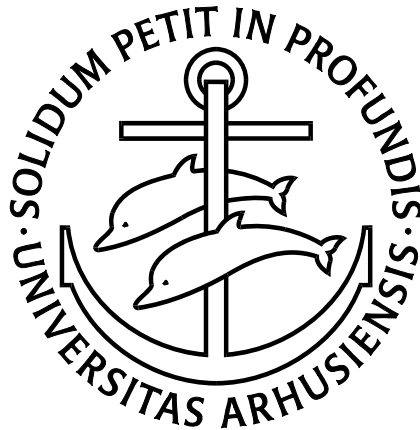


# Kandidatspeciale



## Meningsfuld undervisning i den teoretiske del af sygeplejerskeuddannelsen

En kvalitativ undersøgelse af den gode undervisning i klasseværelset

af

**Anne-Grete Knudsen**

## KANDIDATUDDANNELSEN I SYGEPLEJE

Navn: Anne-Grete Knudsen  
Modul: Kandidat speciale  
Måned og år: August 2007  
Vejleder: Birte Glinsvad  
Anslag: 186.580

# Meningsfuld undervisning i den teoretiske del af sygeplejerskeuddannelsen

En kvalitativ undersøgelse af den gode undervisning i klasseværelset

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

---

Copyright © Anne-Grete Knudsen og Afdeling for Sygeplejevidenskab, Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet  
Elektronisk udgivelse på <http://www.folkesundhed.au.dk/kandidatspecialer>  
ISSN 1602-1541. ISBN 978-87-92261-25-0

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

## Resumé

Dette speciale omhandler den teoretiske del af sygeplejerskeuddannelsen og har fokus på meningsfuld undervisning i klasseværelset. Baggrunden for dette er en aktuel mediedebat vedrørende uddannelsen, en undren over studerendes evalueringer, samt en interesse i at medvirke til udvikling på området.

Specialet er knyttet an til kvalitativ, hermeneutisk forskningstradition, og præsenterer en empirisk og teoretisk undersøgelse af den gode undervisning i klasseværelset.

Hensigten er at få beskrevet den gode undervisningssituation, set udfra de studerendes perspektiv. Endvidere er hensigten at søge svar på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så det giver mening og får betydning for de studerende.

Specialets empiri repræsenteres ved 5 narrativer, beskrevet af studerende på 4. semester.

Den teoretiske ramme er Erling Lars Dales teori om gyldig undervisning samt N.F.S.

Grundtvigs pædagogiske tanker. Analyse og fortolkning er gennemført med Steinar Kvaales teori om meningskondensering, - kategorisering og - fortolkning som reference.

Analysen fører til en formulering af to overordnede temaer 1) Lærerens rolle og stemningen i klasseværelset og 2) Undervisningsform, indhold og udbytte. Den teoretiske fortolkning struktureres under disse temaer, og præsenteres som en dialog mellem studerendes udsagn, teoretiske synspunkter samt egne fortolkninger.

Der konkluderes, at lærerens engagement smitter de studerende, så motivationen stiger i undervisningen. Stemningen i klasseværelset må være præget af tryghed og ligeværd med plads til alles meninger og synspunkter. Meningsfuld undervisning er i berøring med de studerendes forståelseshorison. Deres erfaringer skal hentes ind i klasseværelset og bringes i levende vekselvirkning med teorierne og andres erfaringer. Den gode undervisning får dannelsesbetydning for de studerende, så de udvikler sig såvel fagligt som personligt. De studerende skal kunne se sig selv i rollen som sygeplejerske, og den meningsfulde undervisning har tilknytning til selve professionen.

Undersøgelsens resultater perspektiveres i forhold til den nye bekendtgørelse vedrørende sygeplejerskeuddannelsen, som skal træde i kraft 1. februar 2008. Ligeledes rejses nye perspektiver med henblik på mere og uddybende forskning på området.

## **Summary**

### **Meaningful teaching in the theoretical part of the nursing education**

#### **- a qualitative examination of the good teaching in the classroom**

This thesis is about the theoretical part of nursing education and is focusing on meaningful teaching in the classroom. The background is a media debate of current interest on the education, a wonder at the evaluations of the students and an interest to participate in developing the area.

The thesis is connected to a qualitative, hermeneutic research tradition and represents an empirical and theoretical examination of the good teaching in the classroom.

The intention is to describe the good teaching situation - seen from the students' point of view. Further it is the intention to find answers to the question how teaching can be organized in order to be meaningful and make sense to the students.

The empirical methods of the thesis are represented by 5 narratives described by students on the 4th semester.

The theoretical framework is the theory of Erling Lars Dale on valid teaching and N.F.S. Grundtvig's pedagogical thoughts. Analysis and interpretation is carried through by the theory of Steinar Kvale as a reference on condensation, categorization and interpretation of opinion.

The analysis leads to the formulation of two overall topics: 1) The role of the teacher and the atmosphere in the classroom and 2) The teaching method, - contents and - benefit.

The theoretical interpretation is structured under these topics and is presented as a dialogue between what the students say, theoretical points of view and my own interpretations.

The commitment of the teacher will catch the students in such a way that the motivation during teaching will rise. Meaningful teaching is connected to the students' horizon of understanding. Their experiences must be brought into a lively interaction with the theories and the experiences of others. The good teaching will be important to the development of the students so that they will grow both professionally and personally. The students must be able to see themselves as nurses, and the meaningful teaching is connected to the profession itself. The results are perspectivated in relation to the new nursing education and to thorough research on the area.

# Indholdsfortegnelse

	Side
<b>1.0 Indledning</b>	1
1.1 Baggrund for emnevalg	1
1.2 Litteratursøgning	5
<b>2.0 Litteraturgennemgang</b>	6
2.1 Præsentation af relevant forskning	6
2.1.1 Postmoderne studenter og moderne lærere	6
2.1.2 Den gode underviser "smitter" de studerende	7
2.1.3 Læring af kompetencer i klasselokalet	8
2.1.4 Studerendes tilfredshed med den teoretiske undervisning	9
2.1.5 Abstraktioner i undervisningen	10
2.1.6 Sammenfatning	11
2.2 Præsentation af øvrig litteratur	12
2.2.1 Hvad kan jeg bruge det til?	12
2.2.2 Undervisning med gyldighed	14
2.2.3 Skolen for livet	14
2.2.4 Sammenfatning	15
<b>3.0 Afgrænsning, problemformulering og formål</b>	15
3.1 Problemformulering og formål	16
<b>4.0 Metodeafsnit</b>	17
4.1 Hermeneutik	18
4.1.1 Hermeneutikkens historie og udvikling	18
4.1.2 Forståelse via forforståelse og fuldkommenhedens foregribelse	19
4.1.3 Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning	20
4.1.4 Den hermeneutiske cirkel	20
4.2 Hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse	21
4.2.1 Hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse i relation til undersøgelsens empiri	22
4.3 Overvejelser vedrørende selve undersøgelsen	22
4.3.1 Fænomenologien som forskningstilgang	22

4.3.2 Narratologien	23
4.3.3 Overvejelser om - og adgang til informanterne	24
4.3.4 Information til de studerende	25
4.3.5 Ethiske overvejelser og egen rolle i undersøgelsen	25
4.4 Analyse- og fortolkningsmetode	28
4.5 Overvejelser vedrørende valg af teoretisk referenceramme	28
4.6 Opgavens opbygning	30
<b>5.0 Analyse af fortællingerne</b>	<b>30</b>
5.1 Meningskondensering	31
5.1.1 Delkonklusion	34
5.2 Meningskategorisering	35
<b>6.0 Fortolkning af analysefund - teoretisk perspektivering</b>	<b>39</b>
6.1 Præsentation af Erling Lars Dale	40
6.1.1 <b>Tema 1:</b> Lærerens rolle og stemningen i klasseværelset	41
6.1.2 <b>Tema 2:</b> Undervisningsform, indhold og udbytte	49
6.1.3 Refleksioner over og diskussion af Dales tanker	56
6.2 Præsentation af N.F.S. Grundtvig og hans pædagogiske tanker	58
6.2.1 <b>Tema 1:</b> Lærerens rolle og stemningen i klasseværelset	59
6.2.2 <b>Tema 2:</b> Undervisningsform, indhold og udbytte	63
6.2.3 Refleksioner over og diskussion af Grundtvigs tanker	71
<b>7.0 Konklusion</b>	<b>72</b>
<b>8.0 Refleksioner over undersøgelsens resultater</b>	<b>77</b>
<b>9.0 Afslutning</b>	<b>81</b>
<b>10.0 Perspektivering</b>	<b>82</b>
<b>11.0 Referenceliste</b>	<b>86</b>
<b>12.0 Bilagsfortegnelse</b>	<b>90</b>
Bilag 1: Brev til de studerende på septemberhold 2005	91
Bilag 2: Vejledning til udarbejdelse af fortælling	92
Bilag 3: Overvejelser vedrørende samtykke	93
Bilag 4: Brev til rektor, vicerektor, studieleder og øvrige kolleger	94

## 1.0 Indledning

Dette speciale har fokus på meningsfuld undervisning og omhandler den teoretiske del af sygeplejerskeuddannelsen<sup>1</sup>, nærmere betegnet den del af undervisningen der foregår i klasseværelset. Interessen for dette udspringer af en aktuel samfunds- og uddannelsesmæssig debat vedrørende sygeplejerskeuddannelsen og af en personlig undren og et ønske om at bidrage til udvikling på området.

Specialets problemformulering lyder:

- Hvordan karakteriseres en god undervisningssituation i klasseværelset, set udfra de studerendes perspektiv?
- Hvordan kan der, med udgangspunkt i disse perspektiver, og set i lyset af Dales teori om gyldig undervisning samt Grundtvigs pædagogiske tanker, tilrettelægges en undervisning i klasseværelset, der skaber mening og får betydning for de studerende?

Der knyttes an til kvalitativ, hermeneutisk forskningstradition, og specialet præsenterer en empirisk og teoretisk undersøgelse af den gode undervisningssituation i klasseværelset. Specialets empiri repræsenteres ved 5 narrativer beskrevet af studerende på uddannelsens 4. semester. Med udgangspunkt i denne empiri er der søgt svar på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så det giver mening for de studerende. I opgavens indledende afsnit beskrives baggrunden for dette valg. Herefter præsenteres læseren for den litteraturgennemgang, der belyser emnet og afgrænser problemstillingen mod den endelige problemformulering.

## 1.1 Baggrund for emnevalg

Forholdet mellem den teoretiske og kliniske undervisning har ofte været genstand for diskussion. Senest i efteråret 2006 har det givet anledning til en større mediedebat vedrørende nyuddannede sygeplejerskers kliniske kompetencer (Aarsland og Christensen 2006, Bock 2006, Dahlager 2006).

---

<sup>1</sup> Sygeplejerskeuddannelsen er en semesteropdelt uddannelse, normeret til 3½ studenterårsværk, svarende til 210 ECTS - point. Uddannelsen veksler mellem teoretiske og kliniske perioder (120 ECTS hhv. 90 ECTS). Den teoretiske og kliniske undervisning gennemføres på sygeplejeskolen hhv. i primær/sekundærsektor (plejehjem mv./sygehuse,.) (Undervisningsministeriet 2006a) (CVU Sønderjylland 2007a).

Videre er debatten i medierne gået på, om uddannelsen indeholder for lidt eller for meget teori, og som underviser på sygeplejeskolen oplever jeg ofte at stå i en situation, hvor uddannelsen og dens struktur skal forsvares.

Problematikken vedrørende teori/praksisforholdet i uddannelsen er særdeles interessant, men af hensyn til specialets omfang bliver dette ikke drøftet yderligere i denne opgave. Der vil således være problemstillinger undervejs, der frister til en uddybning, men som ikke bliver diskuteret af hensyn til specialets begrænsning til den teoretiske del af studiet.

Det interessante i dette speciale er således ikke at debattere, om uddannelsen indeholder for lidt eller for meget teori, men mere *hvordan* undervisningen tilrettelægges, så den giver mening for de studerende i relation til sygeplejen.

Udover den teoretiske undervisning på skolen varetager jeg den kliniske funktion på udvalgte praktiksteder. Det indebærer et samarbejde med studerende og deres kliniske vejledere under praktikperioderne herunder deltagelse i målsætningssamtalen i starten og standpunkts-bedømmelsen sidst i perioden. Undervejs i disse forløb stifter jeg ofte bekendtskab med studerende, deres oplevelser i klinikken, og således også deres meninger om den teoretiske undervisning på skolen. Her har jeg oplevet, at nogle studerende udtrykker frustration over den teoretiske undervisning, og mener, den er for abstrakt og uden mening i forhold til den konkrete virkelighed.

Ved en standpunktsbedømmelse i januar 2007 udtaler en studerende fra 3. semester sig *noget* kritisk i forhold til den teoretiske undervisning på skolen. I den skriftlige evaluering står der: *"Jeg synes, at den teoretiske undervisning på 3. semester burde laves om, så der er sammenhæng mellem teori og praktik..."* (Internt materiale 2007a). Ved samtalen uddyber den studerende dette synspunkt, og giver udtryk for, at dele af den teoretiske undervisning har været for abstrakt. Først i klinikken giver teorien mening for hende, da hun først der får hjælp til at koble teorien til noget konkret sygeplejefagligt.



Ved en nærlæsning af holdets evalueringer, fremgår følgende udsagn: *"Jeg savner mere tid til refleksion og fordybelse"* og *"Jeg savner koblingen af teorien til praksis"* (Internt materiale 2007b).

Udtalelsen fra den ene studerende er således ikke enestående. Det fremgår ligeledes, dels via samtaler dels via de skriftlige evalueringer, at det er de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, de studerende ser som abstrakte. Det er dem, de *"savner at kunne kombinere med resten af uddannelsen"*, som en studerende skriver (Internt materiale 2007b).

Ovenstående har således sit udgangspunkt i uddannelsens 3. semester, men interessen for området bliver skærpet i takt med lignende udtalelser, hvilket fremgår af udsagn fra studerende på uddannelsens 1. og 7. semester.

I faget xx på uddannelsens 1. semester står der i evalueringen, som er en sammenskrivning af flere udsagn: *"Nogle har det svært med forelæsninger, og andre har svært ved at se, hvad emnet (xx) kan anvendes til"*, og *"lærerne opfordres til at inddrage de studerende mere i undervisningen for at øge aktiviteten"* (Internt materiale 2007c).

På uddannelsens 7. semester bliver de studerende indkaldt til en evaluering i forbindelse med aflevering af deres bachelorprojekt. Af referatet vedrørende den teoretiske undervisning ses:

*"Faget xx ligger for tidligt. De studerende kan ikke se meningen med det..... de oplever, at de kun har faget, fordi de skal bruge det i bachelorprojektet"* og *"lærerne opfordres til gennem hele uddannelsen at skabe relation til sygeplejefaget"* (Internt materiale 2007d).

De studerendes udtalelser vedrørende den teoretiske undervisning er således repræsenteret på flere semestre i uddannelsen, hvilket gør emnet relevant og aktuelt at udforske.

Når de studerende udtaler, at undervisningen er for abstrakt og uden mening i forhold til den konkrete virkelighed, handler det, ud fra min forforståelse, om at de har svært ved at se, hvad fagene/emnerne skal bruges til. De savner mere tid til fordybelse og refleksion,

og efterlyser at indholdet i undervisningen kobles til resten af uddannelsen og til den konkrete sygepleje-praksis. Ligeledes ønsker de mere medinddragelse i undervisningen.

Ved CVU Sønderjylland, Sygeplejerskeuddannelsen (CVU Sønderjylland), hvor jeg er ansat, er der udarbejdet en beskrivelse af, hvad der anses som undervisning af god kvalitet. Denne beskrivelse er et led i sygeplejeskolens samlede strategi for kvalitetsvurdering og -udvikling, og er præsenteret i materialet: "Forudsætninger for god undervisning samt evaluerings-strategi" (CVU Sønderjylland 2007b).

I materialet præciseres, at den gode undervisning har til formål at bidrage til de studerendes kompetenceudvikling, såvel professionsrettet som akademisk. Hensigten med dette er at skabe grundlag for at udøve sygeplejerskefunktioner og som grundlag for videreuddannelse.

I materialet er forudsætninger vedrørende mål, indhold, metoder, relationer og evaluering i relation til den gode undervisning beskrevet.

Udover dette er der beskrevet nogle kriterier, der vedrører de studerendes *oplevelse* af undervisningen. Der står:

"I den gode undervisning oplever studerende, at undervisningen bidrager til, at målene for faget/temaet/forløbet nås"....."Den gode undervisning bidrager til, at studerende oplever det faglige indhold som meningsfuldt og betydningsfuld kundskab, i relation til sygeplejerskeuddannelsen" (CVU Sønderjylland 2007b, s.6).

Materialet indeholder således normative (objektive) kriterier for den gode undervisning, men samtidig kriterier vedrørende de studerendes (subjektive) oplevelse. Hvad ved vi reelt på skolen om de studerendes oplevelser? De studerendes evalueringer taget i betragtning, er der noget, der tyder på et misforhold mellem skolens kvalitetskriterier og den virkelige undervisningspraksis, som den tegner sig i de studerendes perspektiv. Undervisningen er for abstrakt og uden mening for de studerende, når ikke de kan se, hvad faget og emnerne skal bruges til i relation til sygeplejens kontekst. Deres udtalelser omfatter både indhold, undervisningsform og rammerne i undervisningen, og kendetegnende for dem alle er, at der er tale om en undervisning, der foregår i klasseværelset.

For at belyse den problemstilling, der omhandler meningsfuld undervisning i klasseværelset på sygeplejeskolen, og undersøge hvad der findes af viden på området, er der foretaget en litteratursøgning.

## **1.2 Litteratursøgning**

I dette afsnit præsenteres de overvejelser, der ligger til grund for litteratursøgningen. Formålet med litteratursøgningen har været er at finde frem til forskningsprojekter samt mere almen, normativ litteratur vedrørende meningsfuld undervisning i klasseværelset. Dette er med henblik på at belyse emnet og føre det til en nærmere afgrænsning frem mod specialets endelige problemformulering.

Søgningen er begrænset til perioden fra 2007 tilbage til 1990, hvor uddannelsen får karakter af et studium (Undervisningsministeriet 1990). Dette er ud fra en formodning om, at den forskning, der har været på området i denne periode, stadig har relevans og aktualitet i forhold til uddannelsen i dag.

Søgningen er begrænset til Danmark, Norge og Sverige, idet der i de nordiske lande er sammenlignelighed med danske forhold. Gennem årene har man ofte inspireret hinanden i forhold til sygepleje og uddannelse. Dette ses blandt andet via uddannelsesstruktur, studie-ordning, pensum og litteraturvalg i uddannelsen.

Der er ligeledes søgt bredt i forhold til professionsuddannelser generelt, idet jeg via tidligere studier har erfaret, at eksempelvis lærerprofessionen og - uddannelsen kan skabe inspiration til andre professionsrettede uddannelser (Knudsen 2000).

Søgningen er foretaget i såvel danske (bibliotek.dk, artikelbasen, den danske forsknings-database) som udenlandske databaser (NorArt, SweMed, ERIC, Proquest, Cinahl, Blackwell Synergi).

Søgeordene har været: undervisning, klasseværelse, sygepleje, uddannelse, teori, akademisk, meningsfuld, skandinavien, norden, teaching, classroom, nurse, nursing, education, academic, theory, meaningfull, scandinavia, nordic.

Sproget er valgt afhængig af basens søgekriterier, og der er søgt i diverse kombinationer for at afgrænse søgningen. Der er således søgt systematisk, struktureret og via kædesøgning, idet nogle kilder og fund henviser til øvrige kilder. Samtidig er der søgt tilfældigt og ustruktureret, idet den daglige gang i det pædagogiske og uddannelsesmæssige område medfører et kendskab til artikler og litteratur, der er aktuelt

og relevant, men som ikke er fremkommet decideret via en målrettet søgning. Samtidig er der hentet inspiration fra tidligere studier i kandidatuddannelsen (Knudsen 2006). Via afgrænsningen fremkom 8 danske, 7 norske og 3 svenske fund, hvoraf 5 forskningsartikler er medtaget. Heraf er 2 danske, 2 norske og én svensk. Fundene er vurderet ud fra kriterier om, hvorvidt man i forskningen undersøger dét, formålet beskriver, og om en lignende undersøgelse, et andet men tilsvarende sted, ville få samme resultat, jf. Steinar Kvales begreber om validitet og analytisk generaliserbarhed (Kvale 1994, s.95, 228).

## **2.0 Litteraturgennemgang**

Litteraturgennemgangen skal belyse emnet *meningsfuld undervisning i klasseværelset* og ses som en metode til afgrænsning af problemstillingen. I dette afsnit præsenteres læseren for den litteratur, der er valgt. Afsnittet er struktureret, så den relevante forskning på området præsenteres i afsnit 2.1, hvorefter den almene litteratur præsenteres i afsnit 2.2.

### **2.1 Præsentation af relevant forskning**

I dette afsnit præsenteres 5 referencer i kronologisk rækkefølge startende med den ældste. Først er der refereret til Inger Anne Kvalbeins forskning vedrørende læreruddannelsen i Norge. Dernæst præsenteres Ingegerd Fagerbergs undersøgelse fra en sygeplejeskole i Sverige. Derefter bliver Kirsten Nielsens cand.cur. speciale om læring af kompetencer i klasselokalet på en sygeplejeskole i Danmark gennemgået. Den fjerde reference er Valbjørg Espeland og Oddny Indrehus' forskning fra 3 sygeplejehøjskoler i Norge. Endelig bliver Tine Rask Eriksens forskning fra 3 sygeplejeskoler i Danmark præsenteret. De essentielle betragtninger i de 5 referencer bliver til sidst sammenfattet i afsnit 2.1.6.

#### **2.1.1 Postmoderne studenter og moderne lærere**

Dr. Polit Inger Anne Kvalbein (Kvalbein) har under sin afhandling "Læreruddanningskultur og kunnskapsutvikling" beskæftiget sig med almenlæreruddannelsen i Norge (Kvalbein1998a). Hensigten i dette studie har været at belyse, hvordan og hvilken kundskabsudvikling der sker gennem læreruddannelsen

(Kvalbein 1998a, s.42). Metoden har, udover historisk og teoretisk analyse, været interviews og feltstudium af såvel lærere som studerende.

I artiklen "Allmennlærerutdanning som møter mellom moderne lærere og postmoderne studenter" (Kvalbein 1998b) presenterer hun sine resultater og overvejelser.

Kvalbein fremhæver, at de studenter, der påbegynder studiet, er anderledes end de studenter, som kom til uddannelsen for en lille generation siden. Lærere og studenter forholder sig forskelligt til centrale aspekter i uddannelsens daglige praksis. Dette viser sig ved, at det, lærerne ser som meningsfuldt, ikke harmonerer med de studerendes udsagn (Kvalbein 1998b, s.253). Vedrørende undervisningen udtaler Kvalbein:

"Yrkesperspektivet kan til tider ligge fjernt i hverdagen på høgskolen, fagene undervises mye som fag uten nær kobling til læreryrket"  
(Kvalbein 1998b, s.255)

Med dette siger hun, at fagene, der undervises i på lærerhøgskolen, ikke bliver koblet til selve lærerprofessionen, og at undervisningen ofte virker fjern fra den virkelighed, de studerende, som kommende lærere, skal agere i (Kvalbein 1998b, s.255).

Kvalbein argumenterer for, at højskolelæreren sammen med sine studerende reflekterer over den undervisningspraksis, de sammen deltager i. Undervisning skal rettes mod studenternes produktion af kundskab. Undervisning skal ikke rettes mod kundskab, som skal konsumeres og reproduceres. Hun foreslår, at læreruddannelsen bygges op, så den kræver, at studenterne selv tager stilling til, hvad der er værdifuldt for fremtidige lærere at lære. Ved at deltage i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen på højskolen vil studenterne blive ført ind i lærerens rolle. Hvis lærerstudiet således kræver holdninger og handlinger, som er i tråd med den ønskede læreradfærd og - rolle, vil uddannelsen få større mening og betydning for studenterne (Kvalbein 1998b, s.258).

### **2.1.2 Den gode underviser "smitter" de studerende**

Den svenske sygeplejelærer, ph.d. og lektor Ingegerd Fagerberg (Fagerberg) har forsket i sygeplejestuderendes oplevelse af ældreplejen. Hendes interesse udspringer af studerende, der har spurgt, om det var nødvendigt at være i praktik indenfor ældreplejen. De mente, det var spild af tid, og at de ikke kunne lære noget. Dette undrede Fagerberg, og inspirerede hende til at udforske dette felt nærmere. Hendes formål med undersøgelsen var at... :

"...förstå innebörden av studentenes resonemang, nå de beskrev sina oplevelser av äldrevård under sin sjuksköterskeutbildning samt deras tankar om, var inom sjukvården de ville arbeta efter examen" (Fagerberg 1999, s.279).

Fagerberg har fulgt 27 studerende over deres 3 år lange uddannelse, og resultaterne bygger på dagbogsnotater og interviews. Undersøgelsen præsenteres i artiklen "Kan utbildningen styrke sjuksköterskestudenters interesse for arbejde i äldrevård?" (Fagerberg 1999).

Interessant i denne undersøgelse er Fagerbergs analyse, som munder ud i 5 temaer. Et af temaerne omhandler de studerendes oplevelse af den teoretiske undervisning på sygeplejeskolen.

Lærerne indenfor fagområdet bliver ikke beskrevet særlig positivt af de studerende, hvilket fremgår af følgende:

"Lärarna inom ämnesområdena gerontologi och geriatrik beskrevs inte på ett positivt sätt av studenterna, då de ifrågasatte såväl deras pedagogiska som kunskapskompetens. Vidare kunde lärarna inte förmedla en positiv bild av och ett intresse för äldrevården" (Fagerberg 1999, s.280).

De studerende giver således udtryk for, at lærernes viden om og holdning til faget samt manglende pædagogiske kompetencer har betydning for deres (de studerendes) interesse og engagement i undervisningen (Fagerberg 1999, s.280). Fagerbergs budskab er, at underviseren "smitter" de studerende med sit eget syn på og engagement i det fag, han/hun underviser i (ibid., s.282). Hun påpeger samtidig, at det kan være nødvendigt for lærerne at udveksle med klinikken for at få bedre indsigt i de temaer, der undervises i på skolen (ibid., s.282).

