen. At undersøge hvordan forventningssamtalen har indflydelse på og betydning for praktikforløbet, herunder hvordan elev og vejleder planlægger forløbet med baggrund i elevens forudsætninger, gensidige forventninger, praktikmålene og læringsmulighederne på praktikstedet.

Problemstilling og formål lægger op til en empirisk kvalitativ undersøgelse, hvorfor det kvalitative interview er valgt som undersøgelsesmetode.

Idet undersøgelsen foregår i eget felt blandt elever og praktikvejledere på sygehuset, udpeges - for at styrke undersøgelsens validitet - elev/vejleder par ved lodtrækning. De to elev/vejleder par orienteres først om deltagelse efter forventningssamtalen har fundet sted. Interviewene vil blive afholdt umiddelbart herefter.

Sygehusets 20 overordnede praktikvejledere har givet forhåndstilsagn om at indgå i undersøgelsen på ovennævnte vilkår. Praktikvejlederne sender dato for forventningssamtale til mig, hvorefter der foretages lodtrækning om deltagelse.

Jeg har modtaget positivt tilsagn fra chefsygeplejersken til at arbejde videre med undersøgelsen, herunder at interviewe elever og vejledere efter afholdt forventningssamtale.

Jeg anmoder her om jeres tilsagn til at interviewe to ved lodtrækning valgte elev/vejleder par. Når de deltagende elev/vejlederpar har afholdt forventningssamtale, vil jeg kontakte de respektive afdelingssygeplejersker med henblik på at indgå aftale om interview.

Ved fælles introduktion af eleverne den 7. august, vil praktikplanlæggeren orientere eleverne om undersøgelsen og indhente forhåndstilsagn om deltagelse fra eleverne.

I håb om en positiv indstilling til min undersøgelse sendes de bedste hilsener

Erna Leth

Stud. Cur.

Interviewguide (samme spørgsmål til elev og vejleder)

BILAG 4

Undersøgelsesspørgsmål

Hvad forstår elev og vejleder ved forventningssamtalen?

Hvad forestiller du dig, der skal ske ved forventningssamtalen?
Hvilken betydning mener du samtalen har for dit/elevens uddannelsesforløb i den somatiske praktik?
Hvilke aftaler har du/I lavet om forberedelse til samtalen?
Hvordan har du konkret forberedt dig til samtalen?

Hvilke forventninger har elev og vejleder til forventningssamtalens indhold?

Hvilke emneområder forventer du skal indgå i samtalen?
Beskriv, hvad der er vigtigst for dig at drøfte ved samtalen i forhold til dine/elevens læringsmuligheder og udvikling i praktikken.

Hvilket udbytte skal elev og vejleder have af forventningssamtalen?

Fortæl om, hvad samtalen mandede ud i.
Fortæl om, hvilke aftaler der konkret blev lavet ved samtalen.

August 2006/EL