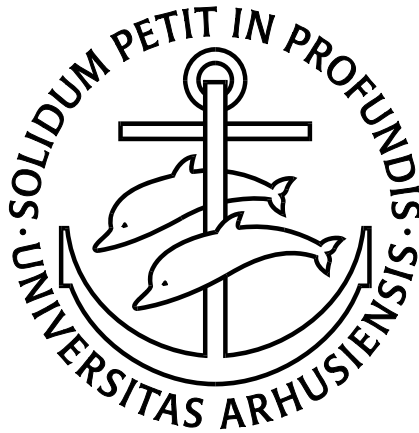


# Kandidatspeciale



## **Sygeplejestuderendes livserfaringer i mødet med den teoretiske og kliniske undervisning; hellere hænderne i faget end hovedet i bøgerne**

En undersøgelse af sygeplejestuderendes professionsidentitet i et livshistorisk perspektiv

**af**

**Charlotte Fabricius Kragh**

Navn: Charlotte Fabricius Kragh  
Modul: Kandidat speciale  
Måned og år: Juni 2008  
Vejleder: Kirsten Beedholm  
Anslag: 191.998

# **Sygeplejestuderendes livserfaringer i mødet med den teoretiske og kliniske undervisning; hellere hænderne i faget end hovedet i bøgerne**

En undersøgelse af sygeplejestuderendes professionsidentitet i et livshistorisk perspektiv

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

<b>Indholdsfortegnelse</b>	<b>side</b>
Forord	4
Resume	5
<b>1.0 Indledning</b>	<b>6</b>
1.1 Formål med specialet	7
1.2 Fremgangsmåde og disponering af specialet	8
1.3 Sygeplejerskeuddannelsen i den offentlige debat	10
1.4 Professionsuddannelse og professionsidentitet	12
1.5 Problemafgrænsning	15
1.6 Problemformulering	16
<b>2.0 Livshistorieforskning som metodisk grundlag</b>	<b>16</b>
2.1 Hvorfor en livshistorisk tilgang?	17
2.2 Livshistorieforskning ifølge Ivor F. Goodson	18
2.2.1 Livsfortælling og livshistorie	22
2.1.1.1 Livsfortælling	22
2.1.1.2 Livshistorie	23
<b>3.0 Filosofisk hermeneutik</b>	<b>24</b>
3.1 Hans Georg Gadammers grund og baggrund	25
Forståelse sker	26
Forståelse og meningsfuldhed	26
Forståelse af sagsforholdet	27
Fordomme	28
Forståelse og horisontsammensmeltning	28
Sandhed er forståelsens mirakel	29
<b>4.0 Livsfortællinger bliver til</b>	<b>30</b>
4.1 Livshistorieforskningens relevans	30
4.2 Livshistorie som en kvalitativ tilnærmelsesmåde	31
4.3 Grundlag for fortællingernes tilblivelse	31
4.3.1 Valg af sygeplejestuderende	31
4.3.2 Valg af sygeplejerskoler	32
4.3.3 Mødet med de studerende fra provinsen	33
4.3.4 Udvidelse af det empiriske grundlag... nødvendigt	35
4.4 Det blev til 13 livsfortællinger	36
<b>5.0 Hermeneutisk filosofisk analyse af livsfortællingerne</b>	<b>37</b>
5.1 Metodiske principper for filosofisk hermeneutisk analyse af livsfortællinger	38
5.1.1 Analysens fem principper	39
5.2 Introduktion til analysen	39
5.2.1 Modsætnings-Forholdet mellem teori og praksis	40
5.2.1.1 Teori og praksis har forskellige videnskabelige afsæt	42
5.2.1.2 Oplevelser fra den kliniske undervisning fylder mest	43
<i>At have hænderne i faget</i>	43
<i>Skolen er et sted for idealer</i>	45
5.2.2 Anerkendelse	47

5.2.2.1	At føle sig dum og til besvær	48
5.2.2.2	At blive sat i et dårligt lys	49
5.2.2.3	Skjulte forventninger	49
5.2.2.4	At være med i et praksisfællesskab	50
5.2.2.5	Engagement og afhængighed	51
5.2.3	Personlig udvikling	51
5.2.4	At blive og at være sygeplejerske	53
5.2.4.1	Sygeplejefaget valgte mig	54
5.2.4.2	Mor er sygeplejerske	55
5.2.5	Traumatiske oplevelser i livet	56
5.2.5.1	At holde ud og underkende egne følelser	57
5.2.5.1	At tilpasse sig og ikke sige fra	57
5.3	Sammenfatning af analysen	58
5.3.1	1. TEMA Teori-Praksisforholdet	59
5.3.1.1	Delkonklusion på modsætningsforholdet mellem teori og praksis	61
5.3.2	2. TEMA At blive anerkendt	62
5.3.2.1	Delkonklusion i forhold til anerkendelse	63
5.3.3	3. TEMA Personlig udvikling	64
5.3.3.1	Delkonklusion Personlig udvikling	65
5.3.4	4. TEMA At blive og være sygeplejerske	65
5.3.4.1	Delkonklusion i forhold til at blive og være sygeplejerske	66
5.3.5	5. TEMA Traumatiske opvækstbetingelser	67
5.3.5.1	Delkonklusion i forhold til opvækstbetingelser	68
<b>6.0</b>	<b>Diskussion</b>	<b>68</b>
6.1	Vurdering af undersøgelsens resultater	68
6.1.1	Diskussion af undersøgelsens resultater	70
6.2	Vurdering af livshistorieforskning som metode	84
<b>7.0</b>	<b>Konklusion og perspektivering</b>	<b>87</b>
	Litteraturliste	<b>92</b>
	Summary	<b>97</b>
	Bilag	98
Bilag 1	Anbefalinger til revision af sygeplejerskeuddannelsen	99
Bilag 2	Handlekompetenceprøven klinisk intern prøve 6.semester	101
Bilag 3	Brev til rektor sygeplejerskolen i provinsen	103
Bilag 4	Informationsbrev til sygeplejestuderende i provinsen	105
Bilag 5	Påmindelse om evt. deltagelse i undersøgelse	107
Bilag 6	Brev til rektor sygeplejerskolen i storbyen	108
Bilag 7	Informationsbrev til sygeplejestuderende i storbyen	110
Bilag 8	Præsentation i skema af de studerende som medvirker i undersøgelsen	113
Bilag 9	Præsentation af de studerende som medvirker i undersøgelsen	114

## **Forord**

Efter mange måneders arbejde ligger denne afhandling klar. Det har på mange måder været en tid med udfordringer, der ind i mellem gjorde fordybelse nærmest umulig. Men i kraft af, at nogle mennesker omkring mig har villet mig det godt, - kombineret med min stædighed, er det alligevel og heldigvis lykket for mig at komme igennem det.

Først og fremmest tak til min lille familie hvis betydning har været uvurderlig. Tak til min datter Amanda på 10 år, for hendes medleven og tålmodighed i hele processen. Tak til Mads for din overbærenhed og støtte, uden dig var jeg svundet helt ind til ingenting. Jeg må erkende, at jeg trods alt ikke kan leve af åndelig og teoretisk føde. Tak til alle mine dejlige veninder, som har båret over med mig, når jeg har været enten fysisk eller åndeligt fraværende.

Tak til de studerende som er med i min undersøgelse, - fordi I gav jer tid til at skrive jeres livsfortælling til mig.

Tak til min vejleder ph.d. Kirsten Beedholm, hvis vejledning altid har været konstruktiv og til stor inspiration. Ligesom du forstod om jeg havde brug for udfordring, støtte og eller opbakning.

Tak til Gitte Nielsen, der har bistået mig med korrekturlæsning.

Tak til Tanja fordi du hele tiden har været der for mig.

## Resume

### **Sygeplejestuderendes livserfaringer i mødet med den teoretiske og kliniske undervisning; hellere hænderne i faget end hovedet i bøgerne**

Dette speciale tager afsæt i politiske og akademiske uddannelsesstrategiers indflydelse på sygeplejerskeuddannelsens tilblivelse og vilkår i et vidensamfund, hvor markedsøkonomi og effektivisering har indflydelse på uddannelsen af professionsbachelor i sygepleje – og indføringen i det professionelle plejearbejde i den kliniske og teoretiske undervisning. Min undren udspringer af en formodning om, at uddannelse af sygeplejestuderende har at gøre med identitetsudvikling i et felt, hvor der de senere år er vokset en diskurs frem, som er funderet på en øget praksisorientering, forklædt i videnskabelige discipliner udfoldet i praktikkens erfaringsrum, hvor de bliver kaldt 'alt for teoretiske'. Specialets formål er, med de studerendes perspektiv at få indsigt i, hvad det er for forhold, som indgår i konstitueringen af sygeplejestuderendes spirende professionsidentitet.

Problemformuleringen rejser dels, et empirisk spørgsmål som peger mod at undersøge hvordan 13 sygeplejestuderende oplever at være studerende ved at bede dem fortælle om, deres oplevelser og erfaringer i den kliniske og teoretiske undervisning. Metodisk er undersøgelsen inspireret af Ivor F. Goodsons livshistorieforskning. Og dels et videnskabsfilosofisk spørgsmål om, hvordan man kan fortolke de studerendes fortællinger gennem en udlægning af Hans-Georg Gadammers forståelsesbegreb på baggrund af hvilket, der udvikles fem principper for en filosofisk hermeneutisk fortolkning af fortællingerne.

Resultaterne af undersøgelsen er, at teori/praksisforholdet, er det som påvirker de studerendes oplevelser og erfaringer mest hele uddannelsen igennem. Og der er en udpræget tendens til, at de studerende hellere vil have hænderne i faget, frem for hovedet i bøgerne. Endvidere har de studerende behov for anerkendelse af en rollemodel, som de kan imitere og lære af, hvor de gennem kropslige og habituerede hverdagspraksisser erfarer, hvordan man gør. Og på den måde sikres det, at det er de rigtige studerende, der bliver sygeplejersker.

Ligesom de studerende har nogle iboende dispositioner til at engagere sig i og at være noget for andre mennesker, hvilket ses på baggrund af deres livserfaringer, hvor de er socialiseret til at handle kropsligt på baggrund af det, de mærker hos et andet menneske.

De studerende har lært at forstå sig selv gennem andre, og derfor er deres ønske om at blive sygeplejerske ikke tilfældigt, men derimod en konsekvens af, den forventning deres livsverden har situeret i dem.

## **1.0 Indledning**

Uddannelses- og undervisningsfeltet er konstant i politikernes søgelys, og er ofte til debat. Felterne er genstandsområder for mit professionelle virke, og rummer udfordrende paradokse modsætningsforhold, som altid vil være interessante at udforske og blive klogere på. Denne opgave tager afsæt i politiske og akademiske uddannelsesstrategiers indflydelse på sygeplejerskeuddannelsens tilblivelse og vilkår i et videnssamfund, hvor markedsøkonomi og effektivisering har indflydelse på uddannelsen af professionsbachelor i sygepleje – og indføringen i det professionelle plejearbejde i den kliniske og teoretiske undervisning.

Ifølge flere uddannelsesforskere bl.a. Tine Rask Eriksen og Anne Mette Jørgensen (2005) og sygeplejersker Birgitte B. Bjeld og Tina Bjerre (2005) og forsker Katrin Hjort mangler (2005) der i akademiseringen og professionsbaseringen af de mellemlangevideregående uddannelser, fx sygeplejerskeuddannelsen, en diskussion af professionsidentitet i lyset af modernitetens uddannelsestænkning og hvordan den sætter sig igennem i sygeplejefprofessionens kliniske og teoretiske felt.

Lige så mangler en diskussion af hvordan professionsuddannelsen til sygeplejerske påvirker de studerendes medbragte livserfaringer, og hvordan de oplevelser de får gennem uddannelsen, påvirker dem til at forstå og se meningen med at uddanne sig til sygeplejerske. For mig at se rummer akademiseringen og professionsbaseringen nogle strategier, som alt andet lige påvirker og forandrer sygeplejens professionsidentitet. Flere aktuelle forskningsarbejder viser, at historiske, økonomiske og politiske udviklingsformer i samfundet sammen med en kønnet arbejdsdeling i de offentlige institutioner, er konstituerende for indholdet i de kvindedominerende, reproduktive og relationsorienterede professioner, som fx sygeplejerskeuddannelsen. (Hansen og Schierup 2004; Salling Olesen 2004; Eriksen 2005; Mathiesen 2005; Laursen, Moos, Olesen og Weber 2005) I professionens teoretiske og kliniske praksis samt faglige identitet indgår nogle værdier og et indhold, som aktuelt er under forandring på mange

niveauer. Forstået sådan, at der i uddannelsen til sygeplejerske er indlejret forskellige og modsatrettede strategier i forhold til, hvordan man skal uddanne sygeplejersker. Det der undrer mig er, at i de mange udtalelser og vurderinger af sygeplejerskeuddannelsen der har været og stadig er, kun er meget få eksempler på, hvilke oplevelser og erfaringer de studerende har med at uddanne sig til sygeplejerske, fx i relation til: *"De studerendes vurdering og frafald"*<sup>1</sup>. (2007 Jensen, Brown, Hillersdal et al) Her ses vurderinger fra studerende i relation til frafald eller overvejelse herom. Det er bestemt relevant forskning, men det var af undervisningsministeriet bestilt arbejde, hvor fokus var rettet mod et faldende ansøgerantal og for dårligt uddannede sygeplejersker. (Se afsnit 1.3) Her stiller man spørgsmål, der kun giver svar på det, der spørges om. Derfor har jeg valgt, at denne afhandlings undersøgelse udelukkende har fokus på, det de studerende åbent fortæller om deres livserfaringer, oplevelser og erfaringer med at være studerende.