### **2.1.3 Læring af kompetencer i klasselokalet**

Cand.cur. Kirsten Nielsen (Nielsen) har i sit speciale "Læring af kompetencer i klasselokalet" beskæftiget sig med studerendes læring (Nielsen 2002). Hun har undersøgt hvilke kompetencer, der kan læres i klasselokalet på sygeplejeskolen. Derudover har hun undersøgt hvilke faktorer, der medvirker til, at kundskaben giver mening for de studerende. Nielsen har besvaret spørgsmålet såvel teoretisk som empirisk via interviews og deltagende observation.

Hun konkluderer, at der er et bredt spekter af faktorer, der har betydning for, om kundskaben giver mening for de studerende. Faktorer der omhandler gode

mellemmenneskelige relationer, lærerens faglige og pædagogiske evner, undervisningens form og indhold samt det fysiske rum, læringen finder sted i (Nielsen 2002, s.79).

I perspektiveringens rejses spørgsmålet om, hvordan der konkret kan handles på denne viden, og hvordan undervisningen kan planlægges, så kundskaben giver mening for de studerende (ibid., s.80). Nielsen lægger således op til studier, hvor fokus kan være den konkrete undervisning og planlægning af denne, med henblik på at støtte op om de studerendes læring og kompetenceudvikling.

#### **2.1.4 Studerendes tilfredshed med den teoretiske undervisning**

Valbjørg Espeland og Oddny Indrehus' artikel "Evaluation of students satisfaction with nursing education in Norway" bygger på et kvantitativt studie ved 3 sygeplejehøjskoler i Vestnorge (Espeland & Indrehus 2003).

Formålet med undersøgelsen har været at få indsigt i de studerendes tilfredshed med såvel den kliniske som den teoretiske undervisning i uddannelsen. Samtidig har formålet været at validere 2 standardiserede spørgeskemaer. Ét med fokus på den kliniske undervisning og ét med fokus på den teoretiske. Jeg har fæstnet mig ved resultater og overvejelser vedrørende den teoretiske undervisning. Undersøgelsen blev afviklet i 1999/2000 i uddannelsens sidste semester. 276 studerende deltog, svarende til en procent på 79.5. Spørgeskemaet var struktureret i forhold til tre fagområder i undervisningen: 1) sygeplejevidenskab (repræsenteret ved faget sygeplejeteorier), 2) humanvidenskab (repræsenteret ved faget psykologi) og 3) naturvidenskab (repræsenteret ved faget patologi).

Resultaterne viser, at der er generel utilfredshed med den teoretiske undervisning, men særlig utilfredshed med undervisningen i sygeplejeteorier (Espeland & Indrehus 2003, s.231). Espeland & Indrehus beskriver det således:

"Although student were generally satisfied with clinical practice, the study registered a slight dissatisfaction with the nursing programme..... explained by students dissatisfaction with the nursing theory teaching..... the balance of support and challenge is a problem in classroom teaching" (Espeland & Indrehus 2003, s.232,234).

Espeland og Indrehus påpeger således, at der er for lidt feedback til de studerende i selve undervisningssituationen. Balancen mellem den støtte de får, og de udfordringer de stilles overfor i undervisningen er et problem (Espeland & Indrehus 2003, s.232). Undersøgelsen viser, at der er en tydelig sammenhæng mellem de studerendes tilfredshed og deres læringsudbytte. Ved at have mere fokus på vejledning og feedback i klasseværelset kan sygeplejelæreren, ifølge Espeland & Indrehus, forbedre de studerendes læringsudbytte (ibid., s.234).

I artiklen rejses spørgsmålet: "How can nursing students be more actively engaged in learning nursing theory?". Espeland & Indrehus argumenterer for, at der bør være fokus på tilrettelæggelsen af den teoretiske undervisning. De pointerer vigtigheden i, at de studerendes perspektiv bliver medtænkt for netop at imødekomme deres læringsbehov (ibid., s.234f.).

### **2.1.5 Abstraktioner i undervisningen**

Sygeplejerske, mag.art og ph.d. i pædagogik Tine Rask Eriksen (Eriksen) har i 1980'erne forsket i unge pigers livshistoriske omsorgsforudsætninger, og hvorvidt disse forudsætninger blev re- eller dequalificerede via de læreprocesser, de gennemgik i klasseværelset på sygeplejeskolen. Undersøgelsen byggede på spørgeskemaer, observationer og interviews (Eriksen 1993, s.165).

Undersøgelsen viser, at det udelukkende er mentale omsorgspraktikker, der bliver aktiveret i klasseværelset. Elevernes livshistoriske omsorgsforudsætninger bliver ikke udnyttet.

Til trods for lærerens intentioner om at skabe en praksisnær læringssituation, kan Eriksen, via sine observationer konstatere, at der bliver etableret et noget diffust indhold i forhold til faget omsorg og læreren som "mester" i sygepleje. Endvidere medvirker dialogen mellem eleverne og underviseren ikke til at ekspliciterer elevernes erfaring, da underviseren ikke forholder sig kritisk til deres (elevernes) udsagn om omsorg (ibid., s.179f.).

I 2002 foretager Tine Rask Eriksen en komparativ undersøgelse for at afdække, om de studerendes omsorgserfaringer er moderniserede, og om de i dag bliver inddraget i undervisningen.



I artiklen "Studerende kommer med svagere forudsætninger" (Eriksen 2007) præsenterer Eriksen sine resultater og tanker, som ikke ligger fjernt fra de erfaringer, hun gjorde i sin første undersøgelse, når fokus rettes mod de studerendes læreprocesser. Hun savner stadig den synlige underviser samt dialogen med de studerende. Samtidig problematiserer hun over uddannelsens akademisering i dag. Hun siger:

"Sygeplejeviden er ikke en teoretisk viden, som Habermas kan give de studerende indsigt i. Sygeplejeviden er en erfaringsbaseret viden, som man kun kan erhverve ved at identificere sig med de erfarne mestre. Men i de timer, jeg analyserer siger sygeplejelærerne næsten ingenting. Det er som om, de ikke er tilstede i rummet, de har intet budskab" (Eriksen 2007, s.28).

For Eriksen giver det god mening, at lærerne på sygeplejeskolen lærer om Foucault og Habermas, for at forstå hvilke vilkår sygeplejen har i et komplekst samfund. Men det er en misforståelse, når de sætter de studerende til at læse den slags teoretikere. Hun mener, at læreren skal fordøje stoffet og anvende det i selve formidlingen til de studerende (Eriksen 2007, s.28).

Eriksen forholder sig ret kritisk til såvel professionsuddannelsens tilrettelæggelse som til de krav om akademisering og videnskabelige metoder, der er i undervisningen. Med det mener hun, at afstanden mellem det praktiske arbejde og den skolastiske viden øges via de mentale praktikker, de reflektive læreprocesser, der er på spil i klasseværelset. Der opstår et gab mellem de livshistoriske omsorgskompetencer og det videnskabelige teoriunivers, hvilket øger distancen til dét, at kunne handle i en praktisk situation (Eriksen 2005, s.257).

Eriksen er betænkelig ved det abstraktionsniveau, klasseundervisningen foregår på, og mener at patienterne bliver gjort til rene abstraktioner, som de studerende lærer at tale om mere end at gøre noget ved (Eriksen 2007, s.28).

### **2.1.6 Sammenfatning**

Nielsen, Espeland/Indrehus og Eriksen argumenterer for, at der skal være mere fokus på tilrettelæggelsen af den teoretiske undervisning, og at det, der sker i klasseværelset på sygeplejeskolen stadig, ifølge Eriksen, er et område, vi ved for lidt om.

Når de studerendes erfaringer og omsorgskompetencer ikke medtænkes og inddrages i undervisningen, bliver det for abstrakt. Det øger, ifølge Eriksen, distancen til den

konkrete sygepleje på samme måde som Kvalbein fremhæver i sin forskning i læreruddannelsen.

Når fagene ikke kobles til professionen og de studerendes fremtidige virke, giver kundskaben ingen mening.

Eriksen savner dialogen og den synlige lærer i undervisningen. En dialog, der ligeledes kan fremme den feedback, som Espeland & Indrehus efterlyser i selve undervisningen. Ligeledes har lærerens pædagogiske evner og faglige engagement, ifølge Fagerberg, en smittende virkning på de studerendes interesse og syn på fagets mening i uddannelsen. Mange faktorer spiller således ind på, om kundskaben giver mening i undervisningen, og meningsfuld undervisning er ikke nødvendigvis defineret ens af lærere og studerende. Derfor er de studerendes perspektiv vigtig i tilrettelæggelsen af undervisningen. Overvejelser om at inddrage de studerende i planlægningen og tage udgangspunkt i deres behov fremhæves dels af Kvalbein dels af Espeland & Indrehus.

## **2.2 Præsentation af øvrig litteratur**

I det følgende præsenteres 3 referencer, der alle har noget at sige om meningsfuld undervisning, og som samtidig har fokus på, hvad der foregår i klasseværelset.

Den første reference er en artikel skrevet af 5 lærere fra Sygeplejeskolen i Århus, som beskriver deres erfaringer med undervisning i faget videnskabsteori og forskningsmetodologi. Derefter præsenteres den norske professor i pædagogik og didaktik Erling Lars Dale, der beskæftiger sig med gyldig og meningsfuld undervisning i skolen. Endelig vil jeg fremhæve forfatter, teolog, filosof og historiker N.F.S. Grundtvig, som har haft stor betydning både nationalt og internationalt for hans opgør med den "sorte", autoritære skole.

Efter de 3 præsentationer sammenfattes det essentielle i afsnit 2.2.4, som derpå knyttes til den tidligere sammenfatning vedrørende den eksisterende forskning på området.

### **2.2.1 Hvad kan jeg bruge det til?**

Preben Thomassen, Peter Errboe, Bodil Winther, Vibeke Røn Noer og Lis Stræde (Thomassen m.fl.), som alle underviser ved sygeplejeskolen i Århus har skrevet artiklen "Hvad kan jeg bruge det til? Erfaringer og overvejelser med faget videnskabsteori og forskningsmetodologi i uddannelsen til sygeplejerske"(Thomassen m.fl. 2006).

Artiklen er skrevet som led i en antologi: "Perspektiver på faglighed", hvor begreber som profession, fag og faglighed sættes i spil i forhold til sygeplejerskeuddannelsen. I artiklen giver lærerne et indblik i de udfordringer, de har stået overfor i deres undervisning i fagene videnskabsteori og forskningsmetodologi. Tanker, som med fordel kan inddrages generelt i den teoretiske undervisning på sygeplejeskolen. For dem har den store udfordring har været, at gøre teorien vedkommende for de studerende, at få stoffet gjort anvendeligt i de studerendes øjne. At skabe et læringsrum der giver de studerende en oplevelse af, at faget vedkommer dem, og er relevant i deres studie og i deres virke som sygeplejerske. Underviserne har erfaret, at de når længst, hvis fagets teorier og metoder relateres til sygeplejens virksomhedsfelt og praksis. Samtidig oplever de, at motivationen hos de studerende er størst, når indholdet i undervisningen "taler ind" i den studerendes personlige forforståelse og værdier. Dette fremmes ved at tage udgangspunkt i de studerendes egne kliniske oplevelser (Thomassen m.fl. 2006, s.190ff.).

Forfatterne henviser til Steen Wackerhausen, der mener, at teoriformidling skal inddrage oplevelser, følelser og værdier, der er forbundet med praksis. Fagsproget i uddannelsen bliver ellers skolastisk og stiliseret, dødt og dehumaniseret i forhold til det levende liv. Hvis teorierne formidles generelt, og som abstrakt lærerstyret teoriformidling, får de studerende svært ved at se det meningsfulde og relevante i faget. (ibid., s.193f.).

Afslutningsvis beskriver de, hvordan deres fag kan formidles gennem hele uddannelsen. Udfordringen ligger i at tydeliggøre relevansen af faget/temaet i forhold til en sygeplejefaglig kontekst. Dialogen bliver fremhævet som en betydningsfuld faktor i undervisningen, og at der til stadighed tages udgangspunkt i praksis og i de studerendes egne erfaringer og oplevelser.

Endelig beskriver de, hvorledes små konkrete øvelser i klasseværelset kan give de studerende en aha-oplevelse og en forståelse af de meget abstrakte begreber. De beskriver blandt andet et eksempel, hvor de studerende har målt temperatur på hinanden, og analyseret og bearbejdet disse kvantitative data (ibid., s.196f.).

### **2.2.2 Undervisning med gyldighed**

Erling Lars Dale (Dale) beskæftiger sig med pædagogisk professionalitet og skoleudvikling. Hans fokus er læreruddannelsen i Norge, men hans tanker om lærerprofessionalisering og den gode undervisning kan med fordel medtænkes i andre professionsuddannelser.

Den gode undervisning skal, ifølge Dale, have subjektiv relevans for eleverne. Den er i dialog med elevens egen forståelseshorisont, og de skal kunne se mening med kundskaben, for at den får gyldighed for dem. Samtidig skal undervisningen have tilknytning til livet udenfor skolen, for at den får betydning for eleven (Dale 1998, s.125).

Dale sammenligner metaforisk læreprocessen med en rejse, hvor læreren som rejseleder har stor betydning. Vellykkede rejser afhænger af spænding, og vellykkede læreprocesser afhænger af, at eleverne har lyst til at opleve, erfare og lære noget nyt. Læreren har en plan for rejsen. Han organiserer, men hans evne til at reorganisere undervejs er også en kvalitet, som er værd at sætte pris på. En vellykket rejse afhænger således også af, om eleverne kan orientere sig i den livsverden, de færdes i, ellers ser de ikke noget bestemt. Med det mener Dale, at hvis der undervises på en uforståelig måde, er der god grund til at koncentrere sig om noget andet, eller i det mindste sætte spørgsmålstejn ved hensigten med undervisningen (ibid., s.110).

### **2.2.3 Skolen for Livet**

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (Grundtvig) levede i 1783-1872. Trods det, at Grundtvig levede for mere end 135 år siden, er hans pædagogiske tanker stadig relevante at medtænke i en uddannelse, hvor meningsfuld undervisning er i fokus. Grundtvig mente, at bogkundskab var lig død kundskab. Bogkundskaben har været dræbende for menneskelivet, gjort lærdommen abstrakt og afstanden mellem teori og virkelighed større (Birkelund 1999, s.131).

En meningsfuld undervisning skal, ifølge Grundtvig, knyttes an til selve livet. "Livet kan og skal ikke lade sig forklare, før det leves, og dermed omskabes efter de lærdes hoved", udtalte han sig (Grundtvig 1838, s.91). Der skal være en vekselvirkning mellem den enkeltes livserfaring, det praktiske liv og andres erfaring. En sådan

undervisning/oplysning kaldte han Livsoplysning, og den måtte praktiseres i det han kaldte "Skolen for Livet" (Birkelund 1999, s.143f.).

#### **2.2.4 Sammenfatning**

Hovedbudskabet i disse referencer er, at undervisningen bliver knyttet an til sygeplejens kontekst og til de studerendes oplevelser og erfaringer. Som Thomassen m.fl beskriver, skal indholdet i undervisningen gøres vedkommende og anvendeligt for de studerende. De skal kunne se relevansen af det, både i forhold til deres studie og i forhold til sygeplejens kontekst. Undervisningen skal have subjektiv relevans og være i dialog med den studerendes egen forståelseshorisont, som Dale påpeger. Når undervisningen taler ind i den studerendes forforståelse har Thomassen m.fl. netop erfaret, at de når længst i deres undervisning.

Abstrakt lærerstyret teoriformidling er uden mening i undervisningen, hvilket Grundtvig ligeledes påpeger. Bogkundskab, der ikke er knyttet an til livet, er abstrakt og gør afstanden mellem teori og virkelighed større.

Sammenholdt med den forskning, der er blevet refereret til i foregående afsnit, er der således mange sammenfaldende faktorer, der har betydning for, om undervisningen i klasseværelset bliver meningsfuld for de studerende. Såvel i forskningen som i den øvrige litteratur lægges der vægt på, at undervisningen kobles til sygeplejens kontekst, og at de studerendes erfaringer og oplevelser inddrages.

Dette fordrer en dialog mellem underviseren og de studerende, og flere af de omtalte referencer peger på lærerens rolle som betydningsfuld. Samtidig pointerer Espeland & Indrehus, at de studerendes perspektiv skal medtænkes for netop at imødekomme deres læringsbehov.

Disse refleksioner fører til problemstillingens afgrænsning.

### **3.0 Afgrænsning, problemformulering og formål**

Af indledningens problematik sammenholdt med litteraturgennemgangen tyder det på, at vi ved for lidt om undervisningen i klasseværelset på sygeplejeskolen. Hvad sker der konkret, hvad har betydning for de studerende, og hvad er god undervisning ifølge de studerende?

Mit udgangspunkt/min forforståelse er, at vi på uddannelsesinstitutionen er bevidste om hvilke faktorer, der har betydning for, om undervisningen i klasseværelset bliver meningsfuld. På trods af dette er det ikke det, de studerende oplever praktiseret i dele af undervisningen.

Da der ikke er megen forskning, der konkret belyser de studerendes oplevelser, er dette perspektiv relevant og aktuelt at udforske. At fordybe sig i de studerendes perspektiv, og herefter tage stilling til, hvordan undervisningen tilrettelægges, er netop anbefalinger, Espeland & Indrehus og Kvalbein fremhævede i deres forskning (Espeland & Indrehus 2003, Kvalbein 1998b).

Specialets hovedspørgsmål har derfor fokus på de studerendes oplevelser af den gode undervisning, samt hvordan undervisningen konkret tilrettelægges med udgangspunkt i disse perspektiver.

Såvel Dales teori om gyldig undervisning som Grundtvigs pædagogiske tanker er relevante at inddrage, når spørgsmålet retter sig mod en meningsfuld undervisning. Specialets problemformulering og formål er:

### **3.1 Problemformulering og formål**

- Hvordan karakteriseres en god undervisningssituation i klasseværelset, set udfra de studerendes perspektiv?
- Hvordan kan der, med udgangspunkt i disse perspektiver, og set i lyset af Dales teori om gyldig undervisning samt Grundtvigs pædagogiske tanker, tilrettelægges en undervisning i klasseværelset, der skaber mening og får betydning for de studerende?

Formålet med specialet er, at få beskrevet den gode undervisning, som de studerende oplever den, samt via en teoretisk fortolkning af disse data søge svar på, hvordan undervisningen i klasseværelset tilrettelægges, så den bliver meningsfuld for de studerende.

Formålet er endvidere, at udarbejde et grundlag for en videre pædagogisk og sygeplejefaglig debat på skolen med henblik på udvikling af undervisningspraksis.

## **4.0 Metodeafsnit**

Problemformuleringen bliver besvaret via en empirisk og teoretisk fremgangsmåde.

Spørgsmålene i problemformuleringen belyses dels via 5 narrativer, skrevet af studerende på uddannelsens 4. semester, dels via en analyse og teoretisk fortolkning af denne empiri.

Opgaven knyttes an til hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse, og i selve undersøgelsen inspirerer fænomenologien til forskningstilgangen.

Metodeafsnittet er bygget op over 6 hovedområder (afsnit 4.1 - 4.6), hvor såvel de videnskabsteoretiske, metodologiske og teoretiske overvejelser samt opgavens opbygning bliver præsenteret. Den kritiske refleksion over disse valg og overvejelser vil fremgå undervejs i de enkelte afsnit.

I de følgende afsnit præsenteres således:

### **4.1 Hermeneutik**

4.1.1 Hermeneutikkens historie og udvikling

4.1.2 Forståelse via forforståelse og fuldkommenhedens foregribelse

4.1.3 Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning

4.1.4 Den hermeneutiske cirkel

### **4.2 Hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse**

4.2.1 Hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse i relation til undersøgelsens empiri

### **4.3 Overvejelser vedrørende selve undersøgelsen**

4.3.1 Fænomenologien som forskningstilgang

4.3.2 Narratologien

4.3.3 Overvejelser om - og adgang til informanterne

4.3.4 Information til de studerende

4.3.5 Ethiske overvejelser og egen rolle i undersøgelsen

### **4.4 Analyse- og fortolkningsmetode**

#### 4.5 Overvejelser vedrørende valg af teoretiske referencer

#### 4.6 Opgavens opbygning

### **4.1 Hermeneutik**

Formålet med dette speciale er at få en dybere indsigt i, hvordan de studerende oplever en god undervisningssituation i klasseværelset på sygeplejeskolen. Der er altså tale om at forstå, hvad der har betydning for de studerende, og hvad der konkret karakteriserer disse situationer. Opgaven hører derfor hjemme i den kvalitative, hermeneutiske forskningstradition, hvor formålet er at forstå og fortolke mening og betydning i menneskers livsverden (Gadamer 2004, s.291)

#### **4.1.1 Hermeneutikkens historie og udvikling**

Hermeneutik betyder fortolkningskunst eller læren om forståelse, og angår spørgsmål, der har med forståelse og fortolkning af tekster at gøre (Thornquist 2006, s.159). I Middelalderen anså man hermeneutikken som en metode til at udlægge teologiske og klassiske tekster på, idet man mente, at Bibelen og de klassiske, antikke tekster havde et særligt sandhedsindhold. Således var Guds ord et udtryk for en sandhed, hvis betydning var altafgørende. Det var netop her, i den sene middelalder, at hermeneutikken kom frem som en egentlig disciplin (Birkler 2005, s.95) (Jensen 1990, s.136).

I det 17. og 18. århundrede opstod en kritik af Bibelen og de klassiske tekster som endegyldigt sande, og i Romantikken udvidedes hermeneutikkens genstandsfelt til også at omhandle forståelse af mennesker og handlinger. Nogle af pionererne indenfor hermeneutikken dengang var filosofferne Friedrich Schleiermacher (1768-1834) og Wilhelm Dilthey (1833-1911). De lagde vægt på menneskets mange udtryksformer og formede en metodehermeneutik, der indeholder mange af de begreber, der bliver anvendt i dag (Lübcke 1996, s.165) (Birkler 2005, s.95).

Hermeneutikken er i dag langt mere end en metode, hvilket primært er inspireret af den tyske eksistensfilosof Martin Heidegger (1889-1976), og senere hans elev Hans-Georg Gadamer (1900-2002) (Birkler 2005, s.95). Deres anliggende har været at overskride dualismen mellem det erkendende subjekt og verden, og de understreger, at selve vor måde at eksistere på er hermeneutisk. Det vil sige, at mennesket, via sin historicitet og



"væren i verden", altid og allerede befinder sig i forståelsessituationer som forstående og fortolkende væsner (Thornquist 2006, s.171) (Gadamer 2004, s.263).

Hermeneutikken ændrer således karakter i retning mod en hermeneutisk filosofi, et ontologisk princip, og ifølge Gadamer er hermeneutikkens opgave ikke at udvikle en forståelsesmetode, men derimod at klarlægge de betingelser, hvorunder forståelsen sker (Birkler 2005, s.95) (Gadamer 2004, s.281).

I det følgende vil det være Gadamers hermeneutiske tilgang, der fokuseres på.

#### **4.1.2 Forståelse via forforståelse og fuldkommenhedens foregribelse**

Gadamers filosofiske hermeneutik tager udgangspunkt i, at den, der ønsker at forstå en tekst, er forbundet med den sag, der kommer til orde gennem teksten. Man kan sige, at fortolkeren foregriber/forudsætter en fuldkommenhed, når han/hun læser en tekst. Med det mener Gadamer, at vi forstår en tekst på grundlag af nogle meningsforventninger, som er opstået på baggrund af et forudgående kendskab til en given sag. På samme måde som vi tror på en reporters rapportering/oplysninger, fordi han har været til stede under en begivenhed, og dermed formodes at vide bedre besked. Således er vi også, ifølge Gadamer, åbne overfor den mulighed, at en overleveret tekst ved bedre, end det vores egne for-meninger gør krav på (Gadamer 2004, s.280f.). Med andre ord gør vi os nogle antagelser for at komme ind i forståelsesprocessen: vi forventer en sammenhæng med teksten, og vi forventer, at det teksten siger, rummer en sandhed. Disse to forhåndsforventninger kalder Gadamer for fuldkommenhedens foregribelse (Gadamer 2004, s.280) (Jensen 1990, s.139).

For at forstå en sag er det således, ifølge Gadamer, en forudsætning, at vi har en forforståelse af den sag, vi ønsker at forstå. Som mennesker vil vi altid have en historisk betinget forforståelse, som Gadamer også kalder fordomme. Fordomme er uundværlige, fordi vores forståelse hviler på disse fordomme. De er med andre ord åbnende og befordrende for forståelsen (Gadamer 2004, s.280f.). Ens fordomme og forforståelse vedrørende en sag skaber tilsammen en horisont, som er det synsfelt, der omfatter og omkranser alt det, der er synligt fra et bestemt punkt (ibid., s.288).

### **4.1.3 Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning**

Hvis vi skal forstå noget, må vi tage udgangspunkt i den forståelseshorisont, som verden anskues udfra. Det vil sige i vores egen forforståelse (Birkler 2005, s.98). Ens forforståelse bliver problematiseret i lyset af, hvad en tekst eller en anden person siger til os. Forståelse begynder netop med, at noget taler til os, og ved at vore fordomme sættes i spil (Gadamer 2004, s.285). Derved sker der et møde mellem to forståelseshorisonter, og forståelse er netop den proces, hvor disse horisonter smelter sammen. Der opstår en horisontsammensmeltning (ibid., s.291f.). Forståelse er ikke at sætte sig ind i/indleve sig i den andens horisont eller holde fast på sin egen, for det kan man, ifølge Gadamer, ikke. Forståelse er noget der sker med én, når man stiller sig åben og modtagende an. Udfordringen ligger i at flytte vore grænser, så hvad der synes fremmed for os, kan blive sat i perspektiv, få proportioner og blive forstået. Man kan således ikke forlade sin egen situation og forforståelse (Jensen 1990, s.141ff.).

Når vi eksempelvis ønsker at forstå en tekst, er vi indstillet på at lade den sige os noget. Vi må være åbne og modtagelige for tekstens anderledeshed. Her er det vigtigt at være bevidst om egen forudindtagethed og forforståelse, således at teksten netop *kan* vise sig i sin anderledes-hed og spille sig ud imod ens egen forforståelse (Gadamer 2004, s.256).

Når Gadamer anvender begrebet *horisont* på den tænkende bevidsthed, taler han om at have en begrænset horisont, om en mulig udvidelse af horisonten og om at få åbnet op for nye horisonter. Via en hermeneutisk tilgang handler det om at få udvidet sin horisont frem mod en ny forståelse (ibid., s.288). Der fordres således en åbenhed for den andens eller tekstens mening, hvilket indebærer, at man sætter den andens mening i forhold til ens egne meninger som helhed (ibid., s.256).

Dette fører til forståelsens cirkularitet, som uddybes i næste afsnit.

### **4.1.4 Den hermeneutiske cirkel**

Den hermeneutiske cirkel rummer mulighed for erkendelse og Gadamer henviser til Heidegger, hvis pointe har været at påvise, at cirklen har en positiv ontologisk betydning, netop fordi den sikrer videnskabelige temaer, da disse udarbejdes udfra sagen selv (Gadamer 2004, s.253f.).

Den hermeneutiske cirkel beskriver forståelsen som et samspil mellem overleveringen (teksten) og fortolkeren (ibid., s.279). Vi forstår kun en tekst, hvis vi har en vilje til at

lade os sige noget af den. Det vil sige, at vi har en villighed til at gå ind på, at teksten siger noget sandt. Som tidligere nævnt, viser meningen med en tekst sig kun, fordi man allerede læser den ud fra visse forventninger om en bestemt mening, jvf fuldkommenhedens foregribelse (Gadamer 2004, s.254) (Lübcke 1996, s.168).

I fortolkningsprocessen gælder det om at holde blikket fæstnet på sagen og ikke lade sig forstyrre undervejs. Med dét mener Gadamer, at al rigtig fortolkning må beskytte sig mod vilkårlige indfald og rette blikket mod selve sagen. Sagen skal her forstås som meningsfulde tekster, der igen handler om sager (Gadamer 2004, s.253f.).

Den hermeneutiske cirkel henviser til forståelsens cirkularitet, hvor Gadamers tanke er, at der består et cirkulært forhold mellem helhedsforståelse og delforståelse. De enkelte dele kan kun forstås, hvis helheden bliver inddraget, og omvendt kan helheden kun forstås i kraft af delene. Hver gang en ny delforståelse reviderer helhedsforståelsen, er der tale om en horisont-sammensmeltning. Således forløber forståelsens bevægelse hele tiden fra helheden til delen og fra delen tilbage til helheden. Kriteriet for forståelsens rigtighed er, at alle de enkelte dele stemmer overens med helheden. Hvis en sådan overensstemmelse udebliver, er det, ifølge Gadamer, ensbetydende med at forståelsen er slået fejl (Gadamer 2004, s.277) (Birkler 2005, s.99,101).

Det er denne forståelse og proces, der ligger til grund for, og tydeliggøres i analysen og fortolkningen af fortællingerne længere fremme i opgaven. I det følgende uddybes hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse generelt og specifikt i relation til undersøgelsens empiri.

#### **4.2 Hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse**

I det videnskabelige arbejde vil de hermeneutiske principper ofte ligge til grund for den metode, man anvender i sin undersøgelse. Forståelsen er altid formet på baggrund af en forforståelse, man som forsker har med sig, og som man ønsker at få sat i spil. Når målet med undersøgelsen er forståelse, er kommunikation et grundvilkår, og i videnskabelig sammenhæng er det dialogen, der er herskende for at nå til den andens forståelse (Birkler 2005, s.101f.). Dialog skal her forstås bredt. En dialog kan være andet end samtaler ansigt til ansigt. I en hermeneutisk forståelse er det meningsfuldt at tale om at gå i dialog med eksempelvis tekster, handlinger og begivenheder. Det er vigtigt, at den, der går i dialog, opfatter samtalepartneren som en ligestillet person,

forstået således at begges udsagn har lige stor værdi. Samtalepartneren har ligeså vel som én selv noget sandt, fornuftigt og meningsfuldt at sige om den fælles sag, og øger samtidig sin forståelse gennem dialogen. Dette er en moralsk indstilling til den anden person, hvilket er vigtigt, for at forståelsen overhovedet kommer i gang. Forståelse som horisontsammensmeltning er at opfatte den anden som en person på linie med én selv (Jensen 1990, s.148).

#### **4.2.1 Hermeneutikken som videnskabsteoretisk begrundelse i relation til undersøgelsens empiri**

I kvalitativ forskning er de centrale begreber betydning og mening. Her interesserer forskeren sig for individets ytringer, oplevelser og virkelighedsbilleder, og de anvendte forskningsteknikker er observation, interview og tekstfortolkning (Jensen 1990, s.152). Jeg har valgt at udforske studerendes oplevelser vedrørende *den gode undervisningssituation i klasseværelset* og knytte an til narratologien som kvalitativ metode.

#### **4.3 Overvejelser vedrørende selve undersøgelsen**

I de følgende afsnit vil jeg præsentere de konkrete overvejelser i relation til undersøgelsen. Først beskrives fænomenologien som forskningstilgang, hvorefter teori om narratologien præsenteres. Derefter præsenterer jeg mine overvejelser om - og adgang til informanterne, information til disse samt etiske overvejelser og egen rolle i undersøgelsen.

##### **4.3.1 Fænomenologien som forskningstilgang**

Sygeplejerske, cand. polit. Ruth Olsen (Olsen) skriver om at forske i andres erfaringer. Med reference til den tyske filosof og fænomenolog Edmund Husserl (1859-1938) pointerer hun, at det, at forske i andres erfaringer, kræver at gå til sagen selv. Det vil sige, at gå til de personer, som har de erfaringer, der kan belyse forskerens spørgsmål. Dette fordrer, at den udforskede viser engagement, interesse, åbenhed og vilje til at formidle sine tanker, meninger, følelser og viden på en oprigtig måde (Olsen 1996, s.129).

Fænomenologi kan ses som en videnskabsteori, en forskningstilgang og som en holdning, en måde at være i verden på (Hall 1996, s.191). I denne sammenhæng ses det som en forskningstilgang. I fænomenologien søger man at fremhæve oplevelser og erfaringer, som de naturligt viser sig, før de bliver teoretiseret (ibid., s.191).

I skriftlige fortællinger er det, ifølge Ruth Olsen, en fordel, at informanterne får mulighed for at udtrykke sig frit, som de oplevede situationen, uden censur. Dette aspekt fremhæver hun som en kvalitet ved den type forskning (Olsen 1996, s.129).

### **4.3.2 Narratologien**

Narratologi er videnskaben om fortællingen, og omhandler, ifølge samfundsforsker Donald Polkinghorne, alt fra fiktive fortællinger til sande fortællinger om begivenheder i menneskers liv (Bjerrum & Ramhøj 1996, s.203). Fortællingen kan være nedskrevet og er deskriptiv, fordi det er en *beskrivelse* af fortællerens egen fortolkning og udlægning af begivenheden (Ramhøj 1993, s.86) (Bjerrum & Ramhøj 1996, s.213).

I forskningen er en mulig tilgang til menneskers livsverden og hverdagsliv at arbejde med fortællinger. Fortællingen er en måde, hvorpå mennesker videregiver mening og betydning. Fortællingen er altid en fortælling om *noget*, og det er dette *noget*, der er det interessante (Ramhøj 1993, s.86,89).

De studerende og jeg har en sag tilfælles, og i de studerendes fortællinger om den gode undervisning har jeg en tro på, at der kommer noget sandt, fornuftigt og meningsfuldt frem. Jeg er forbundet med den sag, der kommer til orde gennem teksten, og jeg har en vilje til at lade mig sige noget af den, jf. den hermeneutiske forståelse, som blev præsenteret tidligere.

Polkinghorne fremhæver, at den primære interesse i human- og samfundsvidenskaberne er "den sande historie", som for eksempel en persons livshistorie eller en historie over en oplevet

episode/begivenhed. Begrebet sandhed skal ikke her forstås som en objektiv sandhed, der kan verificeres, men som en sandhed i den forstand, at der er tale om en selvoplevet og meningsgivende begivenhed for den, der fortæller (Ramhøj 1993, s.91).

Dette ækvivalerer Gadamer's synspunkt i forhold til at tro på, at det, der kommer til orde gennem en tekst, rummer en sandhed. Ved at gå i dialog med de studerendes

fortællinger foregriber jeg således en fuldkommenhed; en tro på at det, de studerende fortæller, giver sammenhæng og rummer en sandhed. Via en analyse og fortolkning af de meningsfulde tekster, som fortællingerne repræsenterer, bliver min forforståelse, som er præsenteret i opgavens indledning, sat i spil. Der sker en horisontsammensmeltning, og som forsker får jeg en udvidet horisont og en ny forståelse.

Ifølge Bjerrum & Ramhøj adskiller narrativer sig ikke væsentligt fra et kvalitativt interview med hensyn til forberedelse, gennemførelse og analyse. Dette fører til næste afsnit, hvor de uddybende overvejelser om selve undersøgelsen præsenteres.

### **4.3.3 Overvejelser om - og adgang til informanterne**

Jeg har valgt, at mine informanter skulle findes på det aktuelle 4. semester. Dels var det her evalueringerne og samtalerne havde gjort størst indtryk på mig, dels er de halvvejs i uddannelsen og har dermed erfaring i undervisning og den teoretiske undervisnings betydning.

Med baggrund i ovenstående referencer (Ruth Olsen 1996 og Elisabeth Hall 1996) måtte informanterne have lyst, vilje og evne til at formidle egne oplevelser på skrift, på en åben og engageret måde. Udfra disse kriterier bad jeg nogle kolleger i 4. semester gruppen pege på mulige studerende. Denne tilgang har jeg valgt, da jeg har ønsket *ikke* at være påvirket af et forhåndskendskab til enkelte studerende. Ud af 8 mulige informanter har jeg tilfældigt valgt 5, som efterfølgende præsenteres som A, B, C, D og E i opgaven.

Flere overvejelser ligger til grund for antallet af informanter. Professor Steinar Kvale (Kvale) pointerer, at hvis antallet er for stort, er det ikke muligt at foretage dybtgående fortolkninger, og at faktorer som tid og forskerexpertise ligeledes kan have betydning for forskerens valg (Kvale 2004, s.108ff.).

Jeg har valgt 5 studerende, velvidende at jeg måtte søge tilbage til feltet, hvis data-mætning udeblev, for som Kvale udtaler, er det vigtigt at fortsætte dataindsamlingen, til der ikke tilføjes ret meget ny viden (Kvale 2004, s.109).

Som forsker har jeg en naturlig adgang til mine informanter, idet jeg selv underviser på det aktuelle hold. Jeg valgte dog at gøre brug af en gatekeeper, inspireret af cand.mag. i samfundsfag og psykologi Søren Kristiansen og cand.scient.adm., ph.d. og prorektor Hanne Kathrine Krogstrup. En gatekeeper er en person, som kan give eller nægte en

anden person adgang til en organisation/et felt, hvor formålet er at forske (Kristiansen & Krogstrup 2002, s.139). Min begrundelse er at tilgodese de studerendes mulighed for at sige fra uden den direkte kontakt til mig i første omgang. Jeg ville undgå forhold, hvor de måtte føle sig forpligtet overfor mig som forsker, og at de muligvis ville sige "ja" for at være "flinke" mod mig.

Det var vigtigt, de gav tilsagn, fordi de kunne se formålet med deltagelsen, og ikke på grund af, at de ville takkes mig.

Min gatekeeper, som er en kollega i lærergruppen, fik til opgave at spørge de studerende om de ville deltage, informere dem kort om mit projekt og derefter udlevere en skriftlig information vedrørende mit ærinde og mit behov for deres deltagelse (bilag 1).

#### **4.3.4 Information til de studerende**

De 5 studerende, som alle sagde ja, fik efterfølgende en kort mundtlig information af mig. Her var der mulighed for at stille uddybende spørgsmål. Samtidig har de fået en vejledning til selve fortællingen (bilag 2). Udformningen af denne vejledning er inspireret af Ruth Olsen (Olsen 1996) og Elisabeth Hall (Hall 1996) og fænomenologien som forskningstilgang. Jeg efterspørger de studerendes oplevelse af en god undervisningssituation, deres handlinger, tanker, følelser samt undervisningens betydning i den pågældende situation.

Vejledningen er givet den 14. og 16. marts 2007, da jeg måtte dele de studerende i 2 grupper af praktiske grunde (undervisning m.m.), og bedt afleveret senest 30. marts. Alle 5 fortællinger blev afleveret indenfor denne frist.

Til sikring af forståelsen af såvel min skriftlige information (bilag 1) og min vejledning om fortællingen (bilag 2) er disse gennemlæst og kommenteret af 3 kolleger med hver sin forskellige faglige baggrund.

#### **4.3.5 Etiske overvejelser og egen rolle i undersøgelsen**

Indledningsvis i dette afsnit skal nævnes, at min specialeafhandling og deraf følgende undersøgelse er meldt til Datatilsynet, hvorfra der er indhentet accept.

Kvale påpeger, at der ikke kan opstilles regler for de etiske problemstillinger, der kan forekomme i en undersøgelse, men han antyder nogle områder vedrørende etiske og moralske spørgsmål, man som forsker kan reflektere over (Kvale 2004, s.115).

Det er med udgangspunkt i disse områder, mine overvejelser præsenteres.

Kvale taler om tre aspekter, man skal tage højde for i en undersøgelse: samtykke, fortrolighed og konsekvenser.

**Informeret samtykke** indebærer, at forskningsdeltagerne er informeret om undersøgelsens generelle formål og om forskningsdesignet, samt om de fordele og risici, der kan være forbundet med at deltage i undersøgelsen. Kvale lægger ligeledes vægt på, at man skal sikre sig deltagernes frivillige deltagelse (Kvale 2004, s.118). Dette er imødekommet med den skriftlige information efterfulgt af den mundtlige henvendelse, hvor muligheden for uddybende spørgsmål har været til stede. Ved denne samtale har jeg samtidig givet udtryk for de studerendes frivillige deltagelse samt anonymitet i såvel undersøgelsen som i opgavens skriftlige produkt. I bilag 3 ses de punkter samtalen tog udgangspunkt i.

Samtidig nævner Kvale, at man som forsker kan gøre sig overvejelser om, hvor megen viden informanterne skal have. Det er således ikke nødvendigt at informere om det overordnede tema fra starten. Temaet i dette speciale er *meningsfuld undervisning i den teoretiske del af sygeplejerskeuddannelsen*, og ved at få de studerendes beskrivelser af en god undervisnings-situation, får jeg, ifølge Kvale, de mest naturlige og oprigtige besvarelser. Jeg leder således ikke de studerende i en bestemt retning, hvor de eventuelt vil begynde at fortolke situationer-ne med fokus på om de var meningsfulde eller ej (ibid., s.118).

Disse overvejelser hænger ligeledes sammen med den fænomenologiske forsknings-tilgang, hvor jeg efterspørger de studerendes oplevelser og erfaringer, som de naturligt viser sig uden fortolkning og teoretisering.

**Fortrolighed** indebærer at private data, som kan genkendes og dermed identificere deltagerne, skal beskyttes (ibid., s.120).

Dette er sikret, ved at fortællingerne bliver afleveret uden navn, maskinskrevet (så skriften ikke genkendes) og til min gatekeeper. Samtidig har jeg gjort de studerende opmærksom på, at jeg ikke har interesse i den enkelte som person, men i det fortællingerne viser mig.



Jeg ved, hvilke 5 studerende der er tale om, men ikke hvem der afleverer hvilken fortælling.

De studerende er informeret om, at de bliver repræsenteret anonymt i opgaven, og at fortællingerne efter endt brug og bestået eksamen vil blive makuleret.

**Konsekvenserne** for en undersøgelse er ligeledes et aspekt, der, ifølge Kvale, skal reflekteres over. Konsekvenser forstået som mulige fordele samt mulige risici for informanterne i undersøgelsen. Ikke alene for dem, men også for den større gruppe, de repræsenterer (ibid., s.121).

Umiddelbart ser jeg ingen negative konsekvenser hverken for de 5 studerende eller for de øvrige studerende, men ser derimod nogle mulige fordele ved at deltage i en sådan undersøgelse. Min hensigt er, at denne undersøgelse lægger op til debat i lærerkollegiet med efterfølgende refleksion og handling med fokus på udvikling af undervisningspraksis. Dette ser jeg som mulige fordele for de studerende. Samtidig kan jeg se en fordel i, at de studerende deltager, idet de via fortællingen får en ny forståelse/erkendelse, og at de måske bliver mere bevidst om undervisningens betydning og egen rolle i den forbindelse (jf. den hermeneutiske forståelse).

Jeg er bevidst om, at jeg får en viden om nogle kolleger dels via de indledende evalueringer dels via fortællingerne. Denne viden behandles naturligvis fortroligt og professionelt, og det har derfor været vigtigt for mig at påpege undersøgelsens formål overfor skolens ledelse og mine kolleger. Rent organisatorisk har jeg inden undersøgelsens start informeret og indhentet accept fra ledelsen. Skriftlig information til rektor, studieleder og kolleger ses i bilag 4.

Kvale fremhæver ligeledes etiske aspekter ved forskerrollen, som jeg har været opmærksom på. Jeg har et videnskabeligt ansvar overfor mit fag og overfor deltagerne i undersøgelsen, altså de studerende og sekundært mine kolleger inklusiv mig selv. Jeg må sikre, at specialet og den konkrete undersøgelse fremlægger en viden, det er værd at vide noget om (Kvale 2004, s.123).

Endelig kræver det at forske i andres erfaringer, ifølge Ruth Olsen, specielle kvaliteter hos forskeren. Det er kvaliteter som åbenhed, tillid og tryghed (Olsen 1996, s.135). Værdier som er imødekommet via informationen og en oprigtighed fra min side.

#### **4.4 Analyse- og fortolkningsmetode**

Som nævnt i afsnittet om narratologien (4.3.2, s.21) adskiller narrativer sig ikke væsentligt fra et kvalitativt interview, når det gælder forberedelse, gennemførelse og analyse.

I analysen og fortolkningen af de 5 fortællinger vil jeg derfor lade mig inspirere af Steinar Kvales analyse- og fortolkningsmetode i det kvalitative forskningsinterview (Kvale 2004). Her beskriver han forskellige metoder til meningsanalyse af et interview, og som metode i denne undersøgelse er teorien om meningskondensering, - kategorisering og - fortolkning anvendt.

#### **4.5 Overvejelser vedrørende valg af teoretisk referenceramme**

På samme måde som fortællingerne, eller det der kommer til orde gennem fortællingerne, kan smelte sammen med min forforståelse og udvide min horisont, kan teoretiske værker have en sag tilfælles med den sag, jeg som forsker står i. Jeg foregriber således endnu en fuldkommenhed ved at spørge til teori, som skaber sammenhæng og har noget sandt, fornuftigt og meningsfuldt at sige om de temaer, der fremkommer via analysen.

De teoretiske rammer i fortolkningen er den norske professor i pædagogik og didaktik Erling Lars Dale samt den danske forfatter, teolog, salmedigter, filosof og historiker N.F.S. Grundtvig. Disse valg er taget ud fra en fornemmelse af, at forfatterne har noget at sige om den fælles sag, vi står i, nemlig den gode undervisning der giver mening og får betydning. Samtidig har de begge en hermeneutisk inspireret tilgang til forståelse og erkendelse, hvilket ækvivalerer den videnskabsteoretiske tilgang i dette speciale, og som vil fremgå af selve meningsfortolkningen/teoridelen.

Erling Lars Dale (f.1946) (Dale) er ansat ved Oslo Universitet. Han er kendt som forsker, forfatter og foredragsholder og beskæftiger sig med pædagogisk professionalitet og skoleudvikling.

Der henvises til primærlitteratur af Erling Lars Dale, hvor "Pædagogik og professionalitet" (1998) vil være hovedkilden. Derudover henvises til "Etik og moral i uddannelsessystemet" (2000).

N.F.S. Grundtvig (1783-1872) (Grundtvig) var initiativtager til Folkehøjskolen i Danmark.

I højskoletanken blev Grundtvig fortaler for den skole, han kaldte "Skolen for Livet".

Det er disse pædagogiske tanker, der gør Grundtvig relevant i denne sammenhæng.

Af primærlitteratur henvises til Grundtvigs egne tekster:

"Skolen for Livet og Akademiet i Soer"(1838a), "Af Nordens Mytologi" (1838b),

"Om indretningen af Sorø Akademi til en folkelig højskole" (1843) samt

"Marielysttaler" (1856).

Sekundære kilder er repræsenteret ved lektor, ph.d. Regner Birkelund (Birkelund) og

dr.theol. Knud Eyvin Bugge (Bugge). Birkelund er forfatter til en række artikler med

afsæt i pædagogiske problemstillinger, og har i sin bog "Livs-Oplysning" (1999)

beskæftiget sig med Grundtvigs pædagogiske tanker i relation til

sygeplejerskeuddannelsen. Det er denne bog, der henvises til.

Bugge har ligeledes beskæftiget sig en del med Grundtvigs tekster og har i 1968 samlet

og udgivet hans skrifter i bogen "Grundtvigs Skoleverden". Af Bugges værker henvises

i øvrigt til "Skolen for livet - studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker"

(1965) og "Grundtvigs pædagogiske tanker" (1999).

En nærmere præsentation af Erling Lars Dale og N.F.S.Grundtvig følger ved selve teoridelen længere fremme i opgaven på hhv. side 36 og 52.

Dette var opgavens metodeafsnit, hvor de videnskabsteoretiske, metodologiske og teoretiske overvejelser blev præsenteret. Vedrørende undersøgelsens validitet har jeg, med reference til lektor i samfundsvidenskabelige metoder Henning Olsen, tilstræbt en gennemsigtighed i beskrivelsen, hvilket gerne skulle afspejle en konsistens for læseren. Det vil sige, om der i undersøgelsen er en sammenhæng mellem specialets emne og problemformulering, de videnskabsteoretiske overvejelser samt den konkrete metodologi (Olsen 2002, s.228).

Sidste del i dette metodeafsnit er en præsentation af opgavens videre opbygning.

## 4.6 Opgavens opbygning

I dette afsnit vil jeg præsentere, hvorledes opgaven er struktureret.

I **afsnit 5** præsenteres analysen af fortællingerne, efterfulgt af en delkonklusion, hvor første spørgsmål i problemformuleringen bliver besvaret.

Meningsfortolkningen præsenteres i **afsnit 6** og er selve det teoretiske perspektiv i opgaven. Dette afsnit vil være struktureret omkring to temaer, som fremkommer via analysen:

- 1) Lærerens rolle og stemningen i klasseværelset
- 2) Undervisningsform, indhold og udbytte.

I afsnit 6.1 præsenteres Erling Lars Dale efterfulgt af hans perspektiver på de to temaer. Efter hvert tema er der en kort opsummering. Afslutningsvis i afsnittet om Dale vil jeg reflektere over- og diskutere hans tanker i relation til problemformuleringen.

Afsnit 6.2 er struktureret på samme måde, men med Grundtvigs pædagogiske tanker som perspektiv. Først en præsentation af Grundtvig, derefter hans tanker i relation til de to temaer. Efter hvert tema en kort opsummering og afslutningsvis mine refleksioner og en diskussion af Grundtvigs tanker i relation til problemformuleringen.

I **afsnit 7** præsenteres konklusionen, hvor svaret på problemformuleringen formuleres i sin helhed.

I **afsnit 8** reflekteres over undersøgelsens resultater. Der fokuseres på 3 udvalgte områder, der kan debatteres i forhold til den konkrete undervisningstilrettelæggelse. Undersøgelsens resultater diskuteres samtidig i relation til den allerede eksisterende viden på området.

I **afsnit 9** formuleres en afslutning på specialet og i **afsnit 10** præsenteres perspektivering. Her reflekteres over undersøgelsens resultater i forhold til den nye bekendtgørelse og nationale studieordning for sygeplejerskeuddannelsen, som skal træde i kraft 1.2.2008. Samtidig rejses forslag til yderligere forskning på området.

## 5.0 Analyse af fortællingerne

Formålet med det kvalitative forskningsinterview omfatter, ifølge Kvale, beskrivelse og fortolkning af temaer i interviewpersonernes livsverden. Der er således et kontinuum mellem beskrivelse og fortolkning (Kvale 2004, s.186).

Overført til dette speciale er formålet således at få beskrevet den gode undervisning og finde frem til temaer, der skal danne udgangspunkt for den videre fortolkning. Det centrale i analysen af de fem fortællinger er, ifølge Kvale, at påvise, hvordan de studerende karakteriserer en god undervisningssituation (ibid., s.194).

### **5.1 Meningskondensering**

Meningskondensering er, ifølge Kvale, en empirisk fænomenologisk analyse, der omfatter fem trin: Fortællingerne er læst igennem, så der er opnået en fornemmelse for helheden i teksten (trin1). Dernæst er de naturlige betydningsenheder, som de er udtrykt af informanterne, bestemt og formuleret (trin 2). I forlængelse af dette er de centrale temaer i betydnings-enhederne formuleret så enkelt som muligt (trin 3). På det fjerde trin stilles spørgsmål til betydningsenhederne i forhold til opgavens problemformulering og endelig er de væsentlige temaer knyttet sammen i et deskriptivt udsagn (trin 5) (Kvale 2004, s.194).

I mit arbejdsmateriale har jeg, for hver fortælling, formuleret de naturlige betydningsenheder og centrale temaer efterfulgt af de deskriptive udsagn. Fortællingerne og arbejds materialet med de naturlige betydningsenheder og centrale temaer forefindes hos undertegnede.

De deskriptive udsagn for hver fortælling præsenteres i det følgende. Efter denne præsentation bliver første del af problemformuleringen besvaret i afsnit 5.1.1:

Delkonklusion.

Hvor det har været nødvendigt, er enkelte titler og temaer udeladt, så den pågældende underviser ikke kan genkendes på navn, funktion og fag.

#### **Fortælling A: "Det kryber ind under huden ...."**

Den gode undervisning er karakteriseret ved at de studerende er forberedt og har et forhånds-kendskab til de emner, der undervises i. Undervisningen tager udgangspunkt i det autentiske, her i form af en case, et radiointerview med en patient, hvorudfra teorien kan drøftes og diskuteres, med henblik på en analyse og fortolkning. Undervisningen former sig som en samtale mellem deltagerne, hvor lærerens rolle er en vekslen mellem

at være nærværende deltager og være ordstyrer og "indsparker". Det har betydning, at alle kan se hinanden, og at der er tid til refleksion i selve situationen.

Den gode undervisning får betydning for den studerende og "kryber" ind under huden på hende og fremkalder en lyst til at arbejde indenfor sygeplejefaget. Undervisningen karakteriseres ligeledes ved, at det, der undervises i samtidig eksemplificeres på de studerende, nemlig dét at blive betragtet som et individuelt menneske.