Jeg finder konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet interessant, fordi det altid må være en uddannelses opgave at orientere de studerende mod det fremtidige arbejde, som en del af det gode liv. Det at uddanne mennesker, der hverken fornægter eller ødelægger arbejdets uacceptable logikker, men møder dem selvstændigt og med indsigtsfuldhed går imod dem.

Min undren udspringer af en formodning om, at professionsuddannelsen til sygeplejerske ikke handler om at uddanne kritiske og refleksive sygeplejersker, som kan bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling og til at medvirke i et demokratisk samfund, som det fremgår af bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor i sygepleje. (BEK 1095) Men at det derimod mere handler om at uddanne praksisorienterede sygeplejersker i en samfundsorienteret kontekst, der peger på akademisering og videnskabelighed, og dermed får uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje til at 'lyde' af noget andet, end det i virkeligheden er.

### **1.1 Formål med specialet:**

Formålet med dette speciale er derfor med de studerendes perspektiv:

---

<sup>1</sup> I denne undersøgelse er der fokus på sygeplejestuderendes frafald, overvejelser om at afbryde sygeplejerskeuddannelsen og vurdering af uddannelsen i det hele taget. Der er anlagt en helhedsorienteret tilgang, hvor der også er fokus på de studerendes baggrund forud for uddannelsens påbegyndelse. Både de studerende, som har afbrudt den, og dem, der har overvejet at afbryde den, adskiller denne undersøgelse sig fra en række andre frafaldsundersøgelser, som alene ser på de, der faktisk er faldet fra. 2000 sygeplejestuderende indgår i undersøgelsen fra 2002 og 2003



At få indsigt i hvad det er for forhold, som indgår i konstitueringen af sygeplejestuderendes spirende professionsidentitet. Svaret på dette spørgsmål kan dels give nogle mulige bud på hvorledes de studerende oplever og erfarer, at de socialiseres og uddannes til sygeplejersker. Det kan dermed også sige noget om nogle ellers habituerede og usynlige forhold i uddannelsen, som er afgørende for konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet, hvilket ikke nødvendigvis er dem som italesættes i evalueringer og formåls erklæringer. Og dels kan svaret sige noget om hvordan de livshistoriske erfaringer påvirkes af mødet med sygeplejerskeuddannelsen. Denne viden kan bruge til at nuancere debatten og udviklingen af de uddannelses- og fagpolitiske tiltag i forhold til at sige noget om hvad det egentlig er for studerende, der ønsker at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje. Hvilke livserfaringer har de og hvilke erfaringer og oplevelser erhverver de sig – og hvordan giver det mening for dem i forhold til at uddanne sig til sygeplejerske i et spændingsfelt mellem akademisering og hverdagsrutiner?

## 1.2 Fremgangsmåde og disponering af specialet

Mit udgangspunkt er de studerendes livshistoriske forudsætninger, derfor finder jeg det relevant at lade den engelske uddannelsesforsker og sociolog Ivor F. Goodsons (Goodson) livshistorieforskning danne udgangspunkt for udformningen af specialets empiriske grundlag. Grundprincippet heri er, at den anskuer professionsuddannelse i et nedefra perspektiv, det vil sige, at undersøgelsens fokus er den enkeltes oplevelser og erfaringer, som studerende i 6. og 7. Semester, har gjort sig igennem uddannelsen. Teorien som ligger bag Goodsons livshistorieforskning, er den sociologiske og etnografiske forskningstradition – med særlig vægt på ”*tales from the field*”. (Goodson and Adair 2007b p. 236-267).

*”The **more** we prescribe our questions, the **more** we structure our enquires before we interview, the **less** we will learn”.*  
(ibid p.246)

Metodisk udfører jeg således undersøgelsen ved at gøre rede for Goodsons livshistoriske tilgang i kapitel 2, for at finde frem til en afklaring af begreber inden for den livshistoriske metode. Denne begrebsafklaring bruger jeg til at udlede tilgangens

forudsætninger, som jeg medtænker i udformningen af de henvendelser, jeg skriftligt retter til de studerende, som jeg ønsker, skal medvirke i min undersøgelse.

Dernæst fremfører jeg i *kapitel 3* specialets videnskabsteoretiske afsæt, som er den filosofiske hermeneutik af den tyske filosof Hans Georg Gadamer (Gadamer) på baggrund af hvilken, jeg opstiller principper for en filosofisk-hermeneutisk metode til analyse og fortolkning af de studerendes livsfortællinger. Som hovedkilde anvendes den danske oversættelse af Gadamers hovedværk *Sandhed og metode* (2007). Grunden til, at Gadamers filosofiske hermeneutik er valgt som grundlag for analysen, er at Gadamer nedbryder det traditionelle skel mellem dem, der fortolkes og dem, der fortolker, hvilket betyder, at forforståelsen hos den, der undersøger altid spiller med i fortolkningen. Jeg ønsker således at finde frem til en måde, hvorpå jeg kan læse og forstå de studerendes fortællinger, som fordrer, at jeg læser det, der står i åbenhed og forståelse. Denne fordring bringer mig frem til at udvikle fem principper for fortolkning af fortællingerne. Man kan sige, nu er begreberne afklaret og rammerne sat, hvorefter jeg går videre til at konkretisere og begrunde specialets empiriske grundlag i *kapitel 4*. Og især hvorfor grundlaget ser ud som, det gør – og ikke gør. Det empiriske materiale, består af i alt 13 livsfortællinger, indsamlet fra en sygeplejeskole i provinsen og en sygeplejeskole i Storkøbenhavn. De studerende har skrevet deres 'livsfortælling', som en historie, hvor de inddrager deres livserfaringer og erfaringer og oplevelser med at være sygeplejestuderende. Således er det empiriske materiale blevet til med de studerendes egne ord, beskriver de det, de har lyst til med deres egen stemme. Dette i overensstemmelse med Goodsons tanker og grundlag.

Med afsæt i disse empiriske og videnskabsteoretiske overvejelser gennemfører jeg i *kapitel 5* min 'egen' filosofiske hermeneutiske metode ved at fremdrage og udvælge udsagn fra livsfortællingerne i fem temaer. Derpå analyserer jeg de studerendes oplevelser og erfaringer for at finde frem til gennemgående måder, de studerendes livserfaringer, erfaringer og oplevelser påvirker/påvirkes af det, de udsættes for uddannelsen igennem. Ligesom jeg fremanalyserer, hvad det betyder for de studerendes forståelser af meningen med at uddanne sig til sygeplejerske.

Efter at have benyttet livshistoriske metode til at besvare min problemformulering, diskuteres i *kapitel 6* undersøgelsens resultater med relevante og førende uddannelsesforskere, der ser uddannelse i et professionsidentisk og samfundsmæssigt

perspektiv, hvorved livsfortællingerne kontekstualiseres til livshistorier. Den deraf fremkomne diskussion kan give nogle forslag til, hvordan de sygeplejestuderendes professionsidentitet konstitueres i spændingsfeltet mellem videnskabelighed og praktisk arbejde. Efterfølgende er en vurdering af metodens brugbarhed på sin plads.

Opgaven rundes af med konklusion og perspektivering i kapitel 7.

Nedenfor skitseres baggrunden for, hvorfor jeg er optaget af og ser relevansen af at undersøge om den såkaldte akademisering viser sig som hul retorik uden videnskabeligt afsæt eller som en øget praksisorientering i et utilitaristisk perspektiv. Eller måske det er udtryk for det samme? Således mener jeg, at læseren er klædt på til at bedre at forstå *mit* afsæt – min forforståelse.

### **1.3 Sygeplejerskeuddannelsen i den offentlige debat**

I sensommeren 2006 var sygeplejerskeuddannelsen en stor mediehistorie. Anledningen var en rapport fra Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF) som konkluderede, at det alt for store frafald i sygeplejerskeuddannelsen skyldes, at studiet er for teoretisk altså mere end den studerende havde forstillet sig. (Jensen; Brown et al 2006) Holdningen var, at de nyuddannede sygeplejersker kan alt for lidt basissygepleje, fordi de på sygeplejerskestudiet bruger for meget tid til unødigt akademisering. Det medførte en mediestorm og angreb på de nyuddannede sygeplejersker manglende evne til at udføre basal sygepleje. Derpå greb undervisningsminister Bertel Haarder hurtigt bolden og nedsatte et hurtigt arbejdende udvalg<sup>2</sup>, der efter 1½ måned fremkom med resultatet i form af en lang række anbefalinger<sup>3</sup>. (Se bilag 1)

Især fremhæver anbefalingerne, at uddannelsens professionsbaserings gøres tydeligere og en styrkelse af samspillet mellem den teoretiske og kliniske del af uddannelsen. Efterfølgende debatter og diskussioner i faglige medier<sup>4</sup> og dagspressen fra 2006 og frem til i dag, viser i øvrigt, at der var bekymring for de nyuddannede sygeplejerskers

---

<sup>2</sup> Udvalg om revision af sygeplejerskeuddannelsen sammensættes med repræsentation fra Dansk Regioner, Kommunernes Landsforening, Dansk Sygeplejeråd, Sundhedsstyrelsen, De sygeplejestuderendes Landssammenslutning, Indenrigs- og sundhedsministeriet, CVU-Rektorkollegiet og Rektorforsamlingen for Sygeplejerskeuddannelsen. Undervisningsministeriet varetager formandskabet.

<sup>3</sup> Anbefalinger til revision af sygeplejerskeuddannelsen inkl. Undervisningsministerens udtalelse. Undervisningsministeriet den 6.12.2006

<sup>4</sup> (Synergi, Akademiske Sygeplejersker, Sygeplejersken og Dagens Medicin)

færdigheder i forhold til de opgaver de skal løse i sundhedsvæsenet. Desuden var der en bekymring for, at uddannelsen lagde større vægt på den teoretiske undervisning end på den kliniske undervisning. Derudover har der været udtrykt bekymring for, at uddannelsen prioriterer filosofi og samfundsorienteret teori frem for teori om den kliniske praksis. (Christensen 2006; Dahlager 2006; Sommer 2006) I den nyeste bekendtgørelse nr.29 om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje 24/01/2008, understreges det ”at uddannelsen skal sikre sammenhængen mellem den teoretiske og kliniske undervisning. Og at sikre den studerende skal sikres kompetencer i den kliniske undervisning”. Det ser jeg som en understregning af, at sygeplejerskeuddannelsen er blevet endnu mere politisk og aftagerbestemt i nævnte periode.

Synspunkter om professionsuddannelsen mangfoldig og modsætningsfyldt, og en diskussion om professionsuddannelsens opgave og funktion blev overhalet inden om af et politisk, økonomisk samt utilitaristisk blik på frafald og dårligt uddannede sygeplejersker.

### **Skepsis overfor praktisk forfald og teoretisk opgradering**

Uddannelsesforsker Henning Salling Olesen (1999;2004) har undersøgt sygeplejerskers reaktioner på den (1990-uddannelsen) og de unge sygeplejersker:

*”De sidder på kontoret og laver papirarbejde. De løber væk fra det væsentlige i sygeplejen, som er at være nær ved patienterne og klare alle de jordnære opgaver”*

(Salling Olesen 2004 p. 129)

Der er her en opfattelse af sygepleje som praktisk arbejde – at gøre et godt stykke arbejde, på basale omsorgsrelationer til mennesker, og den eneste måde at lære det på er ved at gøre det. Og at statueringen som professionsbachelor trækker de studerende væk fra det *virkelige* arbejde.

Ph.d., lektor, filosof og psykolog Steen Wackerhausen (Wackerhausen 2004 abc) taler om en konflikt mellem det non-skolastiske og skolastiske paradigme, forstået som en konflikt mellem to forståelser funderet på hhv. sædvanen på det vores slags gør, den habituerede viden, som læres i praksis med patienterne og på sproglig, eksplicit viden fra bøger som artikuleres og udtrykkes i regler og procedurer væk fra patienterne. Begge positioner spiller en væsentlig rolle i professionsuddannelsen og hver deres

opfattelse af hhv. praktikkens og teoriens rolle, er problematisk og gensidigt antagonistisk. Spørgsmålet er, hvilken uddannelsestænkning der kunne udfordre at praksis forfalder i blinde immuniserede praksisser, og at teoretisk opgradering fjerner studerende fra det konkrete plejearbejde?