### **Fortælling B: "Tryghed og ligeværd"**

Den gode undervisning er karakteriseret ved metoden og rammerne i rummet mere end af selve indholdet. Måden de studerende og underviseren er placeret på som ligeværdige og i øjenhøjde fremmer en tryghed, en følelse af sammenhold og gør indtryk på den studerende som en situation, der huskes. Alle kan se hinanden og underviseren er "på lige fod". Der trækkes på den studerendes egne oplevelser fra klinikken, og disse problemstillinger inddrages i relation til den pågældende teori. Underviseren perspektiverer og fremmer en diskussion på klassen. Den gode, trygge stemning gør, at der er plads til alles meninger og synspunkter.

### **Fortælling C: "Hvordan kan jeg bruge det her?"**

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at man som studerende har forberedt sig og gjort sig tanker om, hvilken betydning emnet har såvel for én selv som for samfundet. Denne forberedelse giver den studerende mulighed for at få indflydelse på egen læring, idet man møder med et åbent sind og med nogle forventninger om, hvordan denne undervisning kan bruges. I den gode undervisning kobles teori og praksis, og de studerendes egne oplevelser fra klinikken inddrages, hvilket får den studerende til at reflektere og tænke over egen rolle som sygeplejerske. I den gode undervisning bliver den studerende "fanget" af underviseren, undervisningen berører den studerende og hun får lyst til at være aktivt deltagende. Der er ingen fast dagsorden, et uskrevet program, der er tid, rum og interesse fra lærerens side. Læreren lytter til de studerendes oplevelser og meninger og kan også træde i karakter som autoritet, ved behov for dette. Fx når nogle medstuderende sidder og småsnakker i timen og forstyrrer undervisningen. Læreren gør stoffet/teorien brugbar/anvendelig ved at repræsentere disses (teoriernes) synspunkter i debatten. Den gode undervisning udvikler den

studerende såvel fagligt som personligt i retning mod professionen og dét at være sygeplejerske.

#### **Fortælling D: "Hende med dukken"**

I den gode undervisning er stoffet gennemgået/forberedt inden den konkrete undervisning, og det at læreren uddeler materialer (kopi af overheads) gør, at den studerende kan koncentrere sig om at lytte. Den gode undervisning er karakteriseret ved, at teorien gøres håndgribelig og anvendelig ved at den eksemplificeres via levende fortællinger og konkrete handlinger (med en dukke). Samtidig inddrages tidligere teorier, som repeteres og gøres anvendelige. De studerendes egne erfaringer omkring emnet inddrages og deles på tværs af klassen. Lærerens interesse smitter af på den studerende og i den gode undervisning fremkaldes en lyst til og interesse for at vide mere, en nysgerrighed efter at spørge og at arbejde med emnet selv. Samtidig øges følelsen af parathed til den kommende klinik.

#### **Fortælling E: "Lige så godt som lattergas"**

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at dagsordenen kan fraviges, alt efter de studerendes forudsætninger netop denne dag. Den studerende bliver grebet af lærerens fortælling og indlevelsessevne. I fortællingerne (lærerens) kastes lys over en masse teori og de giver stof til eftertanke. Efterlader også en tanke i den studerende om, at det var godt at få sat egne tanker og holdninger i spil. Lærerens lidenskab for det hun underviser i, hendes positive udstråling og den gode stemning smitter af på den studerende, så det bliver en god og spændende oplevelse, en undervisningssituation, den studerende vil huske.

Dette var en præsentation af de 5 deskriptive udsagn. De studerendes meninger og betydninger i forhold til den gode undervisning i klasseværelset er formuleret. Dette fører til en formulering af delkonklusionen.

### 5.1.1 Delkonklusion

Første spørgsmål i problemformuleringen lyder: Hvordan karakteriseres en god undervisningssituation i klasseværelset, set udfra de studerendes perspektiv?

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at de studerende har et forhåndskendskab til de emner, der undervises i, at de har forberedt sig og gjort sig tanker om, hvilken betydning emnet har for én selv og for samfundet. Denne forberedelse giver den studerende mulighed for at få indflydelse på egen læring, idet de møder med et åbent sind og med nogle forventninger om, hvordan undervisningen kan bruges.

Den gode undervisning er karakteriseret ved undervisningsformen og rammerne i klasseværelset, mere end af selve indholdet. Det har betydning for de studerende, at der ikke er nogen fast dagsorden, et uskrevet program, man bare skal igennem.

Dagsordenen kan fraviges, alt efter de studerendes forudsætninger, og der er tid, rum og interesse fra lærerens side. Der er tid til at reflektere over aktuelle problemstillinger i selve situationen.

Undervisningen er karakteriseret ved en god, tryk stemning, der gør, at der er plads til alles meninger og synspunkter. Måden de studerende og underviseren er placeret på, som ligeværdige og i øjenhøjde, fremmer en tryk og en følelse af sammenhold.

Dette gør indtryk på den studerende som en situation, der huskes. Det har betydning, at alle kan se hinanden, og at underviseren er "på lige fod" med de studerende.

Den gode undervisning tager udgangspunkt i de studerendes egne erfaringer og oplevelser fra klinikken samt i det autentiske, i form af cases, som eksempelvis et radiointerview med en patient.

Undervisningen former sig som en samtale mellem deltagerne, hvor lærerens rolle er en vekslen mellem at være nærværende deltager og være ordstyrer og "indsparker". Det har stor betydning, at de studerendes erfaringer, oplevelser og problemstillinger inddrages i relation til den pågældende teori og deles på tværs af klassen. Det får den studerende til at reflektere og tænke over egen rolle som sygeplejerske.

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at teorien gøres brugbar og anvendelig. Dette sker ved, at den eksemplificeres dels via lærerens erfaringer og levende fortællinger, dels via konkrete handlinger (eksempelvis med en dukke). Læreren gør teorien håndgribelig ved at repræsentere de pågældende teoretikers synspunkter i debatten. Samtidig inddrager læreren tidligere teorier, som derved bliver repeteret og



gjort anvendelige. Læreren perspektiverer og fremmer en diskussion på klassen. Læreren lytter til de studerendes oplevelser og meninger på en ligeværdig måde, men kan også træde i karakter ved behov for dette.

Den gode undervisning er karakteriseret ved en lærer, der har en interesse og en lidenskab for det, hun underviser i. Det bevirker, at den studerende bliver grebet af lærerens fortælling og indlevelsessevne. I lærerens fortællinger kastes lys over en masse teori, hvilket har betydning for, at den studerende får sat egne tanker og holdninger i spil. Den studerende bliver "fanget" af underviseren, bliver berørt og får lyst til at være aktivt deltagende. Læreren interesse og positive udstråling smitter den studerende, så det bliver en god og spændende oplevelse, en undervisningssituation, den studerende kan huske.

I den gode undervisning fremkaldes en lyst til og interesse for at vide mere, en nysgerrighed efter at spørge og at arbejde med emnet selv. Samtidig øges følelsen af parathed til den kommende klinik.

Den gode undervisning får subjektiv betydning for den studerende og "kryber" ind under huden på hende. Den fremkalder en lyst til at arbejde indenfor sygeplejefaget, og udvikler den studerende fagligt og personligt i retning mod professionen og det at være sygeplejerske.

I næste afsnit vil jeg præsentere meningskategoriseringen, som vil føre til et overblik over de temaer, der skal danne udgangspunkt for den videre meningsfortolkning.

## **5.2 Meningskategorisering**

Ifølge Kvale giver det overblik og struktur at kategorisere betydningerne og meningerne i fortællingerne (Kvale 2004, s.196).

I det følgende præsenteres de centrale temaer fra hver fortælling i stikordsform, hvorefter de fremstilles i et skema. Dette skema fører til en struktur af de centrale temaer og giver samtidig overblik over hvilke temaer, der danner udgangspunkt for den videre meningsfortolkning. Ligeledes vil det fremgå af skemaet, at der er datamætning i undersøgelsen.

### **Centrale temaer fra fortælling A:**

- Forberedelse
- Placering i rummet
- Inddragelse af praksis
- Aktiv deltagelse - samtale
- Underviserens rolle
- Tid
- Motivation

### **Centrale temaer fra fortælling B:**

- Forberedelse
- Placering i rummet
- Kliniske problemstillinger inddrages
- Miljø i klassen, fysisk, psykisk
- Underviserens rolle

### **Centrale temaer fra fortælling C:**

- Forberedelse
- Inddragelse af klinik
- Kobling af teori og praksis
- Aktiv deltagelse
- Subjektiv/ kropslig mening/betydning
- Teorien gøres brugbar
- Tid og rum, ingen fast dagsorden
- Underviserens rolle
- Egen udvikling

### **Centrale temaer fra fortælling D:**

- Forberedelse
- Teori eksemplificeres, gøres brugbar og håndgribelig
- Lyst/udvikling
- Inddragelse af de studerendes erfaringer
- Lærerens engagement

### **Centrale temaer fra fortælling E:**

- Udgangspunkt i de studerendes forudsætninger / ingen dagsorden

- Læreren fortæller og inddrager praksis
- Teori sættes i perspektiv
- Lærerens rolle og udstråling
- Den studerende gribes/fanges
- Udvikling af den studerende

Præsentation af de centrale temaer i skematisk form:

	Fortælling A	Fortælling B	Fortælling C	Fortælling D	Fortælling E
1.	Forberedelse	Forberedelse	Forberedelse	Forberedelse	
2.			Ingen fast dagsorden		Udgangspunkt i de studerendes forudsætninger / ingen dagsorden
3.	Placering i rummet	Placering i rummet			
4.	Inddragelse af praksis	Kliniske problemstillinger inddrages	Inddragelse af klinik Kobling af teori og praksis Teorien gøres brugbar	Teori eksemplificeres, gøres brugbar og håndgribelig Inddragelse af de studerendes erfaringer	Læreren fortæller og inddrager praksis Teori sættes i perspektiv
5.	Aktiv deltagelse - samtale	Miljø i klassen, fysisk, psykisk	Aktiv deltagelse Subjektiv/ kropslig mening/betydning		Den studerendes gribes/fanges
6.	Tid		Tid og rum		
7.	Underviserens rolle	Underviserens rolle	Underviserens rolle	Lærerens engagement	Lærerens rolle og udstråling
8.	Motivation		Egen udvikling	Lyst/udvikling	Udvikling af den studerende

Meningskategoriseringen fører til 8 temaer, der fremgår af de 5 fortællinger. Til fortolkning af mine analysefund har jeg valgt at indsnævre disse temaer til to overordnede, som vil være dækkende for de betydninger, der er fremkommet:

**Tema 1: Lærerens rolle og stemningen i klasseværelset**

**Tema 2: Undervisningsform, indhold og udbytte**

Disse temaer vil være omdrejningspunktet i meningsfortolkningen og det teoretiske perspektiv. De øvrige centrale elementer fra de studerendes fortællinger vil naturligt indgå undervejs i fortolkningsprocessen.

Temaerne kunne have været struktureret anderledes, men på dette tidspunkt i processen vurderede jeg, at det var en logisk struktur. Undervejs har jeg dog erfaret, at temaerne har været svære at skille fra hinanden, idet faktorerne involveres i - og involverer hinanden. Ligeledes skal begrundelsen søges i den hermeneutiske proces, hvor de enkelte dele samt helhedsforståelsen hele tiden er i spil. Min forståelse ændrer sig således undervejs i processen (jf. den hermeneutiske cirkel).

## **6.0 Fortolkning af analysefund - teoretisk perspektivering**

I analysen (meningskondenseringen og - kategoriseringen) ser man ofte en reducere af interviewtekstens indhold, hvor man i fortolkningsprocessen igen når frem til en tekst udvidelse (Kvale 2004, s.191).

Kvale taler om de- og rekontekstualisering. Med det mener han, at man i analysen bevæger sig væk fra sin kontekst, for igen i fortolkningen at gå tilbage til sin kontekst. Man vil med andre ord re-kontekstualisere udsagnene i fortællingerne indenfor en bredere referenceramme, hvor fortolkningsrammen ofte leveres af en teori (Kvale 2004, s.191).

Kvale refererer i sin fortolkningsmetode til den hermeneutiske filosofi, og fremhæver, at man som forsker har et perspektiv på, hvad der undersøges og fortolker interviewene ud fra dette perspektiv. Fortolkeren går således ud over, hvad der siges direkte, med henblik på at udarbejde betydninger, der ikke umiddelbart fremtræder i en given tekst (Kvale 2004, s.199).

Overført til dette speciale betyder det, at jeg som forsker står med en ny forforståelse, en viden om nogle centrale temaer i den gode undervisning, som nu skal sættes i spil med den valgte teori. Formålet med dette er at udarbejde betydninger, der ikke umiddelbart fremgår af fortællingerne, men som kommer frem i lyset af den teoretiske perspektivering.

Således foregriber jeg en fuldkommenhed og kommer svaret på specialets problemformulering nærmere. Jeg kommer tilbage (re-kontekstualiserer) til den kontekst det handler om, nemlig meningsfuld undervisning i klasseværelset. Ved at gå fra delene i analysen mod helheden igen i fortolkningen, ses her den hermeneutiske cirkels betydning for forståelse. Det kan beskrives som en cirkularitet og "vandren" ud af konteksten tilbage til konteksten igen frem mod en ny forståelse og erkendelse.

Det meningsfortolkende/teoretiske afsnit er struktureret således:

#### 6.1 Præsentation af Erling Lars Dale

6.1.1 Tema 1: Lærers rolle og stemningen i klasseværelset

6.1.2 Tema 2: Undervisningsform, indhold og udbytte af undervisningen.

6.1.3 Refleksioner over Dales tanker i relation til problemformuleringen

#### 6.2 Præsentation af N.F.S. Grundtvig

6.2.1 Tema 1: Lærers rolle og stemningen i klasseværelset

6.2.2 Tema 2: Undervisningsform, indhold og udbytte af undervisningen.

6.2.3 Refleksioner over Grundtvigs tanker i relation til problemformuleringen

Teksten vil fremstå som en form for dialog mellem henholdsvis Dales og Grundtvigs tanker, citater fra fortællingerne (*i kursiv*) og egne fortolkninger. Under tema 1 og tema 2 struktureres teksten i mindre afsnit, hvor overskriften er vejledende for indholdet.

### **6.1 Præsentation af Erling Lars Dale**

Dales budskab er, at læreren, udover fagkundskaber, må besidde såvel pædagogiske som didaktiske kundskaber. Med inspiration fra blandt andre Jürgen Habermas forholder Dale sig ideologikritisk i skoledebatten, og anser den kritiske samfundsteori

som værende en del af pædagogikken som fag. Dermed mener han, at man i skolen som organisation må udvikle grundbegreber vedrørende den konkrete undervisning, og samtidig forholde sig kritisk til det samfund skolen er forankret i. Ideologierne skal med andre ord hænge sammen med den virkelighed, der praktiseres i skolen, i selve klasseværelset (Dale 1998, s.31).

Undervisningen skal, ifølge Dale, have subjektiv relevans for eleverne. De skal kunne se mening med kundskaben, for at den får gyldighed for dem. Samtidig skal undervisningen have tilknytning til livet udenfor skolen, for at den får betydning for eleven. Den gode undervisning er i dialog med elevens egen forståelseshorisont (Dale 1998, s.125).

Det er disse betragtninger, der gør Dale relevant i dette speciale.

Med stor respekt for Dales univers af tanker og teorier, vil der i fortolkningen være fokus på det, Dale skriver om selve gennemførelsen af undervisningen. Der hentes inspiration fra teorien om gyldig undervisning, lærerens meddelelsesadfærd (den pædagogiske dramaturgi), undervisningens æstetik, vellykkede læreprocesser og dialektisk dannelse, da det er disse emner, der berører min forforståelse og således foregriber en fuldkommenhed.

### **6.1.1 Tema 1: Lærers rolle og stemningen i klasseværelset**

#### **Læreren som kundskabsformidler og autoritet**

Ifølge Dale er god undervisning lig målrettet læring. Dette forudsætter at både lærer og elev er tilstede, og at der er et samspil mellem dem men også blandt eleverne indbyrdes. Dale kalder dette et socialt system, et kommunikativt fællesskab, præget af solidarisk deltagelse i undervisningen (Dale 1998, s.22,81).

Dette ses hos denne studerende og hendes overvejelser inden undervisningen: "*... at man møder op med åbent sind samt interesse for og forventninger til undervisningen..... at man gør dagen til noget interessant for én selv, at man sætter emnet i perspektiv i forhold til ens eget liv og forforståelse..... dette mener jeg har stor indflydelse på hvilken tilgang, man kommer med til undervisningens start.....*" (C).

De handlinger og aktiviteter læreren og eleverne foretager sig skal netop, ifølge Dale, have en hensigt, et intentionelt aspekt (Dale 1998, s.22). Kommunikationens hensigt i undervisningen er at formidle betydningsfuld kundskab, og det har stor betydning, at

eleverne også oplever, at de tilegner sig denne betydningsfulde kundskab. Det udtrykker

Dale således:

"Elever anerkender sig selv som elever, når de erfarer behov for kundskaben og erkender relevansen i det, der skal læres" (Dale 1998, s.91).

Således bliver udvælgelsen af det indhold, der skal undervises i, ifølge Dale vigtig, og dermed også lærerens rolle som kundskabsformidler (Dale 1998, s.92).

Netop det meningsfulde i undervisningen er af betydning for de studerende: *"Hvordan kan jeg bruge det her.....?", mener jeg det er vigtigt at spørge sig selv..... ...således kan man også selv være med til at forme undervisningen i en retning, hvor man selv synes at fokus bør lægges, og man får indflydelse på egen læring..... .."(C).*

Dale påpeger, at vores psyke, bevidst eller ubevidst i undervisningen, vil stille sig det spørgsmål, om aktiviteten i skolen er værd at investere energi i. Handlinger, der opleves som meningsløse vil tappe såvel lærer som elever for psykisk energi. Meddelelser og aktiviteter uden mening er, ifølge Dale, uformidlet kundskab (Dale 1998, s.91,111).

At gøre sig de overvejelser som C beskriver, og derved få indflydelse på egen læring, er således faktorer, der har betydning for den gode undervisning i klasseværelset: "

*...dette synes jeg er indbegrebet af god undervisning, og det var lige præcis en sådan situation, der blev skabt denne dag i klasseværelset" (C).*

Eleverne må, ifølge Dale, have tillid til og anerkende læreren som en autoritet, forstået på den måde, at læreren ved, hvad der er betydningsfuldt for eleven (Dale 1998, s.95).

At dette har betydning for de studerende beskriver C: *"Det kan godt være at man i det moderne klasseværelse skal sætte sig selv på lige fod med de studerende ..... hvilket jeg da bestemt også selv synes er den optimale løsning for alle parter, men at læreren kan træde i karakter som underviser, og gør det - ser jeg sandelig kun som et plus"(C).*

Dale betegner dette, at der er asymmetri i kompetencen i forhold til kundskab, og hvis anerkendelsen af denne uens kompetence mangler, bliver der ofte tale om en overlevelsesstrategi for læreren, en eftergivenhed der gør, at undervisningen gennemføres uden gyldighed (Dale 1998, s.95).



## Sanktion og disciplin

Ifølge Dale er sanktion og disciplin nødvendig for, at undervisningen skal få mening og betydning for eleverne. Han siger:

"Sanktion og disciplin er nært forbundet med at beskytte indholdet, så det kan komme til sin ret" (Dale 1998, s.103)

"Læreren værdsætter betydningen af situationen og føler omsorg for stoffet" (Dale 1998, s.106).

Med det mener Dale, at det er vigtigt, at læreren drager omsorg for stoffet, og signalerer betydningen af det i selve undervisningen (Dale 1998, s.106).

En studerende skriver i sin fortælling: "*Og hvis der ikke bliver lyttet fra bagerste række, så bliver de konfronteret med det..... ..dem der "snakkede i timen" blev bedt om at holde mund ..... og hvis det var noget vigtigt, om de så ikke ville dele det med resten af klassen".....(C)*. Underviseren sikrer her, at indholdet i undervisningen kommer til sin ret.

I forbindelse med dette har læreren, ifølge Dale, et særligt ansvar. Et ansvar for at oprette og opretholde regler, som sikrer den nødvendige ro i givne situationer, hvor der er behov for det (Dale 1998, s.107). Han pointerer, at det er uretfærdigt at enkelte elever sidder og småsnakker, med forstyrrende virkning i undervisningen, den ene time efter den anden. Dale kalder det støj, og påpeger, at budskabet ikke bliver forstået, hvis kommunikationen forstyrres af støj (Dale 1998, s.106).

Manglende vilje til at opretholde en sådan regel giver, ifølge Dale, eleverne indtryk af, at det, der undervises i eller siges blandt deltagerne i det solidariske fællesskab, ikke er nødvendigt at koncentrere sig om, hvilket vil sige, at man ligeså godt kunne lade være med at deltage. Dårlig disciplin i et klasseværelse formidler til eleverne, at de ikke behøver koncentrere sig. Dette er, ifølge Dale, destruktivt for fællesaktiviteterne i undervisningen og er et typisk eksempel på det han kalder eftergivenhed i undervisningssituationen (ibid., s.107).

Han forbinder med andre ord sanktion og disciplin i undervisningen med en kvalitetssikring af elevernes læreprocesser. Sanktion er at irettesætte, det vil sige en form for korrektion. Men sanktion er også anerkendelse og ros (ibid., s.104).

At blive anerkendt er at blive set og lyttet til, at blive accepteret, som tre studerende beskriver: "*..... i selve handlingen (undervisningen) følte jeg, at jeg blev betragtet som*

*et individuelt menneske"... (A), ".....der var plads til alles meninger og synspunkter".....(B), "Det betyder meget, at vi som studerende får lov og tid til at fortælle om vores oplevelser fra praksis, og at underviseren er interesseret i at høre om dette"(C).*

Sanktioner udtrykker en relation mellem lærerens forventninger og elevens adfærd. Hvis læreren ikke giver deres vurderinger til kende via disse sanktioner, kan eleverne ikke forstå, hvad forventningerne egentlig betyder (Dale 1998, s.103ff.). Eleverne skal kunne se en sammenhæng mellem værdifuld læring og sanktionerne, hvilket kræver, at forholdene i undervisningen må være gennemsigtige. Det vil sige, at relationen mellem formål, mål, lærerens handlinger og elevernes aktiviteter træder tydeligt frem (ibid., s.105).

Når den studerende eksempelvis siger: *"Når der var brug for "indspark" eller en ordstyrer tog underviseren denne opgave, og forholdt sig ellers deltagende og nærværende i samtalen på en afdæmpet måde"(A)*, er det et eksempel på lærerens måde at "styre" undervisningen på. Læreren ved, hvad der er den betydningsfulde kundskab og må sanktionere for at realisere en given læreplan. Dette skal accepteres, og er således retningsgivende for gennemførelsen af en god og meningsfuld undervisning (Dale 1998, s.103ff.).

De studerende ser gerne den disciplin udført, som Dale fremhæver. Det er en måde, hvorpå læreren kan værne om fællesaktiviteterne i klasseværelset, hvilket har betydning:

*"I den konkrete undervisningssituation var der forholdsvis få studerende, der var mødt op. Underviseren tog initiativ til at samle bordene til et "fællesbord", som vi så alle - inkl. underviseren - satte os omkring. Alle kunne således se hinanden under hele undervisningsforløbet"..... "Vi deltog alle aktivt og bidrog til samtalen" (A).*

Mundtlige samtaler forudsætter, at man er til for hinanden, at man er sammen i det, der snakkes om, og i den gode undervisning er det, ifølge Dale, værd at høre hvad andre siger. Værdifulde aktiviteter fortjener, at der bliver taget hensyn til dem (Dale 1998, s.103,107). Betydningen af dette bekræftes af B: *"Vores underviser sørgede hele tiden for at sætte tingene lidt i perspektiv, og derved opstod der en rigtig god diskussion*

*klassen indbyrdes, hvor der var plads til alles meninger og synspunkter..... Jeg fornemmede en god stemning i klassen og samtidig, at alle følte sig lige berettigede til at komme med deres syn på tingene. Det var meget uformelt, men alligevel hørte alle efter, når én talte"( B).*

Den gyldige undervisning hviler således, ifølge Dale, på en normativ forventning om solidarisk deltagelse, og fravær af disciplin og sanktion medfører, at den solidariske deltagelse går i opløsning. Relationen mellem lærer og elever bliver brudt. Man får dét, Dale kalder kommunikation uden social gyldighed (Dale 1998, s.91).

### **Lærerens adfærd og udstråling**

Lærerens rolle, adfærd og måde at formidle på har stor betydning for de studerende, hvilket fremgår af alle fem fortællinger, og hér præciseres:

*"(Navn) har en fantastisk evne til at fange de mennesker hun står overfor"(C).*

Denne evne, som Dale beskriver som "meddelelsesadfærd i kundskabsformidlingen" betegner han også som den pædagogiske dramaturgi i undervisningen (Dale 1998, s.92).

Med pædagogisk dramaturgi mener Dale, at indholdet i undervisningen skal iscenesættes (Dale 2000, s.88).

Klasseværelset beskriver han som et offentligt rum, som veksler mellem at fungere som scene og sal. Han siger:

*"Som lærer optræder man på en scene, ofte med ordforklaringer og mundtlige fortællinger som handlingsakt. Her spiller fortællekunsten, dét, at ord høres fortalt i rytme med kroppens bevægelser, en afgørende rolle. Ikke mindst er hænder og ansigtsudtryk af betydning" (Dale 1998, s.93).*

Dale mener således, at læreren må kunne formgive det, de skal sige og gøre, altså kunne fremstille sig selv. Han påpeger samtidig, at en dygtig fortæller/forelæser, får tilhørerne til at tænke i erfaringsrige og levende billeder, som de ikke ønsker at give slip på igen. At være dygtig til at fortælle en historie indebærer, at man holder fast på tilhøreren (Dale 1998, s.93).

At dette har betydning i den gode undervisning beskrives hér:

*"Hun fortalte så spændende og levende med kropssprog og indlevelsessevne, at jeg glemte alt om tid og sted, jeg næsten levede mig ind i hendes fortælling. Jeg var helt opslugt..... og pludselig siger (navn) at nu er der pause og så gik hun.... Der sad jeg tilbage med en halvfærdig historie og en mærkelig følelse..... næsten som at have været*

*i en anden verden og uden advarsel blevet revet tilbage. Tror jeg kan sammenligne det med at få lattergas ..... man drømmer så dejligt..... og når man "vågner" er man helt rundt på gulvet og tilbage i den virkelige verden.*

*(Navn) kom tilbage efter 10 min og fortsatte præcis hvor hun slap, og haps, så var jeg tilbage i fortællingen igen. Da timen var færdig var jeg nærmest paf over hvilken fantastisk undervisning vi lige havde haft,..... (navn)´s indlevelsesevne og fortælleevne var helt i top "(E).*

Den studerende bliver grebet af situationen, bliver opslugt af lærerens fortælling og glemmer alt om tid og sted.

Lærerens engagement, entusiasme og interesse kan netop, ifølge Dale, virke forløsende på elevernes læreprocesser (Dale 2000, s.88). Adfærden smitter de studerende, som her: *"(Navn)´s lidenskab for sit job som (tidl. funktion) var tydelig at mærke. Den positive udstråling og gode stemning smittede af på mig. Det gjorde, at det blev en god og spændende oplevelse. Det var en ret speciel oplevelse at blive grebet så meget af en situation"(E). "Denne lidenskab og interesse smittede af på én, så undervisningen blev interessant og spændende....."(D).*

Levende formidling indebærer, ifølge Dale, at læreren benytter sig af antydninger, metaforer, og af og til poetiske udtryk for at gøre undervisningen tilgængelig for eleverne og for at give temaet et løft (Dale 1998, s.252).

Dette eksemplificeres i D´s fortælling:

*"Hun præsenterede os for en lille dukke, der var udformet som et lille spædbarn. "det her er junior", sagde hun, "han er lige født og nu skal hans mor til at lære ham at kende". Derefter viste hun os, hvordan hun tog junior op på armen, og hvordan en mor helt naturligt ville holde barnet på en afstand af 20 cm, så der kunne kommunikeres med barnet. Imens hun fortalte viste hun hele tiden på dukken hvordan hun ville gøre det i virkeligheden.... Man kunne lige forestille sig barnets reaktion på hende. Man fik lyst til at gå ud fra klassen, finde en baby og afprøve de ting, hun viste de kunne" (D).*

Dramaturgien levendegør kommunikationen, som den studerende oplevede her.

Dale opfatter de dramaturgiske handlinger som aspekter ved lærerens daglige undervisning - uanset fag. Det ligger i sproget, jargonen, ansigtsudtrykkene, stemmebrugen og måden at sidde på. (Dale 1998, s.250f.).

## Stemning og æstetik

Elevernes læreprocesser støttes, ifølge Dale, af æstetiske kvaliteter, som vækker behag og virker tiltrækkende. Disse kan fremmes i klasseværelset (Dale 1998, s.111).

De studerende udtrykker her, hvordan trygheden, nærværet og intimiteten får betydning for oplevelsen af den gode undervisningssituation:

*" Grunden til, at det virkede så godt, tror jeg var, at man på en eller anden måde følte sig mere tryk. Vi sad alle så tæt sammen og havde næsten skulder mod skulder. Det virkede pludselig som om, at vi havde et bedre indbyrdes sammenhold i klassen"(B).*

*"Undervisningssituationen kom hurtigt til at bære præg af samtale, i hvilken der opstod intimitet og nærvær dels omkring det alvorlige emne men også imellem alle os involverede i samtalen"(A).*

Æstetiske kvaliteter, som "rytme" og "balance" i undervisningen får relevans i denne sammenhæng. Rytme står for variation og vitalitet i undervisningen. Det kalder Dale for "skolens indre liv". Dette liv fremmer de levende læreprocesser for både elever og lærere, og Dale påpeger, at uden rytmiske kvaliteter reduceres kommunikationen ofte til udveksling af informationer, og uden rytmiske kvaliteter dør samtalen (Dale 1998, s.241).

Med balance mener Dale, at en undervisningssituation må veksle mellem forskellige former for aktivitet mellem lærer og elever, mellem indre og ydre aktivitet, det vil sige mellem aktiv lytten/refleksion og spørgsmål/svar situationer (ibid., s.241f.).

Som når de studerende udtaler: *"Undervisningen foregik i et tempo, der gav mig mulighed for at reflektere over casen, teorierne og de andres fortolkninger" (A).*

*"Jeg oplevede dagen som utrolig godt struktureret...der var tid og rum. Det betyder meget, at vi som studerende får lov og tid til at fortælle om vores oplevelser fra praksis og at underviseren er interesseret i at høre om dette"(C).*

Det er således vigtigt, at man ikke forventer samme aktivitet hele tiden, at der skabes tid og rum til eftertanke, og Dale pointerer da også, at hvis læreren søger intenst engagement hele tiden, kan resultatet blive, at eleverne reserverer sig. Samtidig er det vigtigt at medtænke, at forskellige fag og temaer kan rumme varierede grader af betydning for den enkelte elev (Dale 1998, s.116f.).

Dale taler om succesoplevelser i undervisningen og påpeger, at oplevelsen af succes medfører forøget formidlings- og læringsenergi. Når såvel lærer som elever får noget til

at lykkes, får man lyst til at fortsætte. Koncentrationen i undervisningen holdes således ved lige ved disse oplevelser (ibid., s.111f.).

Det oplevede denne studerende: "*Man fik lyst til at gå ud fra klassen, finde en baby og afprøve de ting, hun viste de kunne..... jeg følte en interesse for emnet og fik lyst til at arbejde med børn. Jeg følte mig parat til at møde børnene i den praktik, der lå lige for døren*"(D).

### **Opsummering tema 1 - Dale**

Forholdet mellem læreren og de studerende i undervisningen er præget af asymmetri i kompetencen i forhold til kundskab. Læreren ved, hvad der er betydningsfuld kundskab i uddannelsen og dermed i undervisningen. Han/hun må drage omsorg for indholdet og for det betydningsfulde i stoffet. Dette praktiseres blandt andet via sanktioner og disciplin i undervisningen. Derved kvalitetssikres de studerendes elevernes læreprocesser.

Værdifulde aktiviteter fortjener, at der tages hensyn til dem. Støj forstyrrer kommunikationen og læreren må irettesætte de elever, der gentagne gange forstyrrer undervisningen. Ros og anerkendelse sikrer ligeledes læreprocesserne og giver succesoplevelser. Følelsen af succes fremmer koncentrationen, lysten til at fortsætte og få mere viden.

Der skal være gennemsigtighed i undervisningen, så de studerende kan se en sammenhæng mellem mål for undervisningen og de aktiviteter, der foregår i klasseværelset. Dette giver mening og er betydningsfuldt. En undervisning uden mening tapper såvel lærer som elever for energi.

Det har betydning, at de studerende føler sig trygge i klasseværelset, og stemningen må være præget af en solidarisk deltagelse, et kommunikativt fællesskab. Den gode stemning vækker behag og virker tiltrækkende. Dette fremmes af variationer og vitalitet i undervisningen, og at de studerende veksler mellem at være aktive og være lyttende/reflekterende. Det har betydning, at der er tid og rum til refleksion. Læreren må acceptere, at ikke alle studerende er lige meget med i alle emner.

Læreren må være en god fortæller, der med sprog, gestik og ansigtsudtryk formår at iscenesætte indholdet i undervisningen. Han/hun må være engageret og udvise interesse for sit fag, hvilket har en smittende virkning på de studerende.

## 6.1.2 Tema 2: Undervisningsform, indhold og udbytte

### Ingen fast dagsorden

Af fortællingerne fremgår, at det har betydning, at læreren kan fravige dagsordenen.

*"Jeg oplevede dagen som utrolig godt struktureret..... der var ikke et uskrevet program vi bare skulle igennem..." (C). "...men (navn) mærkede hurtigt, at vi ikke var der, hvor hun måske regnede med vi ville være. Og derfor ændrede hun hurtigt dagsordenen, hvilket gav klassen en rigtig positiv og givende undervisning. Havde hun fortsat med at gennemgå den læste tekst, er jeg ikke sikker på, det ville være en situation, jeg kunne huske i dag" (E).*

Disse perspektiver understøttes af Dale, der pointerer, at man som lærer er opmærksom på gestik, kropsmimik og stemninger, og en rationel gennemførelse af undervisningen kræver, at læreren er i stand til at opfange relevante tegn og foretage hensigtsmæssige bestemmelser i det aktuelle øjeblik (Dale 1998, s.84).

Det vil sige, at læreren samtidig med gennemførelsen af undervisningen bruger tid på at undersøge og foretage beregninger over, hvad der skal gøres. Disse overvejelser behøver eleverne ikke mærke andet end resultatet af. Her taler Dale om lærerens klogskab, om den rette bedømmelse af, hvad der er rigtigt at gøre i den konkrete undervisningssituation (ibid., s.85). Det var præcis det, der skete i de pågældende situationer, beskrevet af de studerende C og E.

### Overvejelser og forberedelse

I tråd med hermeneutikken som den videnskabsteoretiske begrundelse i dette speciale henviser Dale til Hans Georg Gadamer og betingelsen for forståelse. Således betragter Dale undervisning som en overlevering, der taler til én (Dale 1998, s.94).

Dette ses hos denne studerende:

*"Dagens temaer er (xx)..., det er emner der personligt interesserer mig meget og som jeg har mine egne meninger om, og samtidig er det et område som er meget oppe i tiden. Dette mener jeg har stor indflydelse på hvilken tilgang man kommer med til undervisningens start.... At man møder op med åbent sind samt interesse for og forventninger til undervisningen..... at man gør dagen til noget interessant for én selv, at man sætter emnet i perspektiv i forhold til ens eget liv og forforståelse. "Hvordan kan jeg bruge det her.....?", mener jeg det er vigtigt at spørge sig selv"(C). Denne*

studerende spørger ikke sig selv, om hun kan bruge det til noget, men *hvordan* hun kan bruge det.

I relation til dette, pointerer Dale, at hvis eleverne stiller sig ligegyldige an overfor det, der siges og gøres, etableres der ikke et undervisningsforhold mellem lærer og elev. De må opfatte sig som selv som knyttet til den sag, der kommer til syne gennem undervisningen, og Dale påpeger, at elevernes læreprocesser i undervisningen netop afhænger af elevernes spørgende holdning (Dale 1998, s.94).

Der må således skabes nogle rammer, der fremmer denne holdning, og som underviser har vi, ifølge Dale, et ansvar for, at gøre selve meningen med undervisningen synlig (ibid., s.114).

Her kan de studerendes forberedelse til undervisningen få stor betydning, hvilket fremgår af fortællingerne:

*"Vi havde en uge forinden haft forelæsninger om de forskellige sygeplejeteoretikere..... efter dette skulle vi finde ud af, studiegrupperne imellem, hvem der ville beskæftige sig nærmere med hver af de fremlagte sygeplejeteoretikere"..... "Vi fik en dag eller to til at fremstille en planche, hvor vi selv bestemte ud fra valgte sygeplejeteoretiker, hvad der skulle med på planchen..."(B). "Emnet var ....., vi havde forinden haft besøg af en ....., jeg synes derfor vi havde fået en grundig gennemgang af dette emne"(D).*

At have formidlingseksperter refererer, ifølge Dale, til at undervisningen er orienteret mod elevens forståelse, og den gode lærer ved, hvad der nærer elevernes nysgerrighed (Dale 2000, s.86f.).

*"Forud for den konkrete undervisningssituation havde vi læst og gennemgået udvalgte teorier bag emnerne, hvilket betød, at vi alle havde et vist forhåndskendskab til emnet"(A).*

Gennem forberedelsen har de studerende mulighed for at tilegne sig det forhåndskendskab, som A nævner, og Dale beskriver, hvordan vi med fordel kan efterlade en tvivl hos eleverne. Med dette mener han, at tvivlen er en væsentlig drivkraft i undervisningen, fordi den udvikler et behov for ny kundskab (Dale 1998, s.95).

Via forberedelse kan vi skærpe denne nysgerrighed, efterlade huller i form af ubesvarede spørgsmål, som de studerende vil søge svar på i undervisningen. Ved at skabe tvivl, øger vi de studerendes behov for at søge en forståelse, en fuldkommenhed.



Derved kan den hermeneutiske tilgang overføres til undervisningen som nævnt tidligere i dette afsnit.

### **Samspil i undervisningen**

En kvalitet i undervisningen som fremmer forståelsen, og fremmer den kobling af teori og praktik, som for de studerende er meget betydningsfuld, kan belyses ud fra Dales begreb om "samspil i undervisningen". Med dette mener han, at eleverne må være i samspil med omgivelserne, for at de erfarer en undervisningstime som en læreproces. Med omgivelser mener Dale materialer (en bog som eleven læser, eller noget materiale eleven benytter) og/eller andre personer, som eleven eller læreren samtaler med (Dale 1998, s.246).

At det har betydning ses i følgende citat:

*"Undervisningssituationen begyndte med, at vi lyttede til et radio-interview(case), hvor en midaldrende sclerose-ramt kvinde fortalte åbent om sit sygdomsforløb, sine reaktioner på sygdommen, omgivelsernes/netværkets reaktioner osv. Efterfølgende satte vi så case og teorier op mod hinanden, og drøftede/diskuterede de forskellige opfattelser af det vi havde hørt kvinden sige"(A). Videre i dette citat fremgår det ligeledes, hvordan følelserne i den studerende fik betydning i den gode undervisning: "Samtalen bar præg af en høj grad af empati og "krøb ligesom ind under huden" på mig"(A).*

Dale vægter følelserne som en æstetisk kvalitet i undervisningen. Følelsen af at fuldføre noget værdifuldt giver mening for eleverne og er en motiverende kraft i deres læreproces (Dale 1998, s.248).

### **Teoriens anvendelighed**

Ifølge Dale skal eleverne kunne praktisere den adfærd, som undervisningen sigter imod, for at den får gyldighed for dem. Med det mener han, at den skal udvikle en form for handlingsdygtighed hos eleverne (Dale 1998, s.113f.).

Det har således betydning, at de studerende ser undervisningens indhold eksemplificeret i selve undervisningen: *"Underviseren var god til at lytte til de meninger jeg havde om emnet, og dét der gjorde det hele så interessant var, at hun ligesom repræsenterede teoretikernes holdninger og udtalelser, hvilke jeg på visse områder synes var upræcise*

og langt fra virkelighedsnære. På denne måde kom der en debat i gang i klasseværelset om hvorvidt teoretikernes synspunkter er brugbare set i forhold til det postmoderne samfund" (C).

Denne studerende havde inden den aktuelle undervisningssituation fundet teorien upræcis og fjern fra virkeligheden, men pludselig kunne hun, via metoden i undervisningen og lærerens måde at fremstille det på, se meningen med dem. Noget lignende sker i denne situation:

*" Undervisningssituationen demonstrerede sammenhæng mellem det talte ord og selve handlingen, forstået på den måde - at vi med ord blev undervist i vigtigheden i at betragte de individuelle forskelle i at håndtere (emne,) samtidig med at jeg i selve handlingen (undervisningen) følte, at jeg selv blev betragtet som et individuelt menneske"... (A).*

Da det ofte er de mere "bløde" og abstrakte fag, der er svære at se meningen med i undervisningen er disse oplevelser betydningsfulde at medtænke, når vi skal tilrettelægge en meningsfuld undervisning i klasseværelset.

I fortællingen med dukken fremgår det ligeledes, hvordan læreren gør det håndgribeligt for den studerende: *"Hun præsenterede os for en lille dukke, der var udformet som et lille spædbarn. "det her er junior", sagde hun, "han er lige født og nu skal hans mor til at lære ham at kende". Derefter viste hun os, hvordan hun tog junior op på armen, og hvordan en mor helt naturligt ville holde barnet på en afstand af 20 cm, så der kunne kommunikeret med barnet. Imens hun fortalte viste hun hele tiden på dukken hvordan hun ville gøre det i virkeligheden.... Man kunne lige forestille sig barnets reaktion på hende. Man fik lyst til at gå ud fra klassen, finde en baby og afprøve de ting, hun viste de kunne"(D).*

Den studerende får skærpet sin lyst og motivation, og får konkretiseret sygeplejerskens handlinger via lærerens metode i undervisningen, samtidig med at teorien bliver anvendt.

De studerende vægter netop en undervisning, hvor teorien gøres brugbar og håndgribelig. Samtidig har det betydning, at teorierne kobles og konkretiseres i relation til aktuelle praksissituationer: *"Ligeledes fortalte hun små historier fra hendes job, hvor teorien kom til udtryk i praksis.... Hun formåede at gøre den teoretiske del håndgribelig og praktisk ved at dele hendes erfaringer med os."(D).*

### **Gentagelser og kontinuitet**

Gentagelser i undervisningen har, ifølge de studerende, stor betydning: *"Hun brugte teori fra andre timer og spurgte ind til, hvad de omhandlede. Dette gjorde, at man fik repeteret gamle teorier (fra andre semestre) og fandt nye måder at bruge dem på. Man blev på denne måde aktiv i undervisningen og fik ny klarhed over gamle teorier og på anvendelsen af dem, for eksempel omsorgsteori"(D).*

Sådanne gentagelser giver, ifølge Dale, anledning til fordybelse. Når stoffet gentages i forskellige kontekster, får eleverne ny viden samtidig med, at de oplever noget kendt (Dale 1998, s.240).

Ydermere påpeger Dale, at der skal være kontinuitet i den gode undervisning. Med dét mener han, at undervisningen må tilrettelægges, så elevernes aktuelle læringssekvenser lever videre i de efterfølgende læringsepisoder. Den pædagogiske kvalitet i undervisningen ligger netop i elevens ønske om at blive ved med at lære (ibid., s.243). Denne kvalitet er opnået i denne situation: *"Man fik lyst til at gå ud fra klassen, finde en baby og afprøve de ting, hun viste de kunne"(D).*

### **Dialektisk dannelse**

De studerende fortæller, at det har stor betydning, når indholdet i undervisningen har tilknytning til såvel lærerens som til deres egne kliniske oplevelser og erfaringer. *"(navn) starter undervisningen med at fortælle en beretning fra hendes tid som (funktion). Og lige præcis dét fik utrolig stor betydning for undervisningsoplevelsen. Det er så vigtigt, at der sker en kobling mellem den teoretiske undervisning og praksis, altså at lærer og elever kommer med eksempler fra klinikken" (B).*

God undervisning er forbundet med elevernes dannelsesproces (Dale 2000, 79f.). Ved dannelse forstår Dale, at eleverne står i dialogisk forhold til virkeligheden og til andre. Han siger:

"Elevens dannelse viser sig i viljen til yderligere at arbejde med sig selv ved at arbejde med undervisningens objekt. Eleverne dannes ved, at undervisningens kundskabsforråd inkorporeres i deres kulturelle selvforståelse" (Dale 1998, s.124).

En undervisning med pædagogisk kvalitet kræver altså, at eleven forholder sig til faget og får subjektiv tilknytning til det. Og den subjektive tilknytning fremmes netop af

samspillet i undervisningen, hvilket lader sig praktisere i klasseværelset ved at inddrage cases, praksiseksempler, egne oplevelser og erfaringer:

*".....derefter forholdt vi os til nogle problemstillinger, vi havde mødt i klinikken, ud fra pågældende teorier"..... "Vores underviser sørgede hele tiden for at sætte tingene lidt i perspektiv, og derved opstod der en rigtig god diskussion klassen indbyrdes, hvor der var plads til alles meninger og synspunkter....."(B).*

Ved at tage udgangspunkt i de studerendes erfaringer og aktuelle forudsætninger bliver læreprocesserne, ifølge Dale, dialektiske og får dannelsesbetydning. Når Dale taler om dialektisk dannelse betyder det, at eleven får større selverkendelse i mødet med undervisningsstoffet, hvilket vil sige at undervisningens indhold er i dialog med elevens forståelseshorisont. Elevens livsverden og skolens kundskab skal således berøre hinanden (Dale 1998, s.120-125).

Dette praktiseres i denne situation: *"Hun spurgte klassen om, hvor mange der var mødre og fik deres erfaringer inddraget..... Mange af os fik en sjov oplevelse. Vi kunne genkende det hun fortalte om ved egne børn, mindre søskende eller andre små børn, som vi havde været tæt på. Der blev delt ud af oplevelser eller erfaringer på tværs i klassen. Undervisningen gjorde, at man blev nysgerrig og fik lyst til at vide mere og spørge"(D).*

I dannelsesprocessen er det, ifølge Dale, vigtigt at blive stillet overfor dét, der er anderledes, dét, der er forskelligt fra en selv (Dale 1998, s.124). Det fremgår af denne studerendes udtalelse:

*"Hendes (lærerens) beretning om oplevelserne fik én til at tænke over hvordan man måske selv ville have reageret, tænkt og handlet i den pågældende situation.....og det er jo netop det, der former os som sygeplejersker..... og som gør at vi kan identificere os selv med den rolle vi snart skal ud og varetage" (C).*

Ved at blive konfronteret med dét, der er forskelligt fra én selv, vil eleven, ifølge Dale, få nogle aha-oplevelser, opleve noget der "slår gnister" og "ryster" dem, hvilket vil bringe dem i dialog med deres egen forståelseshorisont (Dale 1998, s.125).

*"Resten af dagen tænkte jeg meget over hvad mit syn på (emne) egentlig var, og at jeg nok er/havde været lidt firkantet i min tankegang. Det var godt for mig at få tankerne i spil og få mine holdninger op til revurdering "(E).*

I klasseværelset giver det således mening at inddrage de studerendes oplevelser fra klinikken, autentiske cases og underviserens egne praksiserfaringer. At få flere synspunkter og perspektiver på spil i klasseværelset har betydning for dannelsen og således også for fagidentiteten, som denne studerende beskriver:

*"Undervejs i undervisningssituationen tænkte jeg gentagne gange på sygeplejefaget..... hvor svært det er at støtte og være der for mennesker i krise, hvor gerne jeg vil arbejde indenfor sygeplejefaget og på hvor rar og lærerig samtalen på klassen var"(A).*

*"Da jeg gik fra undervisningen følte jeg at tiden var fløjet af sted..... emnet var om muligt blevet mere interessant end før. Det var en god oplevelse at komme på banen med mine egne holdninger..... få lov at repræsentere det jeg står for. Dette ser jeg som en del af den personlige og faglige udvikling jeg gennemgår her på studiet.... Både at forholde mig kritisk til litteratur og teoretikere, men også min egen udvikling mod det at være sygeplejerske og kunne identificere mig med professionen"(B).*

Den gode undervisning fremmer således lysten til at arbejde indenfor faget og er samtidig med til at "forme" den studerende. Den får hende til at reflektere over egen rolle som sygeplejerske samt egen personlige og faglige udvikling.

Eleven har netop, ifølge Dale, brug for at komme i kontakt med det bredest mulige stofvalg for at få en alsidig dannelse som hjælp i udviklingen af sin identitet (Dale 1998, s.125).

## **Opsummering tema 2 - Dale**

De studerendes forberedelse spiller en vigtig rolle, og deres spørgende holdning har betydning for deres læreprocesser. De må opfatte sig selv som knyttet til den sag, der kommer til syne gennem undervisningen. I lærerens formidlingsekspertise må ligge, at han/hun er i stand at skærpe de studerendes nysgerrighed og skabe tvivl. Ved at efterlade tvivl skabes et behov for ny viden hos eleverne.

Det har betydning, at læreren kan fravige dagsordenen/det planlagte program, og kan bedømme, hvad der er det rigtige at gøre i den pågældende situation.

Følelserne er en motiverende kraft, der er fremmede for de studerendes læreproces. De er en æstetisk kvalitet i undervisningen ligesom gentagelser og kontinuitet. Ved at integrere tidligere lærte teorier i nye sammenhænge, og ved at sikre, at indholdet

fortløbende integreres i efterfølgende temaer, sikres fordybelsen i undervisningen, og følelsen af at gøre noget værdifuldt.

Samspil i undervisningen fremmer forståelsen og gør teorierne håndgribelige og brugbare.

Undervisningen skal udmunde i handlingsdygtighed, så det, der undervises i, ses anvendt og praktiseret i selve undervisningen, og bliver sat i relation til aktuelle praksissituationer.

Dette gør teorierne mere konkrete og fjerner dem fra abstraktionsniveauet.

God meningsfuld undervisning er forbundet med de studerendes dannelsesproces.

Indholdet i undervisningen skal være i dialog med deres forståelseshorisont, så deres livsverden og skolens kundskab berører hinanden. I undervisningen skal de studerende stilles overfor det der er anderledes, det der ryster dem og giver dem nogle aha oplevelser. Andres erfaringer, oplevelser fra klinikken og patientcases er med til at perspektivere og nuancere den studerendes egen forståelse og sætte den i spil. Dette fremmer den personlige dannelse og fagidentiteten samt lysten til at arbejde som sygeplejerske.

### **6.1.3 Refleksioner over og diskussion af Dales tanker**

Den gyldige og meningsfulde undervisning opnås, når undervisningens indhold er i dialog med den studerendes forståelseshorisont. Den studerendes livsverden og skolens kundskab skal berøre hinanden, derved fremmes den dialektiske dannelsesproces og den studerendes subjektive tilknytning til faget.

I den teoretiske undervisning, i klasseværelset, må der være fokus på, at den studerende oplever denne tilknytning, så fagene og uddannelsen får betydning og skaber mening.

Stoffet inkorporeres så at sige i den studerendes selvforståelse. Der sker en horisontsammensmeltning og en dialektisk dannelsesproces.

I klasseværelset kan dette praktiseres ved patientfortællinger, autentiske cases, praksisbeskrivelser, rollespil m.m. Der kan en så virkelighedsnær undervisning som mulig iscenesættes. Undervisningen skal hele tiden relateres til sygeplejens kontekst, så den skaber mening for de studerende.

Ligeledes har det betydning, at vi i den teoretiske undervisning medtænker, at de studerende hver især kommer med nogle livserfaringer og oplevelser fra klinikken. Ved

at tage udgangspunkt i disse oplevelser/erfaringer, i *deres* livsverden, vil undervisningen få større betydning for den enkelte. Samtidig har det betydning, at der er samspil i undervisningen. De studerende skal stilles overfor det, der er anderledes, det, der ryster dem og giver dem nogle a-ha oplevelser. Andres erfaringer og oplevelser kan nuancere den studerendes egen forståelse og sætte den i spil.

Tvivlen er drivkraften i undervisningen, den fremmer den studerendes spørgende holdning. Derved fremmes behovet for læring, for at søge ny viden og være deltagende i undervisningen.

Det meningsfulde i undervisningen fremmes ligeledes af den studerendes succesoplevelser. Det er vigtigt, at lade de studerende føle, de kan noget. Dette kræver tid og rum for refleksion, og der må være balance i undervisningen. Balance mellem den studerendes aktivitet og refleksive læringsprocesser. Vi må acceptere, at ikke alle studerende "ser sig selv" i alle læringsituationer.