#### **1.4 Professionsuddannelse og professionsidentitet**

Professionsuddannelsens mål er at lære den studerende at bestride professionen sygeplejerske, det vil sige at kunne vurdere patientens behov for medicin, at give en injektion, at pleje terminale patienter, at tale med patienter i krise ect. I uddannelsesmæssig sammenhæng er det mere kompliceret end som så fordi en sygeplejerskes efterfølgende ansættelse ikke kun er et spørgsmål om hvad den nyuddannede sygeplejerske kan, men et spørgsmål om hvad hun har papir på hun kan.(Callewaert 2000) Også Wackerhausen ser det problematiske i det ”autoriserede” svar på hvordan man bliver sygeplejerske eller pædagog. Det er mangelfuldt og bygger på en problematisk forståelse af professionsidentitet og dannelse. Kernen i professionsidentitet, det vil sige;

*”det som driver eller ligger til grund for den daglige og anerkendte professionsudøvelse”, (Wackerhausen 2004 p. 13)*

I dette lys bliver man en god sygeplejerske gennem undervisning bøger, og eksamen suppleret med praktikperioder, hvor den studerende skal øve sig i at bruge det, hun har lært på skolen, at man bliver medlem af en given profession. Men meget mere er på spil, når den studerende skal skue spil i praksis i hverdagens arena iført akademiske briller. Det fører mig videre til spørgsmålet om, hvordan vi skal forstå professionsidentitet i et uddannelsesperspektiv? Og hvad lærer den studerende af at indgå i hverdagslivet? Og hvordan bringer den studerende sine livshistoriske forudsætninger med ind i læringssammenhænge? Er der legitimt og hvordan viser det sig?

#### **Professionsidentiteten udspringer af at gøre i praksis**

Akademiseringen og professionsbaseringen medfører en række dobbeltheder, som påvirker professionsidentiteten. Dels agerer feltets udøvere i en egen praksis styret af det velkendte og habituerede sædvaner, og dels er feltet underlagt markedsmæssige

strukturer, som kræver målbarhed og akademisering. (Eriksen 2004; Wackerhausen 2004b)

Ifølge Wackerhausen (2002;2004ab) fungerer en praksis ikke af sig selv, den drives, struktureres, formgives og stabiliseres af andet end sig selv. Den drives af faktorer, som er eksterne i forhold til den konkrete praktiker, og de som er interne i forhold til eller udspringer fra den konkrete praktiker. Professionsidentiteten er i denne snævre betydning;

*”Det som hos den enkelte praktiker ligger bag og manifesteres i den pågældende praktikers praksis eller rettere bag de sider ved denne praksis, som ikke direkte er bestemt af eksterne forhold”*  
(Wackerhausen 2004a p15-16)

Professionsidentitet har altså at gøre med at tænke, forudsætte, handle, prioritere ect. som ”vi plejer at gøre” – og for den studerende handler tilegnelse af professionsidentitet om tilpasning til sygeplejens tænkemåder, sprogkoder og professionelle blik.

### **Professionsbacheloruddannelsen er placeret mellem to stole**

Således er professionsbacheloruddannelserne placeret mellem to stole, det vil sige hverken et håndværk eller en teoretisk disciplin. (Olesen 2006) Den engelske professor og sociolog Ivor Goodson (2007) er optaget af netop diskussionen om akademisering og videnskabeliggørelse af de mellemlange videregående uddannelser som sygepleje-, fysioterapi og folkeskolelærere mv. Han taler også om modsætninger og dobbeltheder, og ser udviklingen og forandringerne i uddannelsessektoren som et udførende appendiks til erhvervslivet. Goodson ser en fare for, at professionerne mister såvel status og autonomi, fordi de reduceres til tavse redskaber for en neoliberal politik.(Goodson 2007a p. 12-13) Således påpeger Goodson i lighed med Wackerhausen og Salling Olesen, at der spilles med ideologiske og økonomiske undertoner, der placerer professionsuddannelsen mellem to stole, der ønsker bestilt viden(skab), der lukrerer på, at arbejdet skal gøres for samfundets skyld.

## Sygeplejestuderendes livshistoriske bagage skal medtænkes

Min pointe er, at det er tankevækkende at professionsuddannelsen til sygeplejerske ikke medtænker den sygeplejestuderendes livshistoriske bagage, som en forudsætning for at kunne forstå og være sygeplejerske.

Ifølge Callewaert (2000), er det at udøve sygepleje især baseret på *det*, som sygeplejersken har med sig baseret på slægts- og livshistorie filtreret gennem en praktisk sans. Flere aktuelle forskere peger på, at det, som i uddannelsen kaldes teori blot, er praktiske forhold som retorisk pakkes ind i videnskabelige discipliner og at det, som kaldes professionspraktik er øvelser i social tilpasning. (Callewaert 2000; Wackerhausen 2004; Eriksen 2004 og 2005)

Lektor og uddannelsesforsker Tine Rask Eriksen er i sin forskning (2004;2005;2007) bl.a. optaget af hvem de studerende er og hvilken baggrund de kommet ind i uddannelsen med. Hun finder det tankevækkende at studerende i 2002 er ufærdige og optaget og sig selv, og at de har vanskeligt ved at skabe relationer til andre mennesker:

*”Det er et kæmpe problem. Vi får et sundhedsvæsen, der i stigende grad bliver befolket af mennesker med et usikkert forhold til omverdenen. Hvis man er så optaget af hvordan man selv fungerer, kan man ikke se andres problemer. Og det er jo det, vi skal i sundhedsvæsenet. Hjælp andre, der er syge”.*  
Sygeplejersken nr. 1 2007 af Bjørnsson, Kirsten.<sup>5</sup>

Eriksens forskning<sup>6</sup> viser, at de studerende i 2003 medlærer at *tale* om patientens behov, og at disse er abstrakte og ikke konkrete og praktiske. Og at deres livshistoriske omsorgserfaringer medinddrages i klasserumsundervisningen, men etableres i abstrakte ’som om situationer’ vedrørende pleje af patienter. (Eriksen 2005; Eriksen 2004)

## Akademisering handler om praksisorientering

Goodson (2007a; 2007b) har en noget anderledes og divergerende opfattelse af hvad det er uddannelsen skal uddanne de studerende til, idet han opfatter en stigende

---

<sup>5</sup> Kirsten Bjørnsson er journalist og har skrevet artiklen på baggrund af et interview med Tine Rask Eriksen omkring hendes aktuelle forskning.

<sup>6</sup> Formålet i undersøgelsen er bl.a. at undersøge den identitetsdannelse, de læreprocesser og de vidensformer i forhold til omsorg, som de sygeplejestuderende udvikler i mødet med bacheloruddannelsen 2001-2004. Og at sammenligne disse fund med et forløbsstudie fra 1987-1990 for at identificere ændringer i omsorgskvalificeringen over 15 år. (Rask Eriksen 2004;Rask Eriksen 2005;Rask Eriksen 2007)

opprioritering af mere teknisk metodisk indhold i uddannelsen som en dårlig taktik. - for sygeplejens professionalitet (min tilføjelse). Han taler om en udvikling hen imod en praksisorientering (i Storbritannien) af uddannelsesdiskurserne. (Beedholm og Olesen 2007 p. 40) I denne optik bliver meningen med uddannelse til sygepleje et spørgsmål om 'praktiske færdigheder'; - at opfylde samfundets og patientens behov plejearbejde.

## **1.5 Problemafgrænsning**

Som uddannelsesfænomen har professionsbachelor titlen medført forandringer i konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet og noget tyder på, at der mangler en dybere grundlagsdiskussion om hvordan sygeplejerskeuddannelsen skal uddanne kommende sygeplejersker. Hvad er det man synes de studerende skal lære og hvorfor og hvordan lærer de at blive nogle gode sygeplejersker?

I forhold til konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet trænger to spørgsmål sig på:

Er det sådan, at sygeplejerskeuddannelsens teoretiske fundament er praktiske forhold, som retorisk er pakket ind i videnskabelige discipliner?

Er det sådan, at sygeplejerskeuddannelsens professionspraktik eller rettere kliniske undervisning er øvelse i social tilpasning?

### **Professionsidentitet tilsløres i en praksisfundamentalisme**

Uddannelse af sygeplejestuderende har således at gøre med identitetsudvikling og identitetsarbejde i et spændingsfelt mellem akademisering og hverdagsrutiner - og som jeg ser det, er visheden om hvad det er der ligger til grund for den daglige og anerkendte professionsudøvelse i færd med at blive tilsløret i en praktisk fundamentalisme.

Jeg tror på muligheden for et kvalificeret modspil til den nuværende uddannelsestænkning, - et modspil der ikke taber den enkelte af syne, som en marionet som danser efter retoriske tråde. Men derimod et modspil, der kan uddanne<sup>7</sup> og danne<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Uddannelse og dannelse er ikke det samme. Uddannelse har en begyndelse og afslutning. Den retter sig mod at træne den studerende i at nå et konkret samfunds- eller erhvervsrelevant mål. Dannelse er derimod en uafsluttet proces. Dens indhold er ikke afhængig af uddannelsens samfundsfunktion, men har til formål at ruste den studerende til at problematisere samfundsmæssige forhold. (Hellesnes 1999a)

<sup>8</sup> Ibid. Hellesnes taler om akademisk kompetence.



studerende til myndighed på trods af, hvad man lidt provokerende kunne kalde patologiske uddannelsesmæssige forhold.

Derfor er det nødvendigt at skærpe opmærksomheden og udvide perspektivet for at forstå hvem de sygeplejestuderende er; hvad er deres livshistorie og hvad er det, der giver mening for dem i uddannelsen, som det kommer til udtryk i scener fra sygeplejen? At se og forstå den studerendes professionsidentitet i livshistoriernes subjektivitet, er at have fokus på den studerendes virkelighed. Således er der grund til at få en mere nuanceret forståelse for de sygeplejestuderendes uddannelse og livshistorie. De studerende har deres livserfaringer med ind i uddannelsen, som alt andet lige påvirkes i mødet med uddannelsen. Ligesom de studerende påvirker de sammenhænge de indgår i og udsættes for uddannelsen igennem.

**Således kan specialets problemfelt formuleres i følgende spørgsmål:**

## **1.6 Problemformulering**

På hvilken måde påvirker og påvirkes de sygesygeplejestuderendes livserfaringer, erfaringer og oplevelser af det, de kommer ud for i den kliniske og teoretiske undervisning? – og hvad betyder det for forståelsen af meningen med at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje?

## **2.0 Livshistorieforskning som metodisk grundlag**

Problemformuleringen der ønskes belyst, rejser to spørgsmål. Et *empirisk* spørgsmål vedrørende måden de sygeplejestuderendes livserfaringer påvirker og påvirkes, af det de kommer ud for i den kliniske og teoretiske undervisning. Og et *videnskabsfilosofisk* spørgsmål om, hvordan man *kan* fortolke de studerendes fortællinger gennem en (min) udlægning af Hans-George Gadamer's forståelsesbegreb på baggrund af hvilken, jeg udvikler fem principper for en filosofisk hermeneutisk fortolkning af fortællingerne.

Således peger problemformuleringen mod at undersøge *empirisk*, hvordan studerende oplever at være studerende, ved at bede dem fortælle om deres oplevelser og

erfaringer. En besvarelse af spørgsmålet udfoldes derfor gennem en undersøgelse af sygeplejestuderendes erfaringer med at være studerende, hvor fokus er rettet mod skriftlige fortællinger fra 13 sygeplejestuderende. Metodisk udfører jeg således undersøgelsen med udgangspunkt i professor Ivor F. Goodsons livshistoriske forskning<sup>9</sup>, som grundlag for den måde jeg henvender mig og møder de studerende, som medvirker i min undersøgelse. Perspektivet i Goodsons forskning, er at ville fremme et begreb om semi-professionernes viden og erfaringer og løfter en metode frem, som bl.a. vedrører lærernes/sygeplejerskernes liv og arbejde. (Goodson 2000; 2005;2007ab;Petersen 2005). Det betyder, som jeg forstår Goodson, at hans forskning på sin vis både kan være at betragte som en teori, men også som jeg vælger at gøre; - som en metode. Dog følger min tilgang ikke kronologisk Goodsons metode, men kun dele af den, hvorfor undersøgelsens metodiske grundlag, kan siges at være inspireret af Goodsons metode – (og teori).

## **2.1 Hvorfor en livshistorisk forskningstilgang?**

Livshistorieforskningen er en slags kvalitativ forskning, som de senere år har fået stor interesse inden for professions- og uddannelsesforskning. Den position som jeg med baggrund i Goodson finder relevant er, at synspunkter og oplevelser transformeres til/i en tekst (fortælling), som så at sige repræsenterer sin egen virkelighed. Fortællingen analyseres som en meningsskabende konstruktion i en større sammenhæng (Pedersen 2007). Der har været synspunkter fremme om, at livshistorieforskningen er udtryk for en individualisering, men i lighed med (Pedersen 2007), ser jeg det snarere, som et udtryk for en unik italesættelse af et liv, som gennem kontekstualiseringer afslører en reproduktion af foregående generationers hierarkier og fordeling af privilegier. Dermed ser jeg livshistorieforskningen kan bidrage med at få italesat nogle skjulte og habituerede handlemønstre i den måde, de studerende bliver mødt i den teoretiske og kliniske undervisning. Så at sige har jeg med inspiration fra flere uddannelsesforskere bl.a. Salling Olesen 2002;2003, Andersen S; Sommer F 2003 og Pedersen 2007 fundet

---

<sup>9</sup> Goodson er internationalt kendt for sin forskning om professionelle gruppers livshistorier, set i lyset af de omfattende reformer, der sker inden for uddannelsessystemet, den sociale sektor og sundhedsvæsenet. Han har gennemført forskning blandt andet i England, Finland, Frankrig, Norge Sverige og USA. (Goodson 2005)

den livshistoriske tilgang relevant, fordi jeg er interesseret i uddannelsesforhold, som kan vise sig eller afsløres ud fra de studerendes fortællinger.