Læreren må være i stand til at iscenesætte indholdet på en måde, så de studerende bliver grebet af det, og inddrages i undervisningen. Læreren kan, ved at udtrykke holdninger og i konkrete handlinger, gøre teorien konkret og brugbar, fordi de studerende ser den anvendt i selve situationen.

Den enkelte lærer må brænde for sit fag, og via sine ord, gestik og udstråling "drage omsorg" for det i undervisningen. Det kan gøres ved at beskrive egne oplevelser fra praksis og "virkelighedens verden". Herved kommer de "erfaringsrige og levende billeder" frem, som Dale taler om. Engagement og udstråling virker inspirerende. Det motiverer til, at den studerende får lyst til at fordybe sig i emnet.

Det meningsfulde aspekt fremmes ved lærerens rolle som autoritet. Læreren må kunne argumentere for sin undervisning og dennes betydning for de studerende. Samtidig må han/hun kunne fravige dagsordenen, hvis der skønnes behov for dette. Læreren véd, hvad der er den betydningsfulde kundskab i relation til sit fag, i relation til sygeplejen. Det er i denne sammenhæng, der er asymmetri i kompetencen, da læreren har en viden, de studerende endnu ikke har. Denne viden må iscenesættes på en måde, så det får et intentionelt aspekt for de studerende. Via ros og anerkendelse og ved at opretholde ro i undervisningen, drages omsorg for stoffet i undervisningen. Læreren signalerer, at stoffet/indholdet i undervisningen er værd at beskæftige sig med, at det er meningsfuldt.

Dette var meningsfortolkningen struktureret under de to temaer og med Dale som det teoretiske perspektiv. Jeg vil nu fortsætte fortolkningen med Grundtvig og hans pædagogiske tanker som perspektiv. Først en kort præsentation af Grundtvig.

## **6.2 Præsentation af N.F.S. Grundtvig og hans pædagogiske tanker**

Grundtvig levede i 1783-1872, en tid præget af såvel Oplysningstiden som Romantikken,

hvilket fik betydning for hans pædagogiske tanker. Centralt i Oplysningstidens ideologi stod fornuften. Grundtvig ønskede at gøre op med denne fornuftsdyrkelse og tro på, at en

videnskabelig baseret oplysning alene ville bringe fremskridt og lykke (Birkelund 1999, s.130). Omkring 1800 slog de romantiske strømninger igennem, og det var disse strømninger

Grundtvig blev inspireret af. Hans pædagogiske tanker blev stærkt præget af romantikken og følelsernes betydning for erkendelsen (ibid., s.125).

Det var netop i denne periode, at hermeneutikkens genstandsfelt udvidedes til også at omhandle forståelse af mennesker og handlinger (jf. afsnit 4.1.1, s.16). Disse hermeneutiske tanker og principper for forståelse vil ses i Grundtvigs pædagogiske tanker.

Grundtvig mente, at "Papirs-oplysning" hørte den døde boglærdom til, nemlig den lærdom, der fandt sted i Skolen for Døden. Betegnelsen Skolen for Døden var ikke rettet mod én bestemt skole, men var en samlebetegnelse for datidens skolevæsen. Det var alle skoler, som "begynder med Bogstaver og ender med Bogkundskab", som Grundtvig selv udtrykte sig (Birkelund 1999, s.131). Grundtvig mente, at bogkundskaben og det døde ord gjorde afstanden mellem teori og virkelighed større, fordi den ikke blev forbundet til det konkrete liv. Papirsoplysning var for Grundtvig abstrakt kundskab, og i papirsoplysning var der, ifølge Grundtvig, intet liv (Birkelund 1999, s.131f.).

Når noget skal være meningsfuldt og skabe betydninger, skal det, ifølge Grundtvig, knyttes an til livet. En sådan oplysning kaldte han "Livsoplysning", og det er denne oplysning, der er nødvendig for det fællesliv mennesket er skabt til at leve, og som



ifølge Grundtvig, findes i "Skolen for Livet". Livsoplysning har med menneskelig dannelse og duelighed for livet at gøre, mere end med abstrakt teori (Grundtvig 1856, s.36) (Birkelund 1999, s.143).

I Skolen for Livet vægtede Grundtvig lærerens rolle, samtalen og det levende, mundtlige ord højt i undervisningen. Han pointerede, at der måtte frihed og vekselvirkning til. Det er med udgangspunkt i disse pædagogiske skoletanker analysefundene bliver fortolket.

## **6.2.1 Tema 1: Lærerens rolle og stemningen i klasseværelset**

### **Samtalen**

Af fortællingerne fremgår, at samtalen har stor betydning i den gode undervisningssituation: *"Undervisningssituationen kom hurtigt til at bære præg af samtale, i hvilken der opstod intimitet og nærvær, dels omkring det alvorlige emne men også imellem alle os involverede i samtalen.....Vi deltog alle aktivt og bidrog til samtalen"(A).*

Netop samtalen var det helt afgørende omdrejningspunkt i Grundtvigs skoletanker, og han tog klart afstand fra undervisningsformer, hvor læreren alene førte ordet. Det gav han udtryk for i Mands Minde foredragene i 1838, hvor han udtalte:

"Det er en alvorlig Fejl ved Forelæsningsformen, at det ikke kommer til nogen Vexelvirkning mellem Deres Tanker og mine"....."Jeg indser, at det er Fuskeri med den Tjeneste, vi gjør vore Tilhørere, saa længe vi tale alene og ej forstaa, ved levende Samtale, at indlede den almindelige Deltagelse og Vexel-Virkning..." (Bugge 1999, s.217).

Grundtvig vægtede den levende samtale, dennes betydning for tilhørernes deltagelse og den vekselvirkning, der heraf følger. Læreren bør tage sig i agt for at ville føre ordet alene; tværtimod bør det være hans triumf, når han efter at have henledt elevernes opmærksomhed på et emne, der er værd at drøfte, selv kan tie og få eleverne til at tale (Bugge 1965, s.297). Grundtvig var af den opfattelse, at undervisning skulle begynde med den erfarne lærers mundtlige tale og slutte med samtalen mellem lærer og elev, og mellem eleverne indbyrdes (Bugge 1965, s 303).

Det får således betydning med en underviser, der samtaler, igangsætter og er tilstede på en måde, der veksler mellem at være deltager og "ordstyrer", som beskrevet af denne

studerende: "*Når der var brug for "indspark" eller en ordstyrer tog underviseren denne opgave, og forholdt sig ellers deltagende og nærværende i samtalen på en afdæmpet måde*"(A).

Grundtvig sagde i et af sine foredrag, at læreren bør bestræbe sig på at lade sine "Hersker-nykker fare" og stille sig til rådighed for de studerende, som en tjener for sin herre.

Ifølge Grundtvig var lærerens herskernykker kendetegnende i skolen for døden, og han mente, at hvis læreren havde disse herskernykker, og måske tillige gav sig ud for at være bedrevidende, ville den frie samtale, ifølge Grundtvig, være umuliggjort (Birkelund 1999, s.151f.).

Grundtvig tog således afstand fra autoritære lærere, og pointerede, at lærere og elever måtte være ligeværdige, og en sådan holdning mente Grundtvig, ifølge Birkelund, kunne formidle den frihed og muntre vekselvirkning, der måtte til i undervisningen (Birkelund 1999, s.152).

At dette har betydning bekræfter denne studerende: "*Jeg kan blive ved med at huske denne undervisningssituation ..... fordi både studerende og underviser var lige meget på banen ..... vores underviser sad jo bare som én i mængden og kom med et par bemærkninger indimellem. Der var ingen der stod op foran alle andre, hverken underviser eller gruppen som fremlagde..... Vi sad alle sammen hele tiden på vores pladser i halvcirklen og var alle i samme øjenhøjde. Det tror jeg gør, at man slapper mere af og nemmere "tør" komme på banen*"(B).

### **Lærerens erfaring og personlighed**

En lærer der brænder for sit fag, og udstråler interesse og engagement har stor betydning for de studerende: "*(navn) starter undervisningen med at fortælle en beretning fra hendes tid som (funktion). Og lige præcis dét fik utrolig stor betydning for undervisningsoplevelsen*" (C). Grundtvig påpegede, at når læreren skal kunne indgå i den levende samtale med de unge, måtte han drives af lyst og engagement og ikke af pligt. Dette ytrer han i Marielysttalerne i 1856:

"Naar man paa en menneskelig Maade vil oplyse andre om Noget, da maa man frem for alt selv have Lyst til at tale om den Sag, for ellers bliver det dødt og kiedsommeligt hvad man siger, saa at Tilhørerne, om de end havde nok saa megen Lyst til at høre noget om den Sag, dog snart bliver trætte af at høre paa os" (Grundtvig 1856, s.15).

Grundtvig pointerer her betydningen af den lærer, der brænder igennem, den lærer der af lyst og interesse underviser i og taler for sin sag/sit fag med et oprigtigt engagement. Betydningen af at dette vægtes hos de studerende, fremgår af dette citat: "*Ligeledes fortalte hun små historier fra hendes job.....Læreren viste tydeligt, at hun havde været meget glad for og interesseret i hendes arbejde med (emne). Denne lidenskab og interesse smittede af på én, så undervisningen blev interessant og spændende*"(D). Læreren skulle således, ifølge Grundtvig, have de nødvendige kundskaber, være et livsforstandigt menneske, men derudover stillede han også krav til lærerens personlige egenskaber. Læreren måtte være et muntert gemyt, hvilket får betydning, når det fornøjelige, det muntre og glæden ved undervisningen skal frem (Birkelund 1999, s.153).

Udover erfaringen, det livsforstandige element, vægter Grundtvig således de personlige egenskaber hos læreren som værende betydningsfuld.

### **Liv og stemning i klasseværelset**

Ifølge Bugge karakteriseres Grundtvigs skoleskrifter ofte af ordet *liv*. "Både elever og lærere skal være levende", sagde Grundtvig. Det er først og fremmest anvendelsen af det levende mundtlige ord, som kendetegner dette liv (Bugge 1999, s.217).

*"Hun fortalte så spændende og levende med kropssprog og indlevelsessevne, at jeg glemte alt om tid og sted, jeg næsten levede mig ind i hendes fortælling. Jeg var helt opslugt..... ... tror jeg kan sammenligne det med at få lattergas ..... man drømmer så dejligt..... og når man "vågner" er man helt rundt på gulvet og tilbage i den virkelige verden"*(E).

Den studerende bliver i denne situation grebet af samtalen, af lærerens fortælling og det mundtlige ord. Det livsforstandige, erfaringsmæssige element bliver krydret med det levende mundtlige ord, og får betydning for den studerendes oplevelse af en god undervisningssituation i klasseværelset.

Ligesom den studerende i denne fortælling anvender metaforer, gjorde Grundtvig selv samtalen poetisk og levende, ved at anvende metaforer i *sine* taler (Birkelund 1999, s.149).

Den gode stemning i klasseværelset har betydning for de studerende: "*Den positive udstråling og gode stemning smittede af på mig. Det gjorde, at det blev en god og spændende oplevelse*"(E). Stemningen berører den studerende og giver en følelse af tryghed i den pågældende situation. Den fysiske placering i klasseværelset har betydning, man slapper mere af og tør være deltagende i undervisningen: "... *vores underviser foreslog, at vi lavede en halvcirkel nede bagest i lokalet, så vi alle kunne se hinanden og plancherne samtidig.....Det virkede rigtig godt..... Vi sad alle sammen hele tiden på vores pladser i halvcirklen og var alle i samme øjenhøjde. Det tror jeg gør, at man slapper mere af og nemmere "tør" komme på banen.....at man på en eller anden måde følte sig mere tryk. Vi sad alle så tæt sammen og havde næsten skulder mod skulder. Det virkede pludselig som om, at vi havde et bedre indbyrdes sammenhold i klassen*"(B).

### **Følelsernes betydning for erkendelsen**

Grundtvig var fortaler for de gode stemninger i undervisningen. Han tog afstand fra den rationalistiske menneskeopfattelse og tillagde følelserne en afgørende betydning for erkendelsen og for udviklingen af menneskets menneskelighed (Birkelund 1999, s.142). Det vil sige, at oplysning må henvende sig til følelserne og ikke kun til fornuften, som den døde boglærdom gjorde, for som han sagde: "Forstand på Livet er slet intet Andet end en Følelse hos os, der kommer for Lyset og bliver sig selv klar" (Bugge 1968, s.99). Det vil sige, at kun den forstand der er rodfæstet i følelserne og derfor er med til at danne personligheden med de værdier og holdninger, der kommer til udtryk i menneskets handlinger, er at betragte som levende forstand. (Bugge 1968, s.117) (Birkelund 1999, s.142). Dette syn på erkendelse kommer frem i E's fortælling, hvor det fremgår, at undervisningen sætter hendes holdninger og værdier i spil: "*Resten af dagen tænkte jeg meget over hvad mit syn på (emne) egentlig var, og at jeg nok er/havde været lidt firkantet i min tankegang. Det var godt for mig at få tankerne i spil og få mine holdninger op til revurdering*"(E).

Oplysningen bliver således, ifølge Grundtvig, mere end en ophobning af abstrakte teorier i hovedet, mere end teoretisk viden om normer, værdier, etik og menneskesyn. Levende forstand på livet drejer sig om en i følelserne og personligheden rodfæstet moralsk-praktisk handlekompetence (Bugge 1968, s.117) (Birkelund 1999, s.142).

Netop i sygeplejen, hvor patienten har brug for en faglig dygtig og omsorgsfuld sygeplejerske er udviklingen af denne handlekompetence betydningsfuld. At der er fokus på dette i undervisningen får betydning for denne studerende: *"Det var en god oplevelse at komme på banen med mine egne holdninger.....få lov at repræsentere det jeg står for. Dette ser jeg som en del af den personlige og faglige udvikling jeg gennemgår her på studiet.... Både at forholde mig kritisk til litteratur og teoretikere, men også min egen udvikling mod det at være sygeplejerske og kunne identificere mig med professionen"(C).*

### **Opsummering tema 1 - Grundtvig**

Det har betydning, at læreren samtaler med de studerende, og ikke fører ordet alene.

Læreren kan betragtes som en igangsætter, der via det levende mundtlige ord sætter samtalen i gang med de studerende eller blandt de studerende indbydes. Læreren må være ydmyg i undervisningssituationen, stille sig til rådighed for de studerende og veksle mellem at være deltager og ordstyrer. Læreren må ikke fremstå som bedreviddende eller en autoritet, men indgå som ligeværdig partner i samtalen.

Læreren skal drives af lyst og engagement og må brænde for sit fag. Han/hun må have livserfaring og være et muntert gemyt, så det fornøjelige og glæden ved undervisningen kommer frem. Den gode stemning i klasseværelset fremmes af liv i undervisningen. Det mundtlige ord, metaforer og poesi er med til at levendegøre undervisningen.

Den fysiske placering i klasseværelset har betydning for at de studerende oplever tryghed. Det at man kan se hinanden og sidder tæt gør, at man slapper mere af, tør komme på banen og være aktivt deltagende.

Følelserne betyder meget for erkendelsen. God undervisning berører den studerendes følelser og sætter deres holdninger og værdier i spil. Det gør, at den studerende udvikler sig såvel fagligt som personligt gennem undervisningen, og reflekterer over rollen som sygeplejerske.

### **6.2.2 Tema 2: Undervisningsform, indhold og udbytte**

#### **Frihed i undervisningen**

En af de studerende beskriver i sin fortælling, hvordan metoden og rammerne i undervisningen, mere end selve indholdet, gør indtryk og får betydning for hende: *"Jeg*

*kan blive ved med at huske denne undervisningssituation ... egentlig ikke fordi selve stoffet var specielt spændende, men fordi både studerende og underviser var lige meget på banen ..... vores underviser sad jo bare som én i mængden og kom med et par bemærkninger indimellem. Der var ingen der stod op foran alle andre, hverken underviser eller gruppen som fremlagde"(B).*

Grundtvig fremhævede samtalen som undervisningsform. Samtalen, hvor frihed og vekselvirkning var afgørende omdrejningspunkter. Her er der tale om friheden til at modtage undervisning og en vekselvirkning mellem den enkeltes livserfaring, det praktiske liv og andres erfaring (Birkelund 1999, s.151). Når Grundtvig taler om, at undervisningen må bære præg af den frie modtagelse, mener han den eksamensfrie form, idet han mente, at den frie samtale blev problematisk, "hvis den ene part sad inde med nøglen til eksamen, og den anden skulle krybe gennem nøglehullet" (Birkelund 1999, s.151). Grundtvig mente, at eksamen forhindrede, at læreren kunne træde i levende vekselvirkning med den studerende ungdom, og særligt i åndelige anliggender, hvor hverken lærer eller elev sidder inde med de endegyldige svar måtte der, ifølge Grundtvig, herske fuldkommen frihed. Frihed til at deltage aktivt i samtalen og frihed til at afgøre, hvad eleverne vil og kan bidrage med (Bugge 1968, s.125) (Birkelund 1999, s.151).

Denne studerende fremhæver et vigtigt aspekt i denne forbindelse: "*Læreren kom ind i klassen og startede med at uddele kopier af hendes overheads. Det var rart..., jeg kunne derfor koncentrere mig lidt mere om, hvad hun sagde"(D).* Den studerende synes det er rart, at læreren uddeler overheads, så hun kan koncentrere sig, har frihed til at vælge, hvor hun vil "sætte ind".

Grundtvig havde således fokus på den enkeltes vækst og udvikling og betydningen af dette i undervisningen. Han sammenlignede skolen med et væksthuse, hvor alt er indrettet efter planternes, underforstået elevernes, eget vækstpotentiale (Birkelund 1999, s.143).

Dette pointeres af en studerende: "*..... i selve handlingen (undervisningen) følte jeg, at jeg blev betragtet som et individuelt menneske" ... (A).* Den studerende oplever at blive betragtet individuelt, og at dette eksemplificeres i selve undervisningssituationen.

## Den levende vekselvirkning

Overalt i Grundtvigs pædagogiske skrifter fremgår "Den levende Vexel-Virkning" som en undervisningsform i skolen (Birkelund 1999, s.124). Selv udtrykte Grundtvig sine tanker om skolen således:

"Når Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlige Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv, men Livets Tarv til sit øjemed; og for det Andet tage Livet, som det virkelig er" (Grundtvig 1838a, s.102).

Med det mente Grundtvig, at det var livet, som det virkelig var, der skulle være baggrunden for den undervisning/oplysning, der fandt sted i skolen. Som den lærer, der eksempelvis tager udgangspunkt i sine erfaringer: "*(Navn) stod ved tavlen og fortalte om nogle erfaringer og oplevelser hun havde gjort i sit tidligere job*"(E).

Livet *selv* måtte være skolens øjemed, og i skolen måtte der tages udgangspunkt i livet som det virkelig var, mente Grundtvig (Grundtvig 1838a, s.91).

I klasseværelset er det således af betydning, at der tages udgangspunkt i livsoplevelser og -erfaringer, som her: "*(navn) starter undervisningen med at fortælle en beretning fra hendes tid som (funktion). Og lige præcis dét fik utrolig stor betydning for undervisningsoplevelsen. Det er så vigtigt, at der sker en kobling mellem den teoretiske undervisning og praksis, altså at lærer og elever kommer med eksempler fra klinikken*" (C).

Den enkeltes livserfaringer er vigtige forudsætninger for livsoplysningen, men, ifølge Grundtvig ikke tilstrækkelige. Med det mener han, at den enkelte ikke kan blive klog på livet uden hjælp fra andre og fra historien, og heller ikke ved at læse nok så mange bøger. Ifølge Grundtvig må den enkeltes livserfaringer suppleres og belyses ved andres hjælp, for ikke at udvikle sig til selvklogskab. Livsoplysning må således finde sted i levende vekselvirkning med andres erfaring i livet (Birkelund 1999, s.144f.).

"*Hun spurgte klassen om, hvor mange der var mødre og fik deres erfaringer inddraget..... Mange af os fik en sjov oplevelse. Vi kunne genkende det hun fortalte om ved egne børn, mindre søskende eller andre små børn, som vi havde været tæt på. Der blev delt ud af oplevelser eller erfaringer på tværs i klassen. Undervisningen gjorde, at man blev nysgerrig og fik lyst til at vide mere og spørge*"(D).

Det er således af betydning, at oplevelser deles på tværs i klassen, og at den enkeltes erfaring bliver sat i spil med andres erfaring. Derved fremmes den levende vekselvirkning som undervisningsform.

### **Bøgernes anvendelse**

Den sande menneskelige oplysning kommer ikke, ifølge Grundtvig, fra teorierne, men fra erfaringen. For at få noget ud af at læse i bøgerne, må man først være et oplyst menneske (Birkelund 1999, s.135). "Det er Folk, der skaber Bøger, ikke Bøger der skaber Folk", sagde Grundtvig i en af sine Marielysttaler (Grundtvig 1856, s.16). Videre sagde han:

"Døde er nemlig alle Bogstaver, om de end skrives med Englefingre og Stjernepenne, og død er al muelig Bogkundskab, som ikke sammensmeltes med et tilsvarende Liv hos Læseren" (Bugge 1968, s.86).

Eleverne skal altså have gjort sig erfaringer i det virkelige liv. Erfaringer i livet og med livet betinger, at vi overhovedet får noget ud af at læse en bog. Livet må gå forud for bøgerne, og dermed forud for teorierne om livet. Teorierne måtte, ifølge Grundtvig, anvendes som "gode Venner i Baghånden". Grundtvig nævnte også datidens bøgernes beskaffenhed som problematiske, da de ofte var skrevet, så de umuliggjorde en forbindelse til læserens erfaringsverden (Birkelund 1999, s.131f.). "Bogen i og Munden op" var et af Grundtvigs ordsprog. Et ordsprog, der pointerer, at Grundtvig vægter det levende mundtlige ord frem for det skrevne (Bugge 1965, s.303).

At dette har betydning beskrives af E: "*.... Jeg var nærmest paf over hvilken fantastisk undervisning vi lige havde haft. Ikke nok med at (navn)'s indlevelses- og fortælleevne var helt i top, så var der utrolig mange etiske aspekter i fortællingen, der gav meget stof til eftertanke*"(E). Denne undervisning, præget af lærerens mundtlige fortælling, sætter en samtale i gang i den studerende, så det herefter giver mening at læse videre i en bog. Og netop i de tilfælde, hvor bøgernes skrevne ord smelter sammen med læserens egen erfaringsverden og bliver levende, har bøgerne og det skrevne ord, ifølge Grundtvig, værdi (Birkelund 1999, s.148).

Grundtvig var selv fortæller og foredragsholder, men i disse undervisningsformer gjaldt samme princip som med bøgerne. Kun det foredrag, der sætter en indre dialog i gang hos tilhøreren, så den ene bliver den andens igangsætter til fortsat samtale, har betydning (Birkelund 1999, s.149).



Som denne studerende erfarer: "*.....hun fortalte en masse oplevelser og situationer fra praksis, der satte rigtig meget teori i perspektiv*"(E).

### **Det mundtlige ord**

Det mundtlige ord egner sig, ifølge Grundtvig, til at skabe liv i undervisningen, hvilket flere af de studerendes fortællinger vidner om. Ifølge Grundtvig skyldes det, at der er en dyb forbindelse mellem det talte mundtlige ord og hjertet. "Glem ei, hvad Tale betyder i Grunden, at det er Hjertet paa Tungen", siger Grundtvig i en et af sine ordsprog.

Samtalen og det mundtlige ord var således fordrende for, at det abstrakte blev mere nærværende (Bugge 1965, s.304).

*"Samtalen bar præg af en høj grad af empati og "krøb ligesom ind under huden" på mig - dog uden at blive sentimental"*(A). Denne studerende beskriver, hvordan samtalen får betydning for hendes oplevelse, for hendes følelse i selve undervisningen. Dette er vigtigt at medtænke i klasseværelset, hvor undervisningen skal give mening. *"Jeg følte en susende fornemmelse i kroppen fordi emnet virkelig berørte mig og prikkede til nogle følelser inde i mig"* (C).

### **Lysten driver værket**

Hvor Grundtvig var meget villig til at udtale sig om undervisningsformen, var han mere tilbageholdende med at lægge sig fast på et konkret indholdsprogram for undervisningen (Birkelund 1999, s.151). Endnu et af Grundtvigs yndede ordsprog var, at "det er Lysten, der driver Værket" og netop lyst og engagement forbandt han med den frihed, læreren måtte have i forhold til undervisningens indhold (Birkelund 1999, s.153).

Dette viser sig at have betydning for de studerende: *"Jeg er ikke sikker på, at det var undervisningsplanen denne dag, for det var ikke just det, der blev lagt op til i starten af timen. Men (navn) mærkede hurtigt at vi ikke var der, hvor hun måske regnede med vi ville være. Og derfor ændrede hun hurtigt dagsordenen, hvilket gav klassen en rigtig positiv og givende undervisning"*(E).

Frihed er, ifølge Grundtvig, en nødvendig betingelse for, at læreren kan indgå i den levende samtale med eleverne og bibringe dem den livserfaring og de kundskaber, der er nødvendige for livsoplysningen (Birkelund 1999, s.153).

For denne studerende fik det betydning med en underviser, der kunne fravige dagsordenen: "*Jeg oplevede dagen som utrolig godt struktureret..... der var ikke et uskrevet program vi bare skulle igennem...*"(C).

Grundtvig tog afstand fra forskrifter om indholdet i undervisningen. Han mente, at et påtvunget program ville fordærve undervisningen; den ville med andre ord miste kraften (Birkelund 1999, s.153). Han sagde:

"I Alt hvad der skal udrettes ved Mennesker er efter mine Tanker ikke Forskrifterne, men Menneskene selv Hovedårsagen, thi hvad de *ikke kan*, det *gjør* de *ikke* heller, om de end nok saa stærkt forpligtes dertil" (Grundtvig 1843, s.61)..... "for det er et sandt Ord, at en god Villie trækker et stort Læs, men man tager ikke mange Harer med de Hunde, man skal *drive* til Skovs" (Grundtvig 1856, s.15).

Med det mente Grundtvig, at den enkelte skulle have lyst og frihed til at komme i skolen og til at blive oplyst. Man bliver med andre ord ikke noget oplyst menneske i skolen, hvis man ikke har lyst til det, er motiveret for det. Drivkraften skal komme indefra, for at undervisningen giver mening (Grundtvig 1856, s.15).