De studerendes livshistoriske forudsætninger er bl.a. medstemmende for, hvordan de møder uddannelsen og hvordan uddannelsen møder dem. Ligesom disse livserfaringer har betydning for, hvordan den enkeltes professionsidentitet påvirkes, og dermed også for hvordan professionsidentiteten konstitueres. Livshistorietilgangen giver mulighed for at få kendskab til de studerendes hverdagspraksis og livshistoriske forudsætninger for at virke, udfordre og drage nytte af uddannelsessystemet og praksisfællesskabet. Derfor er jeg inspireret af livshistorieforskningen, for det første fordi den personliges virkelighed er i fokus, - for det andet fordi den enkelte får mulighed for at tale for sig selv, og for det tredje fordi den, der undersøger er i et dialektisk forhold med den, der 'fortæller' det om sit liv, hun ønsker at fortælle. Goodson opererer om jeg forstår ham ret, inden for flere niveauer, som skal holdes adskilt af den der udforsker, for derved at få det (viden)skabelige viden frem i fortællingerne. (Goodson 2007a)

## **2.2 Livshistorie-forskning ifølge Ivor F. Goodson**

Når mit valg er faldet på Goodsons tilgang skyldes det, at han er kritisk i forhold til, at uddannelsessektoren fungerer som et appendiks til erhvervslivet og indirekte underkendes fra politisk hold. Han fremhæver, at manglende økonomiske bevillinger til forskning og projekter, der indebærer kritisk tænkning, er en afgørende politisk magtfaktor. Goodson nærer stor skepsis til den måde hvorpå semi-professionerne bliver inkorporeret i den universitære verden, hvor man forsøger at udradere fagets helt egne teoretiske tilgange (Goodson 2007 p.100-200). Ligesom den måde han anskuer det, der sker i professionsuddannelserne, som værende forankret i en kontrol- og tilsynstænkning, mere end i forskning og udvikling, og i stedet er der tale om, at man grundlæggende fjerner fagets diskurs indefra, har åbnet en for mig helt ny måde at tænke professionsuddannelse på. Og især har studier af (en lille del) af hans litterære værker, fået sat ord på hvad det er, der sker inden for uddannelsesfeltet; en praksisorientering og en progressiv utilitarisme. (Beedholm; Olesen Gytz 2007 p.41: Goodson 2000:2007)

Perspektivet i Goodsons tænkning er således, at der de senere år er vokset en diskurs frem omkring professionsuddannelser, som har favoriseret og fremmet det praktiske perspektiv, - nemlig en praksisorientering, der fordrer, at der undervises i faglig praktisk praktik i klasserummet på bekostning af at studere fagets teorier i deres egen ret. Man opprioriterer et teknisk metodisk indhold, styret af tankegangen om "evidens".(Goodson 2000; Petersen 2005;Goodson 2007) Jeg ser således livshistorietilgangen kan fungere som en brobygger mellem sygeplejestuderendes livserfaringer og professionsuddannelsens placering mellem praksisorientering, forklædt i videnskabelige discipliner udfoldet i praktikkens erfaringsrum, hvor de bliver kaldt 'alt for teoretiske'.

### **I akademiseringen eksisterer fagene ikke i deres egen logik**

Goodson hævder, at den viden, som professionelle har fået i forbindelse med deres erhverv, er ødelagt af den akademiske tilknytning til universiteterne. Fagene eksisterer ikke i kraft af deres egen logik, de er derimod konstruerede inden for en social praksis. Han fremhæver, at uddannelse er med til at påvirke personen, der lærer, fordi de virker konstituerende på hvem den lærende skal være og hvordan den lærende skal være som sociale agent. (Goodson 2000 p. 14-15) Så spørgsmålet er, som jeg ser det, om der i det selskab reelt er tale om forandring eller stabilitet?

Karakteristisk for Goodson er, at han i sine argumentationer for livshistorieforskning ønsker at skabe en dialektisk forbindelse mellem folks erfaringer og samfundsmæssige relationer.

### **Livshistorie som brobygger mellem 'liv' og 'viden'**

Goodsons arbejde med livshistorier kan bidrage med flere interessante pointer i forhold til specialets spørgsmål, om hvordan de oplevelser og erfaringer, de studerende gør sig i sygeplejestudiet, *påvirker* og *påvirkes* af deres medbragte livserfaringer. I forhold til specialets overordnede interesse for konstitueringen af deres spæde professionsidentitet taler Goodson i og for sig ikke om identitet i snæver forstand, men i hans bog *Professionel viden Professionelt liv* (2007) og tidligere forfatterskaber, kobler han professionel og personlig viden med professionelt liv og personlig viden, idet han understreger betydningen af, at vi selv opbygger vor kundskab gennem egne sociale erfaringer, som fx arbejderklasse, fællesskaber, inden for hvilke Goodson selv voksede op<sup>1</sup>. Derpå er fokus det subjektive, personen og personens erfaringer. Hvis jeg forstår

Goodson korrekt, er det særlige ved fortællingen, at den kaster lys over kollektive processer, som de opleves af den enkelte. Imidlertid rummer det en risiko for en slags navlepilleri eller anekdoter, hvorfor fortællingerne skal bringes op på et slags metaniveau gennem forskerens analyse. (Goodson 2000; Goodson 2007)

### **En livsfortælling kan ikke stå alene**

Der er som ovenfor nævnt, tale om en dialektik mellem den individuelle fortælling og den kollektive historie. For at kunne analysere og begrebsliggøre denne dialektik må de individuelle fortællinger betragtes i sammenhæng med konteksten ;

*” the story of action within the theory of context ”.* (Goodson 2003 p.5)

Netop dette er udfordringen, livshistorier fungerer efter deres egen logik, om end det må brydes, hvis det skal give mening i de studerendes liv. Det betyder, i min konkrete kontekst, at der af det, de studerende beretter, om deres livserfaringer og oplevelser med livet som studerende, kan løftes en viden frem, om hvordan de studerende oplever, at være studerende. Dermed er det den studerendes livsverden eller synspunkter, der er interessante, i det øjeblik de forstås som stemmer fra en bestemt position i en bestemt sammenhæng.

### **Livshistorieforskningens historiske rødder**

Ifølge Goodson hører livshistorieforskningen til inden for den sociologiske forskningstradition, og tilgangen har historiske rødder i amerikansk antropologiske beretninger fra amerikanske indianerhøvdinge tilbage i begyndelsen af 1900 tallet. Livshistorie-metoden kan føres tilbage til Chicagoskolen<sup>10</sup> med sit daværende højdepunkt i 1930'erne. Herefter faldt metoden i unåde af samfundsforskere til fordel for en etnografisk tilgang med større vægt på det situationsbestemte end på biografiske metoder, som grundlag for forståelse af menneskelig adfærd. (Goodson 2000 p. 22-27;2007 p. 74-76)

---

<sup>10</sup> Chicagoskolen igangsat af Robert Park 1864-1944, som studerede storbyliv i Chicago. Han kom til Chicago i 1914. Park studerede fænomenet; kollektiv adfærd og interaktion. I 'The Chicago School of Sociology' skabte Park en teoretisk base til at studere samfundet. (Goodson 2000 p. 23+27)  
[http://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/centcats/fac/facch17\\_01.html](http://www.lib.uchicago.edu/projects/centcat/centcats/fac/facch17_01.html)

Goodson reintroducerer livshistorieforskning, som en måde at få ny professionel viden frem er funderet i lærernes liv og arbejde. Igennem 20 års studier af skolelærere viser Goodsons forskning, at hver enkelt lærer i en gruppe på den ene side er et unikt individ med unikke biografiske erfaringer, men på den anden side også, at lærerne med de forskellige biografiske erfaringer kan rekonstrueres som denne gruppe. Det livshistorien gør, er med baggrund i livsfortællingen at inddrage dels dokumenter dels andres beretninger, hvilket gør det muligt at transformere fra fortælling (story) til historie (history) (Goodson 2000;2005;2007) Livshistorien rekonstruerer og kontekstualiserer<sup>11</sup> som metode dermed de studerendes fortællinger.

### **Den personlige viden er ikke branding og story-line**

Goodson knytter personlig viden til fortælling og historie, og han understreger vigtigheden af at placere denne genre i den samfundsmæssige kontekst, og leder dermed opmærksomheden hen på de økonomiske magtfaktorer i samfundet, der omskriver historierne til lokale historier og personlige anekdoter. Goodson kalder det faren ved den rehabiliterede 'livshistoriebevægelse', som i stedet er en lærd diskurs, som afskærer kritisk forståelse af den sociale kontekst. "(Goodson 2007 p. 55-56) Det betyder med andre ord, at virkeligheden i fortællingen tæmmes, i tråd med hvad der er en god 'fortælling'. Dermed flyttes fokus fra begivenheder i den virkelige verden til fortællingspotentialer, hvor det er muligt at fjerne uønskede sociale og politiske realiteter, - altså det kritiske aspekt. Den slags fortællinger er oftest knyttet til medierne, og kaldes for '*storylines*'. (ibid. p.63-64)

### **I de forkertes hænder kan (livs)fortælling blive eskapisme og underholdning**

Goodson anerkender dermed, at fortællinger langt fra er politiske neutrale, tværtimod. Men i den eksisterende postmoderne kontekst har der været, og er stadig en tendens til at dyrke det individuelle og Goodson advarer mod, at livet fortælles som eskapisme og underholdning. Derved er den historie, der fortælles ikke historisk, men tidløs og uvirkelig. Den amerikanske valgkamp er et eksempel på, at nyheder og politiske budskaber bliver show, film og sæbeopera, hvor den sociale virkelighed og

---

<sup>11</sup> Enten direkte eller gennem kontekstualiseringen af livshistorien viser Goodson, at den forandring, som sker i menneskers liv, er homolog med de forandringer der ses i samfundet.

politiske analyse er klippet væk. I stedet lancerer individuelle stemmer deres 'egne' historier. (Goodson 2000 p. 9-11)

Derfor appellerer Goodson til; "*seduce, reduce and produce*". (ibid p. 10)

## **Livshistorieforskning er et modsvar til kontrol af den undertrykte – critical incidents**

Således er Goodsons opfattelse af livshistorieforskning et indirekte modsvar til den magt og kontrol af menneskelige handlemønstre, som finder sted i det neo-liberale samfund. Derfor understreger Goodson, at livshistorieforskningen er et forsøg på at forhindre, at vores livs historier bliver kontrolleret, vi må dele dem og opbygge samhørighed. (Beedholm og Gytz Olesen 2007 p. 46) For Goodson er genindførelse af livshistorietraditionen et intellektuelt og socialt projekt, som skal undersøge lærernes plads i livscyklus og "critical incidents". (Goodson 2000 p. 9-11)

### **2.2.1 Livsfortælling og livshistorie**

Ifølge Goodson er det vigtigt at skelne mellem livsfortællinger og livshistorier, således er livsfortællinger en del af et *livs historie*. Den afgørende forskel er forskerens måde at behandle de to fortællinger på. Livsfortælling og livshistorie, er hver især udtryk for elementer i det moderne menneskes liv, hvorfor de skal forstås sammen og hver for sig. Som Goodson udtrykker;

*"Visst er det slik at menneskene skaper sin egen historie, men i dag mer enn noensinne skjer det ikk under betingelser de selv har valgt. Vi må forsøke å gripe både handlinger og strukturer – både livsskildringer og livshistorier."*  
(Goodson 2000 p. 78)

Nedenfor angives min udlægning af Goodsons *livsfortælling* og *livshistorie*, hvori hans metode træder frem.