I klasseværelset er det således af betydning, at der tages udgangspunkt i de studerendes forudsætninger og interesser, som i denne situation: "*Undervisningen tog udgangspunkt i vores forudsætninger og interesser på netop denne dag*"(E). Dette er vigtige aspekter at medtænke når undervisningen skal give mening og få betydning for de studerende.

Grundtvig var betænkelig ved at opstille mål for undervisningen, for når det gælder livsoplysning må udgangspunktet være livet, som det former sig (Bugge 1968, s.115). Det sagde han således:

"...der maa fødes først, før Man veed, hvilken Hue der vil passe til vort Hoved, end sige da, hvor høit et Maal vi vil faa, og hvad vi med Tiden kan lære...." (Bugge 1968, s.115).

Grundtvigs idé med skolen for livet var således, at den ikke kan beskrives, før den begynder. Det kan kun lade sig gøre med den boglige kunst, der består i at lære et vist antal gloser og regler udenad. Når det gælder livsudvikling og -oplysning kan man ikke rette sig efter regler og naturlove. Her må man gå efter livet, som det virkelig forefindes (Bugge 1968, s.115).

Det skete denne dag i klasseværelset: *"Jeg er ikke sikker på, at det var undervisningsplanen denne dag, for det var ikke just det, der blev lagt op til i starten af timen. Men (navn) mærkede hurtigt, at vi ikke var der, hvor hun måske regnede med vi ville være. Og derfor ændrede hun hurtigt dagsordenen, hvilket gav klassen en rigtig positiv og givende undervisning. Havde hun fortsat med at gennemgå den læste tekst er jeg sikker på, det ikke ville være en situation jeg kunne huske i dag"*(E).

### **Lærdom og dannelse**

Grundtvig havde på ingen måde intentioner om at afskaffe lærdommen i skolen, men det var vekselvirkningen mellem lærdom og menneskelig dannelse, der var nødvendig (Birkelund 1999, s.155). Lærdom for lærdommens skyld gav ingen mening, sagde han:

*"Naar Lærdommen er ægte, indeslutter den Dannelse og Duelighed i sig..... Lærdommen vil føre paa Vildspor, hvis der ikke staar en Folke-Dannelse lige overfor, der nøder den til at tage det nærværende Liv i betragtning"*  
(Grundtvig 1838b, s.31).

Hermed gør Grundtvig op med den måde, hvorpå lærdommen var blevet sat foran selve livet i den sorte skole, Skolen for Døden. Her var boglærdommen nemlig adskilt fra dannelse og duelighed for livet (Birkelund 1999, s.155).

Faktorer der har betydning i den gode undervisning i klasseværelset er netop den dannelsesmæssige dimension. Der hvor de studerende reflekterer over egen rolle som sygeplejerske: *"Hendes (lærerens) beretning om oplevelserne fik én til at tænke over, hvordan man måske selv ville have reageret, tænkt og handlet i den pågældende situation.....og det er jo netop det der former os som sygeplejersker..... og som gør at vi kan identificere os selv med den rolle vi snart skal ud og varetage... Det er så vigtigt at stoffet bliver gjort brugbart..... vi skal have konkrete situationer fra praksis til at reflektere over .... Det var en god oplevelse at komme på banen med mine egne holdninger.....få lov at repræsentere det jeg står for. Dette ser jeg som en del af den personlige og faglige udvikling jeg gennemgår her på studiet.... Både at forholde mig kritisk til litteratur og teoretikere, men også min egen udvikling mod det at være sygeplejerske og kunne identificere mig med professionen"*(C).

Grundtvig pointerer, at der i undervisningen appelleres til elevernes interesser, og at samtalen drejes bort fra det abstrakte og hen imod det nærværende og nyttige (Bugge

1999, s.218). Dette ses her: "*Hun formåede at gøre den teoretiske del håndgribelig og praktisk ved at dele hendes erfaringer med os*"(D).

I klasseværelset har det således betydning, at de abstrakte teorier bringes i vekselvirkning med lærerens og de studerendes oplevelser og erfaringer. Det fremmer det nærværende, nyttige og dermed det meningsfulde aspekt i undervisningen.

### **Opsummering tema 2 - Grundtvig**

Undervisningsformen må være præget af såvel frihed som vekselvirkning. Frihed til at modtage undervisning og deltage i samtalen. Frihed for læreren til at bestemme indholdet i undervisningen, og en vekselvirkning mellem de studerendes livserfaringer, kliniske oplevelser og andres erfaringer. I de åndelige, abstrakte fag, hvor der ikke er endegyldige svar, må undervisningen ikke være styret af eksamen og test. Det kvæler friheden, samtalen og den levende vekselvirkning, og giver ikke mening for de studerende.

Det har betydning, at den enkelte studerende føler sig individuelt betragtet, og at der i undervisningen tages hensyn til den enkeltes vækst og udvikling.

Undervisningen må tage udgangspunkt i livet, som det er, i de studerendes og lærerens egne oplevelser og erfaringer, for at den får betydning. Samtidig må disse oplevelser sættes i spil med andres erfaring i livet, hvilket nuancerer og perspektiverer den studerendes udvikling og dannelse.

De studerende skal have gjort sig erfaringer i livet, i klinikken før de får noget ud af at læse i bøgerne. Bøgerne skal være udformet, så de er tilgængelige for de studerende.

Det skriftlige ord såvel som foredraget skal smelte sammen med den studerendes egen erfaringsverden, for at det giver mening og får betydning i undervisningen.

Indholdet i undervisningen skal tage udgangspunkt i de studerendes forudsætninger.

Læreren skal kunne fravige dagsordenen ud fra en vurdering af, hvor de studerende aktuelt er. Fastlåste programmer og planer dræber det liv, der må være tilstede i den gode undervisning. Lysten skal drive værket.

I undervisningen er såvel lærdom som menneskelig dannelse på spil. Lærdommen må integrere dannelse og duelighed i sig. Der skal appelleres til de studerendes interesser, og samtalen i undervisningen skal drejes bort fra det abstrakte og hen mod det nærværende og nyttige. Derved får undervisningen betydning, og fremmer den

dannelsesmæssige dimension. Samtidig reflekterer den studerende over egen rolle som sygeplejerske.

### **6.2.3 Refleksioner over og diskussion af Grundtvigs tanker**

I klasseværelset er det ikke helt ligegyldigt, hvordan man beskæftiger sig med teorierne og den boglige viden. De studerende skal have gjort sig erfaringer i det virkelige liv, det være sig i *deres* levede liv og/eller i sygeplejepraksis, før de får noget ud af at læse i bøgerne. Først dér sker vekselvirkningen og den sammensmeltning, Grundtvig taler om. Det er således vigtigt at tage udgangspunkt i den enkeltes potentiale, trække på de erfaringer, de har og bygge temaerne i undervisningen op, så det giver sammenhænge. Når indholdet i undervisningen således berører de studerendes liv, fremmes de indre dialoger. Den studerende vil blive klogere på sig selv og få større erkendelse i forhold til faget. Det praktiske liv og andres erfaring må bringes i levende vekselvirkning og dialog med den studerendes egen livserfaring.

Som undervisere må vi gøre brug af den viden og erfaring vi har, og dosere denne viden på de rigtige tidspunkter, så det giver mening og vækst til studerendes læring og udvikling, til deres dannelse og uddannelse.

Den teoretiske undervisning i klasseværelset giver således ikke mening, hvis den ikke berører en erfaring hos den studerende. Der er risiko for, at den vil virke abstrakt og gøre afstanden mellem teori og virkelighed større. Teorierne skal derfor sættes i spil med de oplevelser, de har haft. Derved tilgodeser vi følelsernes grundlag for erkendelsen, og at undervisningen ikke kun skal henvende sig til fornuften. Lærdommen bliver konkret frem for abstrakt.

I valg af litteratur må vi være opmærksomme på, at bøgerne skal være skrevet på en måde, så det smelter sammen med et liv hos den studerende. Vi må forholde os kritisk til udvælgelsen, og lade poetiske, skønlitterære og autentiske værker være en del af pensum.

På sygeplejeskolen ville det være optimalt, hvis de studerende kom af lyst, til fælles glæde og fornøjelse. At være tvunget til at læse for eksamens og "overlevelsens" skyld skaber ikke glæde og lyst, tværtimod. Det dræber friheden til at deltage i undervisningen.

Samtalen har stor betydning i klasseværelsesundervisningen. Den levende samtale, hvor lærer og studerende indgår som ligeværdige partnere. Den gode lærer henleder de studerendes opmærksomhed på betydningsfulde emner, der er værd at drøfte. Dette fremmer dialogen blandt såvel lærer/studerende som de studerende indbyrdes. Den gode lærer har de nødvendige kundskaber, og udstråler glæde og munterhed ved sit fag. Undervisningen kan krydres og gøres levende med poesi, et digt/en sang, historie og metaforer. Levende undervisning vækker lyst og glæde.

Analysefundene har været sat i spil med - og er fortolket i lyset af Dales teori om gyldig undervisning samt Grundtvigs pædagogiske tanker. Med udgangspunkt i analysen, delkonklusionen og fortolkningen med efterfølgende refleksioner vil jeg i næste afsnit præsentere konklusionen på specialets problemformulering i sin helhed.

## **7.0 Konklusion**

Udfra den aktuelle samfunds-/uddannelsesmæssige debat vedrørende sygeplejerskeuddannelsen og med henvisning til de studerendes evalueringer og udtalelser vedrørende den teoretiske undervisning på sygeskolen, har udfordringen i dette speciale været at udforske den del af undervisningen, der foregår i klasseværelset.

Formålet med specialet har været, at få beskrevet den gode undervisning, som de studerende oplever den, samt søge svar på, hvordan vi tilrettelægger en meningsfuld undervisning i klasseværelset på sygeplejerskolen. Formålet har endvidere været, at udarbejde et grundlag for en pædagogisk og sygeplejefaglig debat på skolen med henblik på udvikling af undervisningspraksis.

Specialets problemformulering lyder:

- Hvordan karakteriseres en god undervisningssituation i klasseværelset, set udfra de studerendes perspektiv?
- Hvordan kan der, med udgangspunkt i disse perspektiver, og set i lyset af Dales teori om gyldig undervisning samt Grundtvigs pædagogiske tanker, tilrettelægges en undervisning i klasseværelset, der skaber mening og får betydning for de studerende?

I specialet er der knyttet an til kvalitativ, hermeneutisk forskningstradition, og problemformuleringen besvares såvel empirisk som teoretisk. Specialets empiri består af 5 narrativer, beskrevet af studerende på uddannelsens 4.semester. Disse narrativer er analyseret og fortolket i lyset af Erling Lars Dales teori om gyldig undervisning samt N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker. Meningsfortolkningen har været struktureret omkring to hovedtemaer: Tema 1: Lærers rolle og stemningen i klasseværelset og tema 2: Undervisningsform, indhold og udbytte. Konklusionen præsenteres som et svar på problemformuleringen og struktureres ligeledes under de to temaer.

### Lærers rolle og stemningen i klasseværelset

De studerende karakteriserer den gode undervisning ved en lærer, der har en interesse og en lidenskab for dét, han/hun underviser i. Denne interesse, adfærd og positive udstråling smitter de studerende. De fanges og bliver berørt af lærers fortælling og indlevelsesevne, og får lyst til at være aktivt deltagende i undervisningen. En lærer, der har de nødvendige kundskaber, et oprigtigt engagement, og udstråler glæde og munterhed ved sit fag, virker utrolig inspirerende. Det motiverer til, at man som studerende får lyst til at fordybe sig i emnet.

I selve klasseværelset må læreren være i stand til at iscenesætte indholdet på en måde, så de studerende bliver grebet af situationen. Dette kan praktiseres ved beskrivelser fra praksis, fra "virkelighedens verden", hvor undervisningen kan krydres og gøres levende med poesi, et digt/en sang, historier og metaforer. Den enkelte lærer må brænde for sit fag, og via sine ord, gestik og udstråling "drage omsorg" for det. Levende undervisning vækker lyst og glæde.

Det meningsfulde aspekt i undervisningen fremmes ved lærers rolle som autoritet. Læreren må kunne argumentere for sin undervisning og dennes betydning for de studerende, da det er læreren der véd, hvad der er den betydningsfulde kundskab. Det er i denne sammenhæng, der er asymmetri i kompetencen, da læreren har en viden og en erfaring, de studerende endnu ikke har. Denne viden må iscenesættes, så der er gennemsigtighed i undervisningen, og så den får et intentionelt aspekt for den studerende. I undervisningen må læreren henlede de studendes opmærksomhed på betydningsfulde emner, der er værd at drøfte. Læreren må være i gang-sætter, og veksle mellem at være deltager, ordstyrer og "indsparker" i samtalen.

I klasseværelset må der værnes om de mundtlige samtaler, om fællesaktiviteterne, og det har stor betydning, at der er disciplin. Derved drages omsorg for undervisningen, indholdet og de studerendes læreprocesser. Læreren må sanktionere, opretholde ro og undgå unødige støj. Derved signaleres, at det der foregår i undervisningen er værd at beskæftige sig med, det er betydningsfuld kundskab.

Den gode undervisning er karakteriseret ved en tryk stemning i klasseværelset, hvilket giver de studerende en følelse af sammenhold, og en oplevelse af, at der er plads til alle meninger og synspunkter. Udover dette har også den fysiske placering i klasseværelset stor betydning. Det at alle kan se hinanden, sidder tæt og har øjenkontakt, gør at man slapper mere af, tør komme på banen og være aktivt deltagende. Det fremmer følelsen af ligeværdighed, nærvær og intimitet, hvilket er vigtigt at medtænke, når vi tilrettelægger undervisningen i klasseværelset.

Det meningsfulde i undervisningen fremmes af den studerendes succesoplevelser, hvor følelserne er en motiverende kraft, og har stor betydning for erkendelsen. Æstetiske kvaliteter i undervisningen vækker behag og virker tiltrækkende. Udover liv i undervisningen må der være variationer og balance i den. Balance mellem den studerendes aktivitet/deltagelse i samtalen og refleksivitet/lyttende holdning/fordybelse. Dette kræver tid og rum, og som undervisere må vi acceptere, at ikke alle studerende er lige meget med i alle emner. Det er ikke alle, der "ser sig selv" i alle læringssituationer.

#### Undervisningsform, indhold og udbytte.

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at de studerende har et forhåndskendskab til de emner, der undervises i. At de er forberedt og har gjort sig tanker om, hvilken betydning emnet har, og hvordan undervisningen kan bruges. Som undervisere må vi efterlyse denne spørgende holdning. Vi må skærpe de studerendes nysgerrighed og tvivl, og lade denne tvivl og nysgerrighed være fælles med den sag, der kommer til syne i undervisningen. Således fremmes behovet for læring, for at søge ny viden og være deltagende i undervisningen. De studerende oplever en fuldkommenhed, en forståelse, og således også en mening med selve undervisningen.

Samtalen/dialogen og det kommunikative fællesskab har stor betydning i klasseværelses-undervisningen. At alle deltager solidarisk, og hvor lærer og studerende



indgår som ligeværdige partnere. Det har betydning for de studerende, at dagsordenen kan fraviges, alt efter de studerendes forudsætninger. Undervisningsformen må være præget af frihed til at deltage i samtalen, og frihed for læreren til at bestemme indholdet i undervisningen. Særligt i de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, hvor der ikke er endegyldige svar, må undervisningen ikke være styret af forskrifter, eksamen og tests. Det kvæler friheden og kommunikationen, og giver ikke mening for de studerende.

Den gode undervisning tager udgangspunkt i det autentiske (cases, patientfortællinger mv.) og i de studerendes egne oplevelser og erfaringer. Ved at tage udgangspunkt i *deres* livsverden, vil undervisningen få større betydning for den enkelte. Samtidig har det betydning, at der er samspil i undervisningen, at den studerendes egne oplevelser og erfaringer sættes i spil med andre studerendes og lærerens synspunkter og oplevelser. De studerende skal stilles overfor det der er anderledes, det der ryster dem og giver dem nogle a-ha oplevelser. Derved nuanceres og sættes den studerendes egen forforståelse i spil. Den studerende vil blive klogere på sig selv og få større erkendelse i forhold til faget.

Den teoretiske undervisning i klasseværelset giver mening, hvis den berører en erfaring/en oplevelse hos den studerende. Teorierne skal sættes i spil med de oplevelser, de har haft i livet og i klinikken. Derved tilgodeser vi følelsernes grundlag for erkendelsen, og at undervisningen ikke kun skal henvende sig til fornuften. Lærdommen bliver konkret frem for abstrakt, og afstanden mellem teori og virkelighed bliver mindre.

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at de studerende kan se teorien som brugbar og anvendelig i forhold til aktuelle problemstillinger. Dette sker dels ved eksplicitering, hvor læreren fordøjer stoffet og via det mundtlige ord anvender det i undervisningen, dels ved eksemplificering, hvor læreren bidrager med egne erfaringer og gør teorien håndgribelig via konkrete handlinger i klasseværelset. Når undervisningen udmunder i handlingsdygtighed hos de studerende, bliver teorierne mere konkrete og fjernes fra abstraktionsniveauet.

I valg af litteratur i uddannelsen må vi være opmærksomme på, at bøgerne skal være skrevet på en måde, så det smelter sammen med et liv hos den studerende. Vi må forholde os kritisk til udvælgelsen, og lade poetiske, skønlitterære og autentiske værker være en del af pensum.

Bøgerne skal være skrevet, så indholdet er tilgængeligt for de studerende. Det skriftlige ord skal smelte sammen med den studerendes egen erfaringsverden, for at det giver mening og får betydning i undervisningen. Det samme gælder såvel foredrag som forelæsninger.

Den gode undervisning er karakteriseret ved, at den får subjektiv betydning for den studerende. Den kryber ind under huden på hende, og fremkalder en lyst til at arbejde indenfor sygeplejefaget. Samtidig øges følelsen af parathed til den kommende klinik, og den studerende reflekterer over egen rolle som sygeplejerske. Dette udvikler den studerende såvel fagligt som personligt i retning mod professionen og dét at være sygeplejerske.

I den gyldige og meningsfulde undervisning er såvel lærdom som menneskelig dannelse på spil. Dette opnås, når undervisningens indhold er i dialog med den studerendes egen forståelseshorisont. Den studerendes livsverden og skolens kundskab skal berøre hinanden. Derved fremmes den dialektiske dannelsesproces og den studerendes subjektive tilknytning til faget. I den teoretiske undervisning, i klasseværelset, må der være fokus på, at den studerende oplever denne tilknytning, så fagene og uddannelsen får betydning og skaber mening for hende. Der skal appelleres til de studerendes interesse, og samtalen i undervisningen skal drejes bort fra det abstrakte og hen mod det nærværende og nyttige. Stoffet inkorporeres så at sige i den studerendes selvforståelse, der sker en horisontsammensmeltning, en dialektisk dannelsesproces.

Dette var konklusionen og specialets problemformulering er besvaret. Den gode undervisning er beskrevet, analyseret og fortolket med henblik på at få svar på, hvordan, og ud fra hvilke overvejelser, undervisningen kan tilrettelægges, så det giver mening og får betydning for de studerende. I næste afsnit vil jeg reflektere over undersøgelsens resultater.

## 8.0 Refleksioner over undersøgelsens resultater

I dette afsnit vil jeg uddrage enkelte af Dale og Grundtvigs synspunkter og reflektere over, hvilke konsekvenser disse får for tilrettelæggelsen af undervisningen. Der sættes fokus på områder, som er oplagte til den videre debat om, hvordan vi konkret kan tænke undersøgelsens resultater ind i klasseværelset på sygeplejeskolen.

I disse refleksioner vender jeg samtidig tilbage til den allerede eksisterende viden på området, for at afdække i hvor høj grad den aktuelle undersøgelse har bidraget med ny viden på området.

Jeg har valgt at sætte fokus på 3 områder, som omhandler

- 1) Lærerens engagement og samtalens betydning i undervisningen
- 2) Udfordringen mellem læreren som autoritet i kundskabsformidlingen samt friheden i undervisningen
- 3) Udfordringen i at gøre det abstrakte mere håndgribeligt i klasseværelsesundervisningen.

Af hensyn til opgavens omfang vælges disse 3 områder. Dels har undersøgelsen vist, hvor stor betydning læreren har i undervisningen, dels rettes fokus mod udfordringer, jeg ser som aktuelle bidrag til debatten såvel i organisationen som i lærerkollegiet. Andre og flere aspekter kunne være valgt og have ligeså stor relevans.

### Lærerens engagement og samtalens betydning

Lærerens personlige egenskaber og den adfærd, han/hun udstråler i selve undervisningssituationen, har stor betydning. Dale fremhæver den pædagogiske dramaturgi, og hans pointe er, at lærerens udstråling, entusiasme og engagement smitter, så de studerende bliver grebet af situationen (jf. afsnit 6.1.1, s.41). Grundtvig stiller også krav til lærerens personlige egenskaber, og fremhæver læreren som et muntert gemyt, der får det fornøjelige og glæden frem i undervisningen. Pointen hos Grundtvig er, at læreren må drives af lyst og engagement og således ikke af pligt (jf. afsnit 6.2.1, s.54). Disse synspunkter får konsekvenser for den måde undervisningen tilrettelægges på. Som jeg ser det, må der rent organisatorisk tages højde for den enkelte lærers faglige, pædagogiske og personlige forudsætninger/interesser, så disse medtænkes i arbejdsplanen og tildelingen af fag og indhold. Samtidig må den enkelte lærer være

bevidst om egen rolle og sige til og fra i forhold til egne kvalifikationer. Hvis læreren pålægges et fagindhold af pligt, og skal undervise i noget, han/hun ikke brænder for, eller føler sig kvalificeret til, vil det afspejles i undervisningen.

I Fagerbergs undersøgelse fra sygeplejeskolen i Sverige var det netop lærerens interesse og engagement, de studerende efterlyste. Faktorer, der gjorde, at de blev demotiverede, og følte, at det var spild af tid at deltage i undervisningen (jf. afsnit 2.1.2, s.7).

Derfor er disse aspekter ved lærerens rolle vigtige at medtænke i den konkrete undervisningstilrettelæggelse.

Grundtvig fremhæver samtalens betydning i undervisningen. Den har betydning dels for elevernes deltagelse, dels for den vekselvirkning, der er på spil i klassen (jf. afsnit 6.2.1, s.53).

Når vi tilrettelægger undervisningen i klasseværelset, må vi således sikre, at såvel de fysiske som de psykologiske/æstetiske rammer for dette er tilstede, så samtalen kan udfolde sig. Som lærere må vi gå i dialog med de studerende og samtidig opfordre til samtaler mellem de studerende indbyrdes. I klasseværelset kunne dette med fordel praktiseres i smågrupper, hvor læreren cirkulerer og tager del i samtalerne.

At dette må indgå i undervisningstilrettelæggelsen, styrkes af Tine Rask Eriksens undersøgelse fra 2002, hvor hun savnede dialogen mellem læreren og de studerende (jf. afsnit 2.1.5, s.9). Ved at være tæt på, og i dialog med de studerende, kan læreren dels udfordre, dels støtte op og give feedback i selve situationen, hvilket blev efterlyst af de studerende i Espeland og Indrehus' undersøgelse (jf. afsnit 2.1.4, s.8).

Forelæsninger i klasseværelset må være velbegrundede og - overvejede. Indholdet skal være i dialog med de studerendes oplevelser og erfaringer, hvis det skal give mening for dem. Hvis ikke de studerende berøres af indholdet, vil det få den konsekvens, at aktiviteten og engagementet daler, hvilket også blev fremhævet af de studerende på 1. semester i deres evaluering (jf. afsnit 1.1, s.3).

#### Autoritet, asymmetri og frihed i undervisningen

Dales pointe er, at der i forholdet lærer/studerende er asymmetri i kompetencen i forhold til kundskab. Det er læreren, der er autoriteten, forstået på den måde, at han/hun ved, hvad der er den betydningsfulde kundskab i undervisningen (jf. afsnit 6.1.1, s.37).

I sygeplejerskeuddannelsen vil der være fagområder og temaer, vi som undervisere véd er af betydning for de studerende, men som de endnu ikke selv kan se meningen med at skulle lære. Dette vil opstå, da de studerende er "på vej" i uddannelsen, og endnu ikke har samme viden og forudsætninger om faget og professionen. Samtidig vil der være politiske og samfundsmæssige krav, love og bekendtgørelser, der er styrende for den undervisning, der indgår i uddannelsen.

Det kan få den konsekvens, at vi i undervisningen oplever det, som Kvalbein fremhævede i sin forskning fra læreruddannelsen i Norge, nemlig at det kundskabsindhold, der er meningsfuldt for underviserne, måske ikke er meningsfuldt for de studerende (jf. afsnit 2.1.1, s.6). Det betyder, at vi må tilrettelægge undervisningen ud fra et krav om synlighed og gennemsigtighed i forhold til sygeplejerskens virksomhedsområde. Vi må argumentere for vores stof og dets relevans og betydning i relation til professionen. Undlader vi dette, vil der være tale om det, Dale kalder eftergivenhed i undervisningen (jf. afsnit 6.1.1, s.37).

Omvendt set, er Grundtvigs pointe, at målene i en uddannelse ikke må være for styrende. Det dræber samtalen og den levende vekselvirkning. Grundtvig taler om den eksamensfrie undervisningsform i fag, hvor der ikke findes færdige løsninger og svar. Her er det lysten, der skal drive værket. Fagene i skolen må således ikke dyrkes for eksamens skyld (jf. afsnit 6.2.2, s.57).

Når de studerende på 7. semester udtaler sig om, at de har svært ved at se meningen med et fag som xx (jf. afsnit 1.1, s.3), og at de oplever, de kun har faget, fordi de skal bruge det i bachelorprojektet, så er Grundtvigs perspektiv særdeles vigtigt at medinddrage, når vi tilrettelægger undervisningen. Hvis de studerende oplever, at de kun skal bruge faget for fagets skyld og for at kunne sige/skrive de rigtige ting til eksamen, så kvæles engagementet og meningen med det.

Når undervisningen i klasseværelset tilrettelægges, ud fra et argument om, at drivkraften skal komme indefra, kan de studerende med fordel inddrages i selve planlægningen. Derved tages udgangspunkt i deres aktuelle læringsbehov og - forudsætninger, som netop Kvalbein (jf. afsnit 2.1.1, s.6) og Espeland/Indrehus (jf. afsnit 2.1.4, s.8) argumenterede for i deres forskning.