#### **2.2.1.1 Livsfortælling**

Livsfortællinger (livsskildringer, Life stories) er en personlig omkonstruktion af erfaringer. Dem der fortæller, forsyner forskeren med data, ofte gennem løst strukturerede interview. Forskeren forsøger at uddrage fortællerens perceptioner og fortællinger, men er passiv snarere end aktivt udsørgende. (Goodson 2000 p. 61; 2007. p. 69-70) Fokus i livsfortællingen er det individuelle, det personlige. Arbejdet med

livsfortællinger kan bidrage til at intensivere de små individuelle forskelle.(Goodson 2000 p. 70)

Livsfortællinger er en vigtig kilde til studier af den sociale verden og især for undervisning. Men de er, siger Goodson, singulære, selektive og specifikke både i tid og kontekst. Hvis ikke de suppleres med andre kilder, er de af begrænset værdi for forståelse af sociale relationer og samspilsmønstre. Han advarer imod, at man kun baserer sig på livsfortællinger eller narrativer, fordi det vil begrænse evnen til at forstå såvel social kontekst og sociale relationer som sociale og politiske hensigter. Det vil være det samme som at acceptere de eksisterende forhold og vende blikket væk fra menneskers liv. (ibid. p. 77)

### **2.2.1.2 Livshistorie**

Goodson knytter fortolkning til *livshistorie*, som en slags indføring i en rekonstruktion af fortællingen, en rekonstruktion som indbefatter forholdet mellem den personlige erfaring og den kontekst inden for hvilken erfaringen er skabt og fortalt. Det er således forskerens opgave at fortolke fortællingen, idet han 'ser' fortællingen i dens sammenhæng fx i en sygepleje-sammenhæng, for at finde frem til meningen med fortællingen. Og derved bliver der netop tale om, at sygeplejefprofessionen foruden at være professionel også er personlig.

Livshistorien indledes med den livsfortælling som fortælleren fortæller, hvorefter andre mennesker og dokumentariske beviser kan inddrages, og de forskellige (historiske) data samles sammen. (Goodson 2007. p. 69-70) Intentionen er at forstå, hvilke mønstre af sociale relationer, interaktioner og konstruktioner folks liv er omgivet af og indgår i. Livshistorien kontekstualiserer og politiserer. (Goodson 2000 p. 99)

Hvert enkelt livs historie er indlejret i og gjort forståelig gennem en række traditioners større og længere historier.

*"Først når vi behandler fortællinger som udgangspunkt for samarbejde, som begyndelsen på en forståelsesproces, vil vi komme til at begribe deres betydning; at se dem som sociale konstruktioner, der tillader os at finde og udspørge den sociale verden, de er indlejret i."*

(Goodson 2007 p. 71)



Med den livshistoriske metode kan man altså sige, at hver studerende i en gruppe af studerende på den ene side er et unikt menneske med unikke biografiske livserfaringer, men også, at de studerende med de forskellige erfaringer kan rekonstrueres som denne gruppe. Det livshistorien gør, er med baggrund i livsfortællingen, at inddrage den kontekst, hvori fortællingerne er skrevet, og derved muliggør transformation fra livsfortælling (story) til historie (history). Livshistorien rekonstruerer og kontekstualiserer, som metode dermed de studerendes fortællinger.

### 3.0 Filosofisk hermeneutik

Dette kapitel sigter mod problemformuleringens videnskabsfilosofiske spørgsmål om, hvordan man kan forstå og fortolke de studerendes fortællinger. Den følgende fremstilling er min udlægning af nogle centrale begreber af Gadammers filosofiske hermeneutik, hvor jeg ekspliciterer mine teoretiske overvejelser med fokus på, hvordan jeg har båret mig ad med at forstå og forholde mig til min empiri, det vil sige at læse og gå i dialog med de studerendes livsfortællinger. Lige som den erkendelsesinteresse, der ligger til grund for den filosofiske hermeneutik, stemmer overens med den opfattelse jeg har af mennesket og livets eksistensvilkår. Dermed mener jeg, at forståelse er knyttet til måden at være menneske på, de menneskelige grundvilkår og de universelle vilkår. Vi har altså ikke at gøre med en metodisk tilgang, men en tilgang, der har at gøre med en måde at være menneske på.

Mit ærinde er at forstå og fortolke det, de studerende beretter i deres fortælling ud fra den kendsgerning, at jeg ikke kan tilsidesætte mine fordomme og forforståelse, må det nødvendigvis ske med afsæt i nogle begreber, hvis det skal give mening. Disse begreber hentes derfor fra Gadammers filosofiske hermeneutik. Det drejer sig om; forståelse, åbenhed, sagsforhold, meningsfuldhed og sandhedskrav.

*Forståelse* af en tekst skal i det følgende forstås bredt, idet der ikke kun er tale om den skrevne tekst, men også om menneskelig handling, der danner udgangspunkt for forståelse. *Den anden* kan i det følgende også forstås som den sygeplejestuderende Undervejs har det markerede med *kursiv* relation til de udvalgte begreber.

### 3.1 Hans Georg Gadammers grund og baggrund

Hans Georg Gadamer (1900-2002) var tysk filosof, og er bl.a. kendt for sit arbejde med hermeneutikken. Gadammers ubestridte hovedværk er; ”Wahrheit und Methode”<sup>12</sup>, som han først udgav som 60 årig. Jeg benytter den danske oversættelse ”Sandhed og Metode” (2007), som hovedkilde i dette kapitel. ”Der er tale om et filosofisk hovedværk”, og netop det filosofiske, må siges at være omdrejningspunktet i værket, selvom titlen antyder, at der kunne være tale om en bog med forskningsmetodologiske anvisninger. Men ifølge Fredslund (2001; 2007) gemmer sig en ironi, at det er forkert at tro, at sandheden kan findes, blot de rigtige metoder benyttes. I dette lys betragter jeg bogen, som et opgør mod daværende tids trang til at udvikle metoder, til at forstå mennesket og den menneskelige adfærd.

Gadammers filosofiske hermeneutik er blevet til på baggrund af den tyske filosof Martin Heideggers *Sein und Zeit*. Heidegger (1889-1976) Heidegger er Gadammers vigtigste inspirationskilde, når det gælder forståelse af den menneskelige væremåde. Grundtanken er, at forståelse ikke er noget, som mennesket metodisk og erkendelsesmæssigt yder, og tager i besiddelse. Derimod er forståelse en hændelse, dvs. at en sag eller et problem ses i et nyt lys, - der samtidig føres tilbage på mennesket selv, fordi det giver en ny forståelse af sig selv, som en slags overleveringshændelse (Gadamer 1999 p.156-166; Gadamer 2007)

*Man forstår anderledes hvis man overhovedet forstår.*

(Gadamer 1999 p.160)

Det afgørende i Gadammers hermeneutik er således, ikke hvad vi gør, ikke hvad vi skal gøre, men derimod hvad der sker med os udover det, vi bevidst vil og gør. Dermed er hermeneutikkens opgave at klarlægge de betingelser, hvorunder forståelsen sker. (Gadamer 2007 p. 474-281) Det er i overensstemmelse med specialets søgen mod forståelse af konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet. Ligesom

---

<sup>12</sup> Gadamer belyser tre områder, hvor vi har mulighed for at gøre hermeneutiske erfaringer; Kunsten, traditionen og sproget (samtalet). Gadamer begynder med kunsterfaringen, går videre til forståelsesproblemet i humanvidenskaberne og kritikken af deres metode- og objektivitetsideal for at præsentere sin hermeneutiske teori. (Gadamer 2007)

specialets ærinde er at fremkalde fortolkninger af de studerendes livsverden altså at forstå deres erfaringer og oplevelser med at være sygeplejestuderende.

### **Forståelsen sker**

Ifølge Gadamer er hans kerneanliggende netop, at der til forståelsen er knyttet en *sandhed*, som ikke er et resultat af det den, som erkender og forstår, men derimod en hændelse, der giver ny forståelse. Således fremkommer forståelsen /sandheden, fordi mennesket søger forståelse inden for rammerne af sin tradition, med sine fordomme, bundet af historien og fortiden. Med Gadamer kan man hævde, at forståelse er når et menneske sætter sin egen eksistens og forståelsesramme i spil over for fx en tekst eller et andet menneske, og når menneskets eksistens dermed selv indgår i forståelseshændelsen. Mennesket er ikke fuldt herre over forståelsen – forståelsen *sker*. (Gadamer 2007) Netop herved adskiller den filosofiske hermeneutik fra den på Gadamers tid, trang til at udvikle metoder til at forstå mennesket og dets kulturelle skaben. Det vil sige, at udgangspunktet er at forståelse og fortolkning er et VILKÅR. Det interessante spørgsmål er så, hvad god fortolkning er, når der er tale om et vilkår? Eller sagt på en anden måde hvad er det så, der gør fortolkning i en filosofisk hermeneutisk optik til noget videnskabeligt? Dette spørgsmål vil danne baggrund, for den måde jeg ekspliciterer de udvalgte begreber i Gadamers filosofiske hermeneutik. For at tydeliggøre hvordan de begreber jeg har udvalgt vel nærmest som en fordring for min analyse, er fremkommet, vil jeg kort redegøre for begrebernes kontekst. Alligevel er jeg klar over, at kapitlet i hele sin længde er af et vidst omfang. Men set i lyset af, at det er mit grundlæggende afsæt for at forstå, det de studerende forstår, vurderer jeg omfanget forsvarligt – om end nødvendigt.

De udvalgte begreber er; forforståelse, åbenhed, sagsforhold, meningsfuldhed og sandhedskrav.

### **Forståelse og meningsfuldhed**

Udgangspunktet for Gadamers filosofiske hermeneutik skal ses med baggrund i *forståelse* af en tekst i bred forstand altså lige fra det skrevne ord, det sagte ord, et kunstværk til den udførte handling – alle er de for Gadamer en slags tekster og horisonter, som altid er afsæt for forståelse.

Når man skal forstå en sag eller en tekst – et menneske betinger det siger Gadamer, at det lokker os til forståelse, det vil sige at noget, taler til os. (Gadamer 2007 p. 276; 281; 285) I mødet med ”det andet” sker en slags overlevering, som man har sagsmæssig interesse i, som en måde hvorpå man forstår sig selv. Det sker, fx når man oplever, at det man læser giver mening. På den anden side giver det (kun) mening, fordi man allerede læser teksten ud fra en forventning om en ’bestemt’ mening (ibid. p. 254-255) Gadamer kalder det for, at vi foretager meningsudkast. Disse meningsudkast hjælper os til, at fortolkningen ikke bliver vilkårlig og meningsløs, fordi man hermed efterprøver legitimiteten af de udkast, som først talte til én, med henblik på at få den rette *forståelse af meningen* med teksten og dens gyldighed. (ibid. p. 255-56)

Gadamer argumenterer for, at den hermeneutiske opgave går af sig selv over *i en sagsmæssig* problemstilling. Det vil sige, at når man ønsker at forstå en tekst eller en anden, er man indstillet på at lade den sige én noget og være *åben* for en given anderledeshed. Således er den åbenhed man møder en anden med fundamental. (ibid. p.256; p.341-343) Eller sagt med andre ord, når jeg forstår den tekst, den studerende har skrevet, betyder det jo ikke, at jeg har overtaget, det den studerende har skrevet. Men med Gadamer betyder *åbenhed* netop en accept af, at noget kan gøres gældende over for mig, som måske er i modstrid med min egen mening om, hvordan det er at være sygeplejestuderende.

### **Forståelse af sagsforholdet**

Konsekvensen af Gadamers hermeneutiske tilgang til forståelse bliver i denne specialesammenhæng, når jeg læser de studerendes livsfortællinger, må jeg tilstræbe at sætte min *forforståelse* i spil. Og således *åbne op* for hver livsfortællings meningsfulde *sagsforhold*. Det jeg læser stemmer nødvendigvis ikke overens med min forforståelse, idet fortolkningens ærinde jo er at forstå. Og dermed er de meningsudkast jeg foretager, ikke meningsløse, fordi de ses op imod problemformuleringen.

Udfordringen er som jeg ser det, at fortolkningen af *sagsforholdet* eller rettere livsfortællingen netop ikke er knyttet til et resultat, men udelukkende er bestemt af det, der forstås og giver mening i den enkelte fortælling. Med andre ord mener jeg, hvordan jeg som fortolker bedst forstår og fortolker det, de studerende skriver i deres fortællinger, på en måde der sikrer, at det bliver det, de studerende skriver om at være

sygeplejestuderende, der kommer frem og ikke min mening med at fortolke livsfortællingerne.

### **Fordomme**

Gadamer introducerer begrebet fordomme, som et historisk, kulturelt, socialt og samfundsmæssigt fænomen, som det enkelte menneske møder og ”er” i verden med. Fordomme er for Gadamer et neutralt begreb og henviser til, at noget går foran og forud: en for-dom. Pointen er dermed at erkende, at mennesket aldrig er forudsætningsløst, vi har altid allerede en forud-forståelse, hvilket er central i den hermeneutiske filosofi. (Gadamer p. 276-285) Som udgangspunkt vil man altid vil fortolke det, man ikke kender eller forstår, ud fra det man kender – eller rettere ud fra ens erfaringshorisont. På den måde ligger erfaringshorisonten ikke fast, fordi den jo ændres hver gang man får en ny forståelse af noget.

Med fordomme bliver forståelse altså ikke kun reproduktiv, men altid også produktiv. Man kommer med andre ord videre i forståelsen af sig selv og andre, når nogen taler til en om en sag, der er vedkommende og meningsfuld og dermed giver anledning til at man sætter sine egne fordomme på spil. (ibid. p. 285) Dermed bringes man til at få en ny forståelse, som så udgør en ny forståelseshorisont, eller fordomme, som igen ændres. Det er om jeg forstår Gadamer korrekt, et udtryk for den hermeneutiske cirkels vekslen mellem forståelse af helheden og forståelse af de enkelte dele, som udgør helheden. Ofte illustreres fortolkningsprocessen som en cirkulær proces, som benævnes den hermeneutiske cirkel. Begrebet henviser til den hermeneutiske cirkel om, at *man skal forstå helheden ud fra delene og delene ud fra helheden* både når det gælder forståelse af skrift og tale. (Gadamer 2007 p. 276-277)

### **Forståelse som horisontsammensmeltning**

Ifølge Gadamer er en *horisont det synsfelt der omfatter og omslutter alt det, som er synligt fra et bestemt punkt*. (Gadamer 2007. p. 288) At have horisont betyder altså i hermeneutisk forstand at have blik for det, der viser sig og at kunne se ud over det. Horisonter er de opfattelser og holdninger som man har på et givent tidspunkt, men som man endnu ikke har rettet sin opmærksomhed imod. En afgørende fordring i den

hermeneutiske forståelse er, at man skal hensætte sig i den andens situation for at forstå ham. (ibid.)

Horisont-begrebet betinger altså en bevægelse, der igangsættes af fortiden og igangsætter nutiden, - som Gadamer udtrykker det;

*”Horisonter er det som vi vandrer ind i, og som vandrer af sted sammen med os”*

(Gadamer 2007 p. 290)

Der etableres en fælles forståelsesramme, også kaldet en horisontsammensmeltning ikke ved at den, der fortolker løsriver sig fra sin egen horisont for at overtage den andens horisont, men ved at blive bevidst om egen forforståelse. (Gadamer 2007 p. 291-292)

Forståelse består altid i horisontsammensmeltning og horisontsammensmeltning foregår hele tiden og altid. Og dermed undergår de hele tiden forandring i mødet med andre horisonter. (Gadamer 2007 p. 291;355;375) Dermed bekræfter Gadamer, at man ikke opnå en endegyldig forståelse af en sag, fordi processen er uendelig. Sådan at forstå, at når jeg læser en fortælling med en forforståelse og vandrer ud af den med en (ny) forståelse. Forståelsen opstår, når der er rum og plads i min forforståelse, og forforståelse og forståelse bliver dermed hinandens betingelser. Således vil den forståelse jeg tager med til den næste netop altid være min forforståelse. Hvert lille udpluk af fortællingerne repræsenterer således en forståelse af sagen, som det var i det øjeblik fortællingen blev skrevet.

### **Sandhed er forståelsens mirakel**

Når jeg læser de studerendes fortællinger går jeg i dialog med dem – det sker i et møde mellem to horisonter. Når to horisonter mødes, kan man med Gadamer sige, at man hver især forventer, at begge parter taler sandt; at man siger *sandheden*, og at hver især må sige sandheden om den sag, der tales om. Man udtrykker sig jo om en sag. (Gadamer 2007 p.279-281;454) Spørgsmålet er imidlertid hvordan man finder frem til, at det den anden siger, er rigtigt. Men som Gadamer siger, så er det hermeneutikkens opgave at redegøre for forståelsens mirakel. Det betyder, at man må hensætte sig i det perspektiv den anden taler ud fra. (ibid. p.278) Sådan som jeg forstår denne udlægning af sandhedsbegrebet, må jeg prøve at forstå, hvorfor de studerende siger, som de gør. –

altså at forsøge at vandre ind i det hun siger, som mig selv. I den opfattelse udspringer *sandheden* af situationen, og dermed bliver forståelsen af sandheden, netop ikke vilkårlig, og kan derfor ej heller underlægges en skønsmæssig vurdering. Men derimod skal det den studerende siger tages alvorligt i den hermeneutiske fortolkningsproces.

## **4.0 Livsfortællinger bliver til**

Dette afsnit indledes med en udlægning af Goodsons livshistorieforsknings relevans i forhold til livsfortællingernes tilblivelse, og de overvejelser jeg har gjort mig omkring de praktiske forhold i undersøgelsesprocessen, som gør, at specialets empiriske grundlag ser ud, som det gør. Specialets empiriske grundlag består af 13 livsfortællinger fra sygeplejestuderende i 6. og 7.semester, indsamlet med inspiration fra livshistorisk metode ifølge Goodson. Således er undersøgelsens ærinde at indsamle data fra sygeplejestuderende i form af livsfortællinger, som er personlige rekonstruktioner af oplevelser og erfaringer med at være sygeplejestuderende. (2000 p. 60-65; 2007 p. 80-85)

### **4.1 Livshistorieforskningens relevans**

Goodson stiller ikke krav til hvordan data indsamles men påpeger, at det ofte er gennem løst struktureret interview. Imidlertid vælger jeg, som udgangspunkt at etablere et møde med de studerende, fulgt op af et digitalt tilsendt informationsbrev, som beskriver undersøgelsens (mit) interessefelt. Goodson understreger, at der må etableres et reelt samarbejdsforhold mellem den der fortæller og forskeren – et gangbart bytteforhold. (Goodson 2000; 2007 p. 67) Ved at møde de studerende viser jeg, at jeg er engageret og interesseret i dem. Samtidig ønsker jeg at fortælle dem, om mit ærinde og min ”historie” i mødet menneske til menneske. Man kan sige, at jeg giver min fortælling til de studerende og de studerende giver deres fortælling til mig. Ifølge Goodson er det forskerens opgave at uddrage fortællerens perceptioner og fortællinger, men kravet til forskeren er imidlertid at hun forholder sig passivt snarere end aktivt udspørgende. Mit argument for at basere undersøgelsen på skriftlige fortællinger uden ledsagelse af interview eller efterfølgende samtale med de studerende, sådan som

Goodsons metode ellers ligger op til er, at fokus udelukkende er de studerendes perspektiv. Jeg vil lade dem udfolde sig på deres egen måde i deres egen rytme.

## **4.2 Livshistorie som en kvalitativ tilnærmelsesmåde**

Goodson ser livshistorieforskningen som en kvalitativ tilnærmelsesmåde;

*Livshistorieforskningen er en parallel til deltagende observation. Den basale forskel ligger i bredden af det de dækker, ikke i hvad der er målsætningen.*

(Goodson 2000 p. 39)

Det betyder i denne sammenhæng, at livsfortællingen kan sige noget, om den studerendes særegne situation, hendes livsbetingelser som menneske og betingelser som professionsbachelorstuderende i sidste del af et uddannelsesforløb. Forskningens fokus er den personlige virkelighed og proces, og giver derved mulighed for at se mennesket i relation til sin nutidshistorie og hvorledes den studerende er påvirket af forskellige religiøse, sociale, psykologiske og økonomiske strømninger i hendes verden. Der vil være et 'skæringspunkt' mellem livsfortællingen og samfundets historie. (Goodson 2000 p. 33-36; 2007 p.85) Goodson taler for et ligeværdigt samarbejde mellem fortællingsgiver og fortællingstager: De tilbyder hver især 'noget'.

## **4.3 Grundlag for fortællingernes tilblivelse**

Mine forestillinger om, dels hvordan livsfortællingerne skulle indsamles og dels de tidsmæssige rammer for denne del af udarbejdelsen, viste sig ikke at holde stik. Som det vil fremgå nedenfor blev noget anderledes.

For at blive i Goodsons terminologi vælger jeg benytte betegnelsen 'forsker', om den der undersøger. Ligesom studerende og sygeplejestuderende anvendes synonymt.

### **4.3.1 Valg af sygeplejestuderende**

Jeg ønsker, at de studerende, der skal medvirke i min undersøgelse har været i uddannelsen i mindst 2½ år, fordi jeg antager, at de på det tidspunkt har erfaring med at være sygeplejestuderende både i den teoretiske og kliniske del af uddannelsen. Endvidere er de at betragte, som unge mennesker med en vis livserfaring, som på en eller anden måde, sætter sig igennem i forhold til at de er, den person de er. Endvidere antager jeg, at de har valgt at gennemføre uddannelsen til sygeplejerske, set i forhold til,



at de højst har 10 måneder tilbage af uddannelsen, før end de er færdiguddannet sygeplejerske.

Der er ikke krav om, at de studerende skal være enten kvinder eller mænd. Men på ingen af de to hold studerende, der indgår i min undersøgelse, er mandlige studerende.

De studerende er fundet ved skriftlig henvendelse til sygeplejeskolernes ledelse med en forespørgsel, om at få lov til at rette henvendelse til studerende, som befinder sig på uddannelsens 6. eller 7. semester. For sygeplejeskolen i provinsen se bilag 3 og for sygeplejeskolen i Storbyen se bilag 6.

Fælles for de 13 studerende, der medvirker i undersøgelsen har skrevet under på, at de er informerede, at de frivilligt samtykker i at deltage, og til enhver tid kan trække samtykket tilbage. Brev og samtykkeerklæring findes som specialets bilag 4 for studerende i provinsen og bilag 7 for studerende i storbyen.

Således kan de studerende siges at være udvalgt efter inklusionskriterierne:

- Været i uddannelsen minimum 2½ år
- Har erfaring med både den teoretiske og kliniske del af sygeplejerskeuddannelsen
- Er uddannet efter ”Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor”- Bekendtgørelse nr. 113 af 19. februar. 2001 og ”Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen”- Bekendtgørelse nr. 232 af 30. marts 2001.
- Har indvilliget i skriftligt at ville fortælle om sine erfaringer som sygeplejestuderende

#### **4.3.2 Valg af sygeplejeskoler**

Sygeplejeskolen i provinsen er en større sygeplejeskole med 550 studerende med optagelse af studerende to gange om året, ligesom der er oprettet fjernstudium og hold for meritstuderende. Skolen optager 180 studerende om året; 120 studerende har studiestart i september og 60 har studiestart i februar. Jeg har tidligere fungeret som underviser på sygeplejeskolen. Det vil sige jeg kender stedet og de ansatte, og har undervist de studerende i 1. og 2.semester i natur- og sundhedsvidenskabelige fag. Men har ikke set de studerende og været på skolen de sidste 1½ år.

Sygeplejeskolen i Storbyen er en mindre sygeplejeskole med 116 studerende med optagelse to gange om året. Pladserne fordeles således at 58 studerende har studiestart i februar og 58 studerende har studiestart i september. Jeg har tidligere fungeret som ekstern censor på sygeplejeskolen, det vil sige, at jeg kender stedet men ikke de studerende.

Overvejelserne i forhold til at kende eller ikke kende de studerende og sygeplejeskolen kræver ifølge Goodson (2007), at forskeren retter opmærksomheden på, det er hendes ansvar, at den akademiske kontekst ikke lukrerer på de fortællinger, som de studerende giver til forskeren.

Min intention var i første omgang at inddrage et hold bestående af 20 studerende fra sygeplejeskolen i provinsen, et hold 6.semester studerende som empirisk grundlag, men kun 5 af de studerende indvilligede i at deltage og 4 benyttede sig af muligheden for at takke nej til at medvirke i undersøgelsen i tilsendte informationsbrev. – bilag 4. De resterende hørte jeg ikke fra. Derfor blev specialets empiriske grundlag og tilblivelse anderledes end forventet, hvilket fremgår af nedenstående redegørelse.

#### **4.3.3 Mødet med de studerende fra provinsen**

Forløbet er som følger; Det aftales telefonisk med den underviser, der er tilknyttet holdet, at jeg kommer på klassen en formiddag og fortæller om min undersøgelse. Den dag jeg møder holdet fra 6.semester er 14 mødt frem til undervisningen. De har undervisning i *Sygeplejerskens virksomhedsområde*. Forinden har de været 2 måneder i klinik i enten primær eller sekundær sektor, og efter uge modulet skal de i klinik igen i 2 måneder i enten primær eller sekundær sektor. Aftalen med sygeplejelæreren er, at min tidsramme er en lektion.

Jeg giver de studerende et oplæg om, hvad mit ærinde med undersøgelsen er, ligesom jeg gør rede for min faglige forforståelse i relation til undersøgelsen. De studerende har derved lejlighed til at stille spørgsmål direkte til mig. Jeg har undervist de studerende i 1. og 2.semester, og dermed kender de studerende og jeg hinanden.

Jeg vælger ikke at udarbejde materiale inden dette møde, lige som jeg fravælger at uddele materiale til dem. Begrundelse for dette er, at jeg ønsker at møde de studerende

dér hvor de er, mit fokus er som Goodson udtrykker det; - *den personlige virkelighed og proces.* (2007 p. 35)

Der gives således også med Goodson i tankerne mulighed for at skabe et fairtrade-møde, hvor min videnskæssige horisont muligvis er større end de studerendes, og på den anden side de studerende, der er eksperter i deres eget liv og studie. Derfor bruger jeg ikke manuskript eller Av-midler af nogen art, jeg bruger mig selv, fordi jeg ønsker at have fokus på det relationelle frem for det faktuelle. Samtidig ønsker jeg at signalere, at det ikke er det metodiske, der er i fokus. De må skrive hvad de vil om deres erfaringer og oplevelser med at være sygeplejestuderende, som de vil, blot det er skrevet på computer af hensyn til læsevenligheden. Ligesom jeg er inspireret af, at Goodson ikke ønsker at spærre for de studerendes udsyn, forstået sådan, at jeg ved at udlevere et fortrykt materiale, netop risikerer at begrænse de studerendes horisont. På den anden side rummer denne disponering en risiko for, at nogle af de studerende falder fra, fordi de selv skal tænke kreativt og udføre et stykke skriftligt arbejde, hvilket er mere tidskrævende og involverer dem personligt på en måde, der måske udstiller deres eventuelle sårbarhed i forhold til at være sygeplejestuderende.