Udfordringen i klasseværelset ligger således i at finde balancen mellem denne frihed i undervisningen og autoriteten, i form den førromtalte lærer, der ved, hvad den betydningsfulde og nødvendige kundskab er. En anerkendelse af denne asymmetri samtidig med en bevidsthed om frihed i undervisningen, i relation til form og indhold, må således være det optimale i undervisningen.

#### Fra det abstrakte til det håndgribelige og brugbare

Når Dale pointerer, at den meningsfulde undervisning er i dialog med den studerendes forståelseshorisont (jf. afsnit 6.1.2, s.48), betyder det, at vi i klasseværelset må tage udgangspunkt i de oplevelser og erfaringer, de studerende har med sig. Grundtvig pointerer, at disse oplevelser og erfaringer må gå forud for og inddrages i den teoretiske undervisning, så det giver mening for de studerende. Ved at koble teorien til de studerendes oplevelser drejes samtalen bort fra det abstrakte og hen imod det nærværende og nyttige (jf. afsnit 6.2.2, s.59).

Dette praktiseres ved en virkelighedsnær og autentisk undervisning. De studerendes oplevelser skal "hentes ind" i klasseværelset, fx via dagbogsnotater og praksisbeskrivelser, og sættes i spil, dels med teorierne, dels med andres erfaringer. En levende, autentisk og praksisnær undervisning kan ligeledes praktiseres i klasseværelset ved *mødet* med den virkelige patient, fx præsenteret via radio, tv-udsendelser, video o.l. I klasseværelset må vi lade teorierne kaste lys over de problemstillinger, de studerende præsenterer. Såvel i de studerendes fortællinger som i Tine Rask Eriksens forskning (jf. afsnit 2.1.5, s.9) har vi set, hvor stor betydning det har, at læreren så at sige fordøjer stoffet, og via det mundtlige ord gør det levende og håndgribeligt, og anvender det i selve undervisningssituationen. Såvel i konkrete handlinger (med dukken i fortælling D) som i fælles diskussioner, kan læreren eksemplificere og nuancere, så teorierne ses som anvendelige og brugbare af de studerende. Dialogen bliver således også i dette perspektiv særdeles betydningsfuld i undervisningen, og det er netop i dialogen koblingen mellem den teoretisk/akademiske og de kliniske problemstillinger kan ske. På denne måde vil de studerende opleve, at undervisningen giver mening også i klasseværelset og ikke først i klinikken, som den 3. semester studerende udtalte til standpunktsbedømmelsen (jf. afsnit 1.1, s.2).

## 9.0 Afslutning

Specialet nærmer sig sin afslutning. Problemformuleringen er besvaret, hensigten med specialet er nået, og der er lagt op til områder, der med fordel kan inddrages i den videre debat på sygeplejeskolen. På skolens "Pædagogiske Forum", hvor skolens lærere og ledelse er samlet, vil jeg præsentere mit speciale og formidle resultaterne fra undersøgelsen, og lade disse indgå som inspiration, når uddannelsen skal drøftes og undervisningen tilrettelægges.

Undersøgelsen i dette speciale bidrager til dokumenteret viden vedrørende 5 studerendes oplevelse af den gode undervisningssituation i klasseværelset. Ligeledes har undersøgelsen sat fokus på faktorer, der skaber mening og får betydning for de studerende i selve undervisningssituationen.

Ifølge Elisabeth Hall er en god undersøgelse karakteriseret ved, at den kan fremkalde både positive og negative reaktioner hos læseren, den kan provokere og den kan skabe ny mening om det undersøgte fænomen (Hall 1996, s.184).

I lærergruppen, såvel som blandt andre læsere af denne opgave, vil reaktionerne givetvis være blandede, alt efter hvilken forforståelse den enkelte har. Resultaterne vil derfor fremstå dels som ny viden (aha-oplevelser), dels som kendt viden (selvfølgeligheder), hvilket jeg tolker som de reaktioner, Hall taler om.

Set ud fra mit perspektiv har processen betydet, at jeg havde en forforståelse vedrørende en sag, der nu er belyst og skabt viden om. En viden, der er værd at tænke ind i skolens kriterier for god undervisningspraksis, og en viden der samtidig har skabt baggrund for videre forskning, hvilket uddybes i perspektivering. I den hermeneutiske forståelse har jeg således fået udvidet min horisont samt åbnet op for nye horisonter.

Det er vigtigt at påpege, at læseren af denne opgave ikke nødvendigvis er enig, men forhåbentlig i stand til at forstå selve forskningsprocessen og den empiriske og teoretiske ramme. Undersøgelsens resultater, konklusion og de efterfølgende refleksioner og perspektiver skal således ses og forstås i denne kontekst (Hall 1996, s.184).

## 10.0 Perspektivering

På grundlag af selve forskningsprocessen samt opgavens resultater rejses nye perspektiver.

Dels er der områder og anbefalinger, der kan tænkes ind i den aktuelle undervisnings-tilrettelæggelse og - praksis, dels peger undersøgelsens resultater frem mod ny forskning på området. Disse perspektiver præsenteres i dette afsnit, hvorefter opgaven rundes af.

I skrivende stund verserer den faglige og pædagogiske debat allerede på skolen. Engagementet vedrørende den nye bekendtgørelse til sygeplejerskeuddannelsen, som skal træde i kraft 1. februar 2008, er stort. Den fælles nationale studieordning er under udarbejdelse; en studieordning, der skal sikre en ensartet kvalitet i sygeplejerskeuddannelsen i Danmark med mulighed for mobilitet nationalt samt studier internationalt. Begge materialer foreligger i udkast og endnu ikke gældende, men det er indenfor disse rammer denne opgaves resultater skal tænkes ind (Undervisningsministeriet 2007, Rektorforsamlingen 2007).

Uddannelsen bliver pr. 1. februar 2008 modulopdelt, og struktureres i 7 semestre og 14 moduler. I hvert modul er der fokus på et sygeplejefagligt tema, og i studieordningen er det beskrevet, hvilke kompetencer den studerende skal opnå efter hvert modul (Rektorforsamlingen 2007).

Disse kompetencer er udformet i henhold til den internationale kompetenceprofil for professionsbachelor "Qualifications Framework", som på dansk betegnes som "Kvalifikationsnøglen" (Cirius 2007). Formålet med kvalifikationsnøglen er, at formulere et sæt overordnede evalueringskriterier, der sikrer, at uddannelsens slutkompetencer bliver operationelle med henblik på en øget national og international anvendelighed og kvalitetssikring (ibid.).

Kvalifikationsnøglen er således styrende for den kompetenceprofil og de kompetencemål, de studerende skal nå gennem uddannelsen, og når de har opnået en vis standard af kompetencer, har de kvalifikationer til at udøve sit virke indenfor professionen (ibid.).



Efter hvert modul skal de studerende bedømmes, i form af eksterne og interne prøver, obligatoriske opgaver og deltagelsespligt i undervisningen (Undervisningsministeriet 2007, (Rektorforsamlingen 2007).

Det kan bekymre, at de overordnede rammer for uddannelsen har fokus på mål - og kompetencebeskrivelser, og man kan fristes til at sige, at de studerende skal vurderes/evalueres ud fra en standardisering af viden og færdigheder. Set i lyset af resultaterne i dette speciales aktuelle undersøgelse, må krav, bedømmelser og deltagerpligt ikke være kriteriet for, om de studerende møder op til undervisningen. Det meningsfulde er væk, hvis kravene overstiger lysten til at lære. Jo mere, der strammes og styres i form af krav og regler, jo mere kvæler vi den indre motivation, som er den drivkraft, der skal medtænkes i undervisningen.

Den fremmes, som vi har set her i undersøgelsen, ved den levende underviser, der går i dialog med de studerende, og som har frihed til at vælge indholdet i undervisningen. Hvor udgangspunktet i undervisningen er de studerendes oplevelser og erfaringer, og hvor der er et samspil og en dialog mellem de tilstedeværende i lokalet. Lysten, glæden og det meningsfulde i undervisningen øges, når disse faktorer medtænkes og operationaliseres i praksis.

Disse aspekter medtænkes i Undervisningsministeriets anbefaling vedrørende differentieret undervisning (Undervisningsministeriet 2006 b). I denne anbefaling ligger der en anerkendelse af og en bevidsthed om, at de studerende møder studiet med forskellige livshistorier, erfaringer og forudsætninger, og således også skal imødekommes med forskellige tilbud i undervisningen. I anbefalingen er det beskrevet, at der i undervisningen må tages hensyn til denne differentierede studentergruppe. Skolen må tilbyde varierede undervisningsformer, støtte og vejledning til de "svage" studerende, samt undervisningstilbud, der kan motivere og fastholde de ressourcestærke studerende (ibid.).

Udfordringen i klasseværelset ligger således i at tage udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, og tilpasse netop den undervisningsform, der støtter ham/hende bedst mulig. En sådan differentieret undervisning kan givetvis synes svær i en klasse med op til 35 studerende, men som Grundtvig påpeger, vedrørende nye tanker i skolen, må man ikke give op, før det er forsøgt. Han siger:

" ...mange vil tænke at Vanskelighederne er uovervindelige, og dertil kan jeg blot svare, at prøver man ikke engang paa det, overvindes de naturligviis ikke, men at det er Feighed at give tabt for en Fjende, før man har prøvet Styrke med ham..... (Bugge 1968, s.190).

Vi må således ikke, ifølge Grundtvig, give op på forhånd, fordi dele af undervisningen, og overvejelserne vedrørende denne, kan synes uoverskuelige i klasseværelset. I lærerkollegiet, såvel som i organisationen, må dette rejse en debat om, hvilken tilknytning man som underviser har til de forskellige klasser. Det ville være hensigtsmæssig med lange gennemgående forløb frem for korte, sporadiske seancer. Herved tilgodeses den betydning det har, at læreren får mulighed for at lære den enkelte studerende og deres individuelle forudsætninger at kende.

Bekymrende kan det være, at man som økonomisk bevilling til uddannelsesinstitutionerne taler om studenterårsværksopgørelser og taxametre, hvilket kontorchef i studieadministrationen ved Københavns Universitet Jakob Lange problematiserer over (Lange 2007). "Hvis der er mange, der springer fra eller nogle, der dumper, kan et kursus hurtigt blive en underskudsforretning", siger han i en kommentar. Dette kan, ifølge Lange, give en rigtig dårlig stemning, underviserne imellem (Lange 2007).

Denne måde at udregne bevillinger på rejser nye spørgsmål. Vil der kunne opstå en form for konkurrence underviserne imellem? Hvem får flest studerende igennem sine moduler/kurser, og sikrer dermed en god økonomi? Vil man slække på krav og bedømmelser, for at få flere studerende gennem uddannelsen? Ender det med, at den levende underviser brænder ud frem for at brænde igennem i undervisningen?

Med udgangspunkt i disse spørgsmål, i specialets resultater samt ovenstående udfordringer og anbefalinger er der således lagt op til yderligere forskning på området. Kriterierne for den gode undervisning er beskrevet og teoretisk belyst. Der er rejst debat om områder, der kan tænkes ind i såvel den konkrete undervisning som i den mere overordnede uddannelsesrettelæggelse. Spørgsmålet er, hvorledes denne udvikling og kvalitet i undervisningen sikres. Her er det relevant at medtænke såvel lærer- som studenterperspektivet, samt de fysiske rammer denne udvikling skal sikres indenfor, nemlig klasseværelset.

Når lærerens rolle har så stor betydning, som dette speciale vidner om, kunne det være udfordrende at vælge lærerens perspektiv i en ny undersøgelse. Hvordan karakteriseres en god undervisningssituation, set udfra lærerens perspektiv? Kan man i lærergruppen observere og inspirere hinanden i den konkrete undervisning uden konkurrence indblandet, enten i form af deltagerobservation i klasseværelset eller sekundært med videooptagelser som datamateriale?

En god meningsfuld undervisning er med til at kvalificere uddannelsen og har betydning for de studerendes tilfredshed, hvilket igen har betydning for glæden ved og fastholdelsen i studiet. En fast strategi for kvalitativ forskning vedrørende de studerendes evaluering af undervisningen ser jeg som en kvalificering af uddannelsespraksis. Det kunne, som i dette speciale, være i form af narrativer eller i form af kvalitative interviews. Samtidig kunne det gennemføres på flere semestre (eksempelvis 1., 4. og 7.), så der tegnes et bredt udsnit af uddannelsen.

Endelig kunne såvel lærer- som studenterperspektivet suppleres med klasserumsobservationer, med henblik på at udforske, hvad der konkret er på spil i klasseværelset. Hvordan er det fysiske, psykiske og æstetiske miljø? Hvordan er borde og stole stillet op, og hvordan er samspillet, fællesskabet og kommunikationen blandt deltagerne i rummet?

Endelig kan dette speciale inspirere til forskning blandt øvrige professionsuddannelser i CVU'et. Såvel i organisationen som blandt medarbejderne kan en sådan undersøgelse være udgangspunkt for en fælles dialog. Et forum, hvor der arbejdes mod et fælles grundlag for evaluering og kvalitetsudvikling af undervisningspraksis. Hvor man via gensidig inspiration udvikler fælles kriterier for den gode undervisning i de mellemlange videregående uddannelser i CVU Sønderjylland.

## 11.0 Referenceliste

- Aarsland, Line & Thomas Bo Christensen (2006), "*Bertel Haarder advarer mod for meget teori*", I: Politikken, 23. august 2006, 1. sektion, side 1
- Birkelund, Regner (1999), "*Livs - Oplysning*", 1. udg., 1. oplag, Gyldendal, Nordisk Forlag.
- Birkler, Jacob (2005) "*Videnskabsteori*" 1. udg., 1. oplag, Munksgaard, Danmark.
- Bjerrum, Merete & Pia Ramhøj (1996), "*Livshistorier og narrativer som kildemateriale*"  
I: Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab af Pia Ramhøj og Inga Marie Lunde (red.), Akademisk Forlag A/S.
- Bock, Mette (2006), "*Sygeplejersker under pres*", I: Jydske Vestkysten, 23. august 2006, 1. sektion, side 2
- Bugge, K.E (1965), "*Skolen for livet - studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker*", Gads Forlag, København
- Bugge, K.E (1968), "*Grundtvigs skoleverden*", Tekster og udvalg bind II, G.E.C Gads Forlag, København 1968
- Bugge, K.E. (1999), "*Grundtvigs pædagogiske tanker*", Tidsskrift for Socialpædagogik 3/99.
- Cirius (2007), "*Mod en dansk kvalifikationsnøgle for de videregående uddannelser*", <http://www.ciriusonline.dk/Admin/Public/Download.aspx?file=Files/Filer/bologna/bologna-modendanskkvalifikationsnoegle.pdf>
- CVU Sønderjylland (2007a), Sygeplejerskeuddannelsen, "*Studieordning, Den Sønderjyske Sygeplejerskole*, 1.1.2007
- CVU Sønderjylland (2007b), Sygeplejerskeuddannelsen, "*Forudsætninger for god undervisning samt evalueringsstrategi*", Internt arbejdsmateriale, Marts 2007
- Dahlager, Lars (2006), "*Sådan tømmer man et bækken - i Foucaults perspektiv*", I: Politikken, 20. august 2006, 1. sektion side 4.
- Dale, Erling Lars (1998), "*Pædagogik og professionalitet*", 1. udg., 2. oplag, Forlaget Klim
- Dale, Erling Lars (2000), "*Etik og moral i uddannelsessystemet*", 1. udg., Forlaget Klim
- Eriksen, Tine Rask (1993), "*Klasseværelset som arena i sygeplejen*", I: "Overvejelser og metoder i sundhedsforskningen", Pia Ramhøj (red.), Forfatterne og Akademisk Forlag

Eriksen, Tine Rask (2005), "*Professionsidentitet i forandring*", I: "Professionsidentitet i forandring", TineRask Eriksen & Anne Mette Jørgensen (red.), Forfatterne og Akademisk Forlag

Eriksen, Tine Rask (2007), "*Studerende kommer med svagere forudsætninger*", Tidsskriftet Sygeplejersken 1/2007

Espeland, Valbjørg & Oddny Indrehus (2003), "*Evaluation of students satisfaction with nursing education in Norway*", Journal of Advanced Nursing 42(3), p.226-236.

Fagerberg, Ingegerd (1999), "*Kan utbildningen stärka sjuksköterskestudenters intresse för arbete i äldrevård?*", Klinisk Sygepleje 13. årgang, nr. 5, 1999.

Gadamer, Hans-Georg (2004), "*Sandhed og metode*", 1. udg., 1. oplag, Arne Jørgensen og Systime A/S

Grundtvig, N.F.S. (1838a), "*Skolen for Livet og Akademiet i Soer*" I: K.E. Bugge "Grundtvig. Et tekstudvalg", Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck 1980

Grundtvig, N.F.S. (1838b), "*Af Nordens Mytologi*" I: Værker i udvalg, bind 4, udgivet ved Georg Christensen og Hal Koch, Gyldendal, Nordisk Forlag, 1943.

Grundtvig, N.F.S. (1843), "*Om indretningen af Sorø Akademi til en folkelig højskole*" I: Finn Slumstrup m.fl.: "Grundtvigs oplysningstanker og vor tid", Nordisk Folkehøjskoleråd og forfatterne, 1983

Grundtvig, N.F.S. (1856), "*Taler paa Marielyst Højskole*" 1856-71, Udgivet af Steen Johansen, Gyldendal 1956.

Hall, Elisabeth (1996), "*Relationen mellem interviewer og informant*" I: Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab af Pia Ramhøj og Inga Marie Lunde (red), Akademisk Forlag A/S

Internt materiale (2007a), "*Evaluering af praktikstedet xx*", XX Sygehus

Internt materiale (2007b), "*Evaluering af 3.semester*", CVU Sønderjylland, Sygeplejerskeuddannelsen.

Internt materiale (2007c), "*Evaluering af faget xx*", CVU Sønderjylland, Sygeplejerskeuddannelsen.

Internt materiale (2007d), "*Referat fra evaluering af uddannelsen*", CVU Sønderjylland, Sygeplejerskeuddannelsen.

Jensen, Torben K (1990), "*Sygepleje som etisk know how*", I: Grundlægsproblemer i sygeplejen - Etik, videnskabsteori, ledelse & samfund af Torben K. Jensen m.fl. (red.), 1. udg., 1. oplag, Forlaget Philosophia

Knudsen, Anne-Grete (2000), "*Rejsen ind i sygeplejens verden*", Eksamensopgave studieenhed 3, Den Pædagogiske Diplomuuddannelse, Haderslev Statsseminarium, December 2000.

Knudsen, Anne-Grete (2006), "*Om dannelse og uddannelse i sygeplejen*", Eksamensopgave studieområde B, Kandidatuddannelsen i Sygepleje, Institut for Folkesundhed, Afdeling for Sygeplejevidenskab, Århus Universitet, Januar 2006.

Kristiansen, Søren og Hanne K. Krogstrup (2002), "*Deltagende observation - Introduktion til en forskningsmetodik*", 1. udg., 2. oplag, Hans Reitzels Forlag A/S, København

Kvalbein, Inger Anne (1998a), "*Læreruddanningskultur og kunnskapsutvikling*", Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Kvalbein, Inger Anne (1998b), "*Allmennlærerutdanning som møter mellom moderne lærere og postmoderne studenter*", Norsk Pædagogisk Tidsskrift 4-5/1998.

Kvale, Steinar (2004), "*InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*", 1. udg., 11. oplag, Hans Reitzels Forlag A/S, København

Lange, Jakob (2007), "*Taxametersystemet presser niveauet*", I: Politiken 27. maj 2007, "Langes kommentar", 5. sektion, s.26.

Lübcke, Poul (red.) (1996), "*Vor tids filosofi: Engagement og forståelse*", 1. udg., 6. oplag, Politikens Forlag, København

Olsen, Henning (2002), "*Kvalitative kvaler - Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelsers kvalitet*", 1. udg., Akademisk Forlag A/S.

Olsen, Ruth (1996), "*Å forske i andres erfaringer*" I: Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab af Pia Ramhøj og Inga Marie Lunde (red) (1996), Akademisk Forlag A/S

Ramhøj, Pia (1993), "*Fortællingen og dens muligheder i sygeplejeforskningen*" I: Overvejelser og metoder i sundhedsforskningen af Pia Ramhøj (red.), Akademisk Forlag A/S

Rektorforsamlingen (2007), "*Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*", 20. juni 2007, UDKAST fra Rektorforsamlingen for sygeplejerskeuddannelsen.

Thomassen, Preben m.fl. (2006), "*Hvad kan jeg bruge det til? Erfaringer og overvejelser med faget videnskabsteori og forskningsmetodologi i uddannelsen til sygeplejerske*", I: Kirsten Frederiksen m.fl.(red.) Perspektiver på faglighed, 1. udg., 1. oplag, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt.

Thornquist, Eline (2006), *"Videnskabsfilosofi og videnskabsteori for sundhedsfagene"*, 1. udg., 1. oplag, Gads Forlag

Undervisningsministeriet (1990), *"Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen"*, nr.143 af 2.3.1990 (historisk)

Undervisningsministeriet (2006a), *"Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som sygeplejerske"*, nr.1095 af 7.11.2006 (gældende).

Undervisningsministeriet (2006b), *"Anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen"*, <http://us.uvm.dk/videre/generelt/anbefalingertilrevisionafsygeplejerskeuddannelsen>, 19.12.2006

Undervisningsministeriet (2007), *"Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som sygeplejerske"*, 7. UDKAST (ikke gældende).

## **12.0 Bilagsfortegnelse**

Bilag 1: Brev til de studerende på septemberhold 2005

Bilag 2: Vejledning til udarbejdelse af fortælling

Bilag 3: Overvejelser vedrørende samtykke

Bilag 4: Brev til rektor, vicerektor, studieleder og øvrige kolleger



Marts 2007  
CVU Sønderjylland,  
Sygeplejerskeuddannelsen

Kære studerende på septemberhold 2005!

Jeg er i gang med mit afsluttende speciale i "Kandidatuddannelsen i Sygepleje" ved Århus Universitet, og er optaget af, hvordan vi tilrettelægger en god undervisning i den teoretiske del af sygeplejerskeuddannelsen.

I den forbindelse er jeg interesseret i at undersøge, hvad der, ud fra jeres perspektiv, karakteriserer en god undervisning i klasseværelset. Derfor vil jeg spørge, om du vil deltage.

Din medvirken indebærer, at du skal beskrive en oplevelse, du har haft fra en god undervisningssituation. Denne oplevelse præsenterer du i en skriftlig fortælling på 1 - 2 sider.

Jeg har bedt 5 studerende deltage i mit projekt. Din fortælling er anonym, og i specialet vil du blive benævnt med A, B, C, D eller E. Fortællingerne opbevares fortroligt hos undertegnede og arkiveres/destrueres efter bestået kandidateksamen.

Hvis du vil deltage, så kontakt mig på skolen eller på mail senest tirsdag d. 13. marts. Herefter følger en nærmere vejledning til selve fortællingen. Deltagelsen er frivillig og du kan til hver en tid trække dit tilsagn tilbage.

Venlig hilsen

Sygeplejelærer, stud.cand.cur.

Anne-Grete Knudsen

E mail: [agk@cvusonderjylland.dk](mailto:agk@cvusonderjylland.dk)

Tlf: 73 42 92 19

### **Fortælling fra en studerende på 4. semester i sygeplejerskeuddannelsen**

Jeg vil gerne bede dig beskrive en undervisningssituation i klasseværelset, du synes var god.

Jeg har valgt, at fortællingen skal stamme fra en oplevelse, du har haft i enten sygeplejefaget, de humanistiske, sundheds- eller samfundsvidenskabelige fag. Dette kunne eksempelvis være temaer i sygeplejen, omsorgs-/ egenomsorgsteorier, kommunikation, filosofi, etik, religion, videnskabsteori, forskningsmetodologi, sociologi, antropologi, jura, folkesundheds-videnskab, psykologi, pædagogik.

Er du i tvivl om noget undervejs, så kontakt mig.

Fortællingen afleveres senest d. 30. marts 2007 til Helle Feddersen.

Skriv frit om din oplevelse og lad dig inspirere af de punkter, jeg har sat op.

- Fortæl hvad der skete og om din oplevelse i selve situationen.
- Fortæl hvad læreren gjorde, hvad du gjorde og hvad dine medstuderende gjorde.
- Hvordan påvirkede undervisningen dig og hvordan fik lige netop den undervisning betydning for dig?
- Hvad tænkte du undervejs?
- Hvad følte du?
- Er der andre ting du vil fremhæve, der gjorde, at denne situation var god?

Tak for din hjælp!

Venlig hilsen sygeplejelærer Anne-Grete Knudsen

Samtykke i forbindelse med Anne-Grete Knudsens undersøgelse:

De studerende har modtaget såvel skriftlig som mundtlig information om Anne-Grete Knudsens undersøgelse i forbindelse med hendes cand.cur. speciale.

De studerende er ligeledes informeret om, at deltagelsen er frivillig, og at de til hver en tid kan trække sit tilsagn tilbage.

De studerende er informeret om, at kontakte Anne-Grete Knudsen ved eventuelle problemer eller tvivlsspørgsmål vedrørende undersøgelsen.

De studerende er informeret om, at de er sikret fuld anonymitet både i selve undersøgelsen samt i den færdige specialeafhandling.

Februar 2007

Kære rektor, vicerektor, studieleder og øvrige kolleger!

I forbindelse med mit kandidatspeciale er jeg optaget af, hvordan vi i den teoretiske del af studiet kan tilrettelægge undervisningen, så de studerende oplever meningsfuldhed.

Til det formål vil jeg iværksætte en undersøgelse på Septemberhold 2005, altså på det aktuelle 4. semester. Baggrunden for at vælge dem er, at de er ca. midtvejs i uddannelsen og har erfaring dels med teoretisk, dels med klinisk undervisning.

Samtidig har jeg, via min funktion i praksis, hørt studerende udtale sig om, at det først er i klinikken, at teorierne giver mening. Dette vil jeg gerne "forfølge".

Det er vigtigt for mig at slå fast, at der ikke er tale om nogen form for vurdering/evaluering, og at der ikke vil være fokus på konkrete fag eller personer.

Der vil, i mit speciale, være tale om en principiel diskussion om faktorer der kan få, eller allerede har betydning for den teoretiske undervisning i sygeplejerskeuddannelsen. Jeg ønsker således, at mine resultater og mit færdige speciale kan være med til at rejse en pædagogisk og sygeplejefaglig debat udfra de problemstillinger, jeg har valgt at belyse.

Venlig hilsen

Anne-Grete Knudsen