Men ifølge Goodson (Goodson 2007) er det netop at gå tæt på den studerende – tæt på deres liv, som er livshistorieforskningens terræn. Forskeren må være bevidst om de etiske aspekter, når andres liv præsenteres for andre i tekst (Goodson 2000 p.11) Derfor er det ifølge Goodson afgørende, at man som forsker ikke manipulerer med fortællerens subjektivitet, under dække af at ville fortælle deres fortællinger. Ligesom forskeren må være bevidst om sin akademiske fundering, der rummer faren for akademisk ensretning i sit arbejde med livshistorierne. (Goodson 2007 p. 67) Også i 'Gadamersk' forstand henledes opmærksomheden på, at fortællingerne er blevet til uden, at forsker og udforskede verbalt har talt sammen i en egentlig interviewsituation, hvormed faren for at kontrollere og strukturere det, der studerende fortæller er mindre end tilfældet er, hvis det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview var blevet anvendt.(Kvale 1997 p.31-87)

De studerende er i klinik i det tidsrum hvor de, hvis de ønsker at medvirke, skal skrive deres livsfortælling til mig. Og ved mødet med de studerende giver flere af dem udtryk for, at det orker de ikke mens de er i "praktik", fordi de her skal til en intern handlekompetenceprøve.(se bilag 2) De studerende giver udtryk for, at de har tænkt på

og "frygtet" denne interne prøve siden 1.semester. Alligevel oplever jeg en god stemning, og at der er god kemi mellem de studerende og mig. Flertallet giver mundtligt udtryk for, at de gerne vil medvirke i min undersøgelse.

14 dage efter, at dette møde har fundet sted, sendes information om undersøgelsens formål, indhold, og det tidsrum, de har til besvarelsen samt frivillighed i et brev (Se bilag 3) via et elektronisk kommunikationssystem som gør det muligt, at kun det respektive hold kan se brevet. De studerende får tilbud om at kontakte mig undervejs, hvis de har spørgsmål til undersøgelsen. Imidlertid kontaktede ingen af de studerende forskeren undervejs.

Fire dage inden svarfristens udløb var der kun kommet én skriftlig besvarelse, selvom der elektronisk var blevet afsendt en påmindelse. Dels for at understrege, at de ikke var glemte og at jeg på sin vis var afhængig af at få deres besvarelser. Endvidere rykkes deadline for besvarelsen 14 dage. (se bilag 5)

Imidlertid gjorde det ikke den store forskel. Først 1½ måned efter første deadline, kom de resterende fire besvarelser. I et personligt brev giver tre af de studerende udtryk for, at de har haft travlt i den kliniske undervisning og har ikke haft tid til at skrive. Ligesom 2 studerende giver udtryk for, at det var svært at skrive noget, uden at have en egentlig opskrift på hvad det var, vi skulle. I besvarelsen medfulgte de studerendes samtykkeerklæring i underskrevet stand.

#### **4.3.4 Udvidelse af det empiriske grundlag... nødvendigt**

##### Overvejelser vedr. Sygeplejeskole i Storbyen

I dagene før den første deadline for de studerende fra sygeplejeskolen i provinsen oprinder overvejes, hvordan jeg kommer videre med specialets empiriske grundlag, set i lyset af de få indkomne besvarelser. I samråd med min vejleder kontaktes en anden sygeplejeskole, som ligger i hovedstadsområdet. Ligeledes aftales det, at der foretages enkelte ændringer i informationsbrevet til de studerende, således at indholdet forbliver det samme, men nogle af de teoretiske formuleringer ændres til et mere enkelt sprog. Se bilag 7. Med disse ændringer er mit håb i større grad at tale de studerendes sprog. Med tanke på Gadamer sætter jeg min forforståelse i spil, fordi jeg er nået til en ny forståelse, der bringer mig tættere på de studerende.

Begrundelsen for at vælge studerende fra en mindre skole i Storbyen, er muligheden for at få indsigt i nogle anderledes historier funderet i andre forståelser og forforståelser, som kunne udvide min horisont og blikket på sygeplejestuderendes erfaringer. Jeg henvender mig telefonisk til skolens rektor og informerer om mit forskningsmæssige ærinde. Imidlertid kan det af praktiske årsager, ikke lade sig gøre, at 6.semester medvirker i min undersøgelse. Men et nyt hold 7.semester starter op med teoretisk undervisning i ugen efter min henvendelse. I betragtning af, at holdet er nystartet på 7.semester og derfor lige har afsluttet 6.semester, mener jeg det er forskningsmæssigt forsvarligt at inddrage studerende fra dette hold i min undersøgelse, uden at grundlaget er væsentligt forskelligt fra sygeplejeskolen i provinsen.

Det aftales, at rektor påtager sig at informere de studerende, om min undersøgelse i forbindelse med en i forvejen planlagt introduktion til 7.semester. Forinden sender jeg dels et informationsbrev til rektor (se bilag 6) og dels informationsbrevet til de studerende. (se bilag 7).

De studerende, der ønsker at medvirke giver frivilligt mundtligt tilsagn herom og får samtidig udleveret mit informationsbrev. Jeg modtager 6 besvarelser inden for den tidsramme, der er afsat. I besvarelsen medfulgte de studerendes skriftlige samtykkeerklæring i underskrevet stand. Ingen af de studerende kender mig personligt og ingen af de studerende kontakter mig undervejs.

#### Studerende fra provinsen og fjernstuderende

De to studerende fra 7.semester fra fjernstudiet fik ikke suppleret henvendelsen med et oplæg. Det skyldtes, at den ene af de fjernstuderende er en bekendt af mig, som indvilligede i at deltage i undersøgelsen sammen med en medstuderende, hvormed de fik en digital henvendelse og efterfølgende sendte deres livsfortælling. De studerende fra fjernstudiet har afleveret deres bachelorprojekt og er derfor meget tæt på at være uddannet professionsbachelor i sygepleje.

#### **4.4 Det blev til 13 livsfortællinger**

For overskuelighedens skyld har jeg opstillet et skema med oplysninger om sygeplejeskole, studerende, semester og studieform. Se bilag 8 og 9.

## **5.0 Hermeneutisk filosofisk analyse af livsfortællingerne**

Dette kapitel indledes med en kort redegørelse for de metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser, der ligger til grund for den fremgangsmåde som livsfortællingerne analyseres med afsæt i. For en mere detaljeret gennemgang af den filosofiske hermeneutik henvises til kapitel 3, som er baggrunden for udvælgelsen af de fem begreber som livsfortællingerne analyseres ud fra. Efterfølgende præsenteres de 13 sygeplejestuderende. Dernæst følger selve analysen af livsfortællingerne.

Efter megen overvejelse og søgen efter en teoretisk ramme, jeg kunne fortolke livsfortællingerne med, gik det op for mig, at jeg faktisk var i gang med at afgrænse min horisont. Ved på forhånd at lægge mig fast på en hypotetisk-deduktiv metode at konstruere fortolkningen op om at vælge ”teorien” og have besluttet fremgangsmåde og struktur i analysen, var min forståelse af sygeplejestuderendes felt allerede lagt i nogle rammer, som ville begrænse mit udsyn. Og inspireret af Gadamer handler forskning om at åbne horisonter og skabe ny viden.

Derfor har jeg taget konsekvenserne af disse overvejelser, og har i stedet valgt at læse livsfortællingerne med større åbenhed og give dem mulighed for, hver især at komme til orde. Og således blev det Gadamer's filosofiske hermeneutik, som danner udgangspunkt for analysen af livsfortællingerne, og her ud af kan ikke læses konkrete metodiske principper. Kvale udtrykker noget lignende, at kravet om metode kan medføre, at der lægges større vægt på teknikker og reliabilitet og mindre vægt på viden og validitet. Derfor kan min søgen efter en analyseteknik være et udtryk for et behov for at beherske det tekniske i analysen. (Kvale 1997 p. 180)

Livsfortællinger blev læst i den rækkefølge, som de er opstillet i bilag 8 og 9. ”Præsentation af de studerende der medvirker i undersøgelsen”. Først blev de læst i deres helhed hver for sig mange gange, hvorefter der begyndte at dukke fælles temaer op i forhold til problemformuleringen. Derefter blev enkeltdele i hver fortælling taget ud af deres kontekst - forståelse, og sat ind i en anden kontekst – forståelse, og læst igen med en ny forståelse. I denne opståede fremgangsmåde vil enkelte særlige forhold i den enkelte livsfortælling let kunne forsvinde i helheden, hvilket ikke nødvendigvis er et udtryk for irrelevans, men nærmere en konsekvens af analysens filosofiske-hermeneutiske ’blik’.

## 5.1 Metodiske principper for hermeneutisk filosofisk analyse af livsfortællinger

Fortolkningen starter faktisk før mødet mellem de studerende og mig med min forforståelse, som den, der undersøger. De studerende har givet vis en anden forforståelse af sagen, som har betydning for, hvordan de dels møder mig<sup>13</sup> og dels læser det tilsendte informationsbrev. Se bilag 4 og 7.

Specialets filosofiske-hermeneutiske analyse, tager afsæt i nogle af Gadammers begreber forforståelse, åbenhed, sagsforhold, meningsfuldhed og sandhedskrav. Se også kapitel 3.

Min forforståelse ændrer sig i takt med, at jeg får svar. Sådan at forstå, at jeg sætter min forforståelse på spil i forhold til det fortællingerne frembringer. Således stiller jeg mig kontinuerligt åben for, det de studerende skriver i deres fortællinger. Udgangspunktet er, at forståelse allerede er fortolkning, fordi den danner den hermeneutiske horisont, hvori den enkelte livsfortælling kan komme til sit ret. Jeg har bevidst fravalgt at eksplicitere min forforståelse gennem fx et interview. Jeg har vurderet, at det i denne sammenhæng har været nok, at de studerende fik mulighed for at møde mig i klasserummet, hvor jeg mundtligt gjorde rede for min forforståelse, der var det relevant og vedkommende for de studerende. Men med Gadamer er jeg bevidst om min forståelse gennem dette arbejde, hvor jeg møder nye horisonter, som fordrer, at min forforståelse træder frem og spiller ud.

Det fører mig videre til næste metodiske princip, hvor der med afsæt i undersøgelsens forskningsspørgsmål, som har en bestemt horisont, og der søges at få teksternes sagsmæssige indhold frem, hvor mit ærinde i fortolkningen er at 'oversætte livsfortællingen', det vil sige at sætte dem i relation til den helhed, de er en del af. Derved fremkommer i Gadammersk forstand en dialektik mellem spørgsmål og svar. (Gadamer 2007 p. 373-374)

Det fjerde princip i fortolkningen om man så kan sige, er dernæst at bringe begreberne i spil, således at fortællingernes mening virkelig taler til mig som fortolker. (ibid. p.374)

---

<sup>13</sup> De studerende fra provinsen har mødt mig personligt i denne sammenhæng, mens de studerende fra storbyen udelukkende "kender" mig på baggrund af informationsbrevet.

Da fortællingerne blev gennemlæst, havde jeg ligeledes det for øje, at fortolkning handler om at få fortællingerne til at tale for sig selv, fordi ingen fortolkning i sig selv er den rigtige.

Det femte princip, skal ses i lyset af fordringen om, at det de studerende fortæller, er sandt – hermeneutikkens sandhedskrav. Det betyder ikke, at det fortolkningen frembringer, skal opfattes som en anden mening ved siden af den, der er forstået og fortolket. Men mere som noget der træder i baggrunden, fordi noget andet træder i forgrunden, således bliver fortolkning ikke et middel, hvormed forståelsen fremkommer. Derfor repræsenterer denne analyse ikke den endelige og eneste forståelse af de studerendes livsfortællinger. Men det er kun en bid af noget, en forståelse af livet som sygeplejestuderende, som det var på det tidspunkt, fortællingerne blev skrevet – og fortolket.

### **5.1.1 Analysens fem principper:**

1. Forforståelse sættes i spil og forståelseshorisont bringes i bevægelse
2. Åbenhed overfor det der fortælles
3. Det sagsmæssige indhold bringes frem
4. Det meningsfulde i fortællingen bringes frem
5. Det de studerende fortæller er sandt og tages alvorligt

### **5.2 Introduktion til analysen**

Nedenstående analyse er ikke funderet og struktureret efter forudbestemte teoretiske begreber, men derimod bygget op om nogle temaer. Formålet hermed er at undgå på forhånd at lægge en teoretisk forståelseshorisont fast, og dermed være tro imod kravet om at være åben og at tro på sandheden, i det de studerende fortæller. Således er fortolkningen ikke ateoretisk, fordi der i min forforståelse indgår teoretiske aspekter, som alt andet lige afspejler sig i informationsbrevet til de studerende og i dette speciales problemstilling og teoretiske kapitler. Det er nogle fællesnævner i fortællingerne, noget der på en eller anden måde går igen i fortællingerne. Men der er



således også noget enkeltstående i hver fortælling som derved ikke bringes frem i analysen, fordi enkeltdelene forsvinder i denne kontekstualisering op i mod det meningsudkast, som temaerne frembringer. Og de meningsudkast, jeg foretager er ikke meningsløse, fordi de ses op imod problemformuleringen.

### **5.2.1 Modsætnings - Forholdet mellem teori og praksis**

De måder hvorpå de sygeplejestuderendes påvirkes af det de kommer ud for i den kliniske og teoretiske uddannelse, ser ifølge livsfortællingerne ud til at handle om teori-praksisforholdet. Ingen tilkendegiver, at de synes teori og praksisforholdet er sammenhængende og godt tilrettelagt, men flere udtrykker, at praksis er et sted hvor man prøver teorien af. En af de studerende udtrykker det således:

*”Jeg synes det var lærerigt at anvende den viden jeg havde fra teorien i praksis. Endvidere var jeg vild med at studere sygepleje og så se det i praksis i klinikken”...  
”Samspillet mellem teori og praksis er af stor betydning. Hermed sagt, at man anvender sin teori, når man handler i praksis i forhold til patienten”*

Det synes at være udtryk for oplevelsen af, at teori opfattes som et redskab, som skal afprøves i praksis og der skal helst være overensstemmelse mellem det der studeres, og måden hvorpå der handles. Således synes den studerende at opfatte teori som foreskrivende for praksis, og det giver mening når den teoretiske viden kan omsættes til handling i forhold til patienten. Flere af de studerende er imidlertid også optaget af at forene de verdener, og oplever det tit som et ensomt projekt:

*”Desværre er ressourcerne små og hverdagen travl, hvorfor du ofte oplever at sidde alene med forsøget på at forene skolens humanvidenskabelige teori og hospitalets hverdag”.*

Andre studerende udtrykker noget lignende;

*”Jeg kan tydelig huske hvor forvirret jeg var over den teori jeg havde læst og lært om på skolen og hvordan den så blev udlevet i praksis lige på den afdeling. Jeg følte mig forrådt og snydt. Og var meget påvirket af, at det hele skulle gå så hurtigt på den afdeling.”*

Der ser således ud til at være konfliktfyldt når teori og praksis skal mødes, og tiden er knap, man føler sig ladt alene om at klare en næsten umulig opgave. Der synes nærmest at være lighedstegn mellem det at få teori til at passe på praksis, og det at lykkedes som

studerende. Hvis ikke der er overensstemmelse, synes det at give anledning til en følelse at være blevet svigtet, fordi det de er blevet stillet i udsigt udebliver, og i stedet viser sig noget de ikke er bekendt med og derfor ikke kan håndtere.

En anden studerende udtrykker det således;

*”Når jeg kigger tilbage på min tid på skolen, har det til tider været svært at omsætte teorien i praksis. Der bliver ikke tilføjet, at tiden, ressourcerne kan være knappe, eksempelvis at tage sig tid til at lave en ordentlig anamnese på patienten. At sikre sig at den personlige pleje udføres med den æstetik som skolebænken dikterer... Jeg måtte af og til gå på kompromis med mig selv...”*

En anden del af forklaringen på oplevelse af manglende tid er altså, at der i den teoretiske undervisning ikke gøres opmærksom på ressourceknaphed og tidspres i praksis og hvordan man håndterer disse omstændigheder. Plejen synes derfor at miste den æstetiske dimension, som de studerende synes at være dikteret fra skolen til at handle i overensstemmelse med. Plejen får derved karakter af at være en handling funderet i kompromiser og modsætninger. Årsagen til at teorien ikke fungerer i praksis synes for nogle studerende at være utilstrækkelig teoretisk undervisning.

*”Jeg føler det er meget svært at koble teori og praksis i nogle sammenhænge. Der er en ’brist’ mellem skolen og det kliniske uddannelsessted og at de internt skal blive bedre til at samarbejde”*

Optagetheden af at koble teori og praksis fylder meget i de studerendes oplevelser og erfaringer, og det er for fleres vedkommende forbundet med læringsmuligheder i praksis. Hvis de studerende oplever der ikke er sammenhæng mellem teori og praksis, synes det for dem at være ensbetydende med, at de ikke lærer eller har lært tilstrækkeligt i den kliniske undervisning. Og splittelsen mellem teori og praksis understreges;

*”Det er et dilemma og en stor skam, at der er dårlig mulighed for at få sat teorierne i spil i hverdagen, for således opleves uddannelsen som splittet mellem skole og praktik. Det er to separate arenaer, der opererer med hver sin dagsorden”.*  
*”... jeg føler mig fanget i felten, der er spændende og travl... - engagerede rammer for læringsmiljøet er fraværende. Og det er et ulykkeligt problem, som både afdelingen og de studerende bliver taget som gidsler i.”*

At være studerende i sygeplejen synes at være forbundet med følelsen af at komme til kort i forhold til at afstanden mellem teori og praksis synes at blive endnu større, når de studerende møder hverdagen i praktikken. Det går ud over deres muligheder og lyst til at lære sygepleje, i stedet bliver de inddraget i en kamp mod deres vilje. Det er et markant træk, at flere af de studerende går i en form for alliance med praktikken mod skolen / teorien, når det på grund af ydre omstændigheder ikke er muligt at etablere et optimalt læringsmiljø. Ligesom det er en fælles oplevelse at føle sig fanget i et vadeded mellem akademisering og hverdagsrutiner. - der synes at have sit afsæt i en forestilling om at kunne forene teori og praksis;

*”I klinikken bliver man fanget i spændingsfeltet mellem den akademiske og praksisorienterede virkelighed...” ”det er ikke altid foreningen lykkedes lige godt.”*

#### **5.2.1.1 Teori og praksis har forskellige videnskabelige afsæt**

Oplevelsen af at være fanget som gidsler i et felt, hvor der foregår et anspændt kamp mellem den akademiske verden og den praksisorienterede verden, synes at være en af de måder hvorpå de studerende oplevelser og erfaringer påvirkes. Forskellene består i den måde hvorpå de studerende anskuer mulige forklaringer på hvordan, det kan være, det er sådan. Der er således forskel på, på hvilket abstraktionsniveau de studerende reflekterer. Nogle af dem personificerer konflikten på det relationelle plan, mens andre anskuer konflikten med udgangspunkt i forskellige erkendelsesinteresser;

*”Nu er jeg snart sygeplejerske, og jeg opfatter rollen, som placeret i to verdener; den biomedicinske og den humanistiske... det rejser en konflikt at mestre de to forskellige videnskabelige tilgange. Den biomedicinske kan måles og vejes, mens den humanistiske er subjektiv og abstrakt”.*

Dette synspunkt deles af stort set alle de studerende, der medvirker i undersøgelsen. Det synes derfor at være en udbredt oplevelse hos de studerende, at uddannelsen til sygeplejerske er modsætningsfyldt og inkonsistent. Det er svært både at være konkret og abstrakt på samme tid, det giver umiddelbart anledning til konflikt både på det personlige og faglige plan.

*”... det handler om at bygge bro mellem skolens humanvidenskabelige teori og hospitalets hverdag.”..”På afdelingen er fokus det medicinske felt, som dermed umiddelbart står i kontrast til den humanistiske bagage, vi er udstyret med i skolen”  
”man er fanget i et spændingsfelt mellem et akademisk og et praksisorienteret virkefelt, der er konflikt mellem den biomedicinske hospitalsramme og sygeplejeskolens humanvidenskabelige orientering... Der synes på en eller anden måde at herske en uforenelighed mellem de fora. De to tankesæt fremstår for mig som studerende let som uforenelige modpoler medmindre du er dygtig til brobygningskunst.”*

Der er imidlertid forskel på, hvordan de studerende påvirkes af de modsatrettede tendenser. Det har dels at gøre med deres evne til at træde effektivt ind i det biomedicinske felt, og dels i særlig grad at træde ud af praksis og forholde sig til praksis. Enkelte af de studerende synes at kunne træde ud af hverdagen, og fortsætte deres brobygningskunst;

*”De fine teorier virker fjerne i en travl hverdag. Så vidst er der et dilemma. Og det var det jeg mente i starten med at være brobygningskunstner!”*

### **5.2.1.2 Oplevelser fra den kliniske undervisning fylder mest**

#### ***At have hænderne i faget***

##### *Den praktiske del af sygeplejestudiet*

Uddannelsen til sygeplejerske består både af teoretisk undervisning i skolen og klinisk undervisning i ”praksis” i forholdet 60/40, alligevel er det oplevelser og erfaringer fra den kliniske undervisning, der fylder i livsfortællingerne fra de studerende. De teoretiske ord erstattet med virkelighedens kraft:

*”Når man kommer i praktik handler det ikke længere om Kari Martinsen og hendes ord. Hjertets øje, bliver til hjertets pumpefunktion og ledningssystem i stedet.”*

En del af forklaringen på at oplevelserne fra praktikken fylder mest, er for de fleste studerende formentlig, at det, der giver mening for de studerende er at handle, se og gøre i praksis. De studerende beskriver det som den virkelige verden, de ikke nødvendigvis kan sætte teori på.

*”Den praktiske del af sygeplejestudiet har jeg haft det godt med og jeg synes der skulle være meget mere praktik i sygeplejerskeuddannelsen. Jeg er praktiker, vil gerne se tingene først og så derefter selv udføre dem. Jeg har svært ved at skulle sætte teoretiske ord på”.*

At være praktiker synes for en del af deltagerne i undersøgelsen som ovenstående illustrerer at være et udtryk for, at man lærer ved at se efter og derefter selv udføre, altså et syn på funderet på mesterlæren, hvor indlæring hovedsageligt foregår gennem imitation af nogle observerede aktiviteter. I den forståelse sker læring ikke i skolen, men ved at se, efterligne og reflektere over det, der opleves.

*”For mig har det hele tiden været praktikerne som har fyldt mest, jeg kan godt se nødvendigheden af at kende teorien bag handlinger og sygdommene, men det er det praktiske arbejde jeg higer efter”.*

Flertallet af de studerende i undersøgelsen oplever i praksis, at den måde de lærer sygepleje på, er ved at gøre tingene selv – at have hænderne i faget, og at få egne konkrete erfaringer frem for at læse om sygepleje. En af forklaringerne kan være, at de studerende har en forestilling om, at sygepleje er et praktisk fag, hvor handlinger ikke er funderet i teori eller videnskabelige undersøgelser, men derimod i erfaringsbaseret viden, funderet i praksis og af praksis. Ligesom den sproglige retorik og diskurs; at opfatte klinisk undervisning som et praktisk arbejde, antyder at nogle af de studerende forstår meningen med at uddanne sig til sygeplejerske i en non-skolastisk kontekst.

En studerende skriver i sin dagbog aftenen før dagen i allerførste praktik;

*”I morgen er det ikke blot første dag i et nyt job, men også i en ny verden.. mon jeg får lov at prøve tøjet og møde en rigtig patient? Jeg skal huske mine sko specielt købt til lejligheden, mit navneskilt hvor der står spl.std. Og mit navn. Ikke mindst skal jeg huske mine forventninger og kompetencer, har jeg mon allerede sådanne nu?”*

Andre udtrykker på anden vis deres oplevelser og erfaringer med at 'lære' i praksis;

*”Læring opstår i handling og erfaring. Dette opleves til fulde og det er heri, at tilfredsstillelsen ligger. Men læring opstår også i refleksion og fordybelse og dette negligeres”*

*”De kliniske praktikforløb synes jeg har været det hårdeste at komme igennem både psykisk og fysisk.”*

*”Tiden i klinik er hård. Man forsøger at leve op til krav fra alle sider – og man er træt!”*

For en stor del af de studerende bliver de meningsfulde oplevelser med at uddanne sig til sygeplejerske, set i sammenhæng med, om de får en god vejleder i klinikken. De studerende har som hovedregel gjort sig tanker om, hvilke forventninger og krav de

stiller til en god vejleder. Hendes måde at behandle den studerende på er meget afgørende for, om de finder motivation i dem selv til at være og blive i sygeplejerskeuddannelsen. En af de studerende udtrykker essensen af dette meget klart;

*”Det er hende der lukker dig ind i den hvide verden, og som tager dig under vingerne og fører dig gennem uddannelsen ved at være oprigtig interesseret i dig som menneske, og sørger for du får tid og rum til refleksion.”*”Hende der bliver det gode eksempel og som man vil stræbe efter at være lige som”. ”Hende er der flest af”.

Når det at uddanne sig til sygeplejerske medfører, at de studerendes oplevelser og erfaringer i høj grad påvirkes af hvordan læring i praksis forløber, synes det først og fremmest at skyldes lysten til og forventningen om at praktisere i den praktiske praktik. Praktikkens læringslandskab viser sig for de studerende, som muligheder for at handle og gøre erfaringer på baggrund af eller rettere som følge af de betingelser, som gives den studerende i form af især en vejleders vilje og evne til at være en god rollemodel, som den studerende forsøger at leve op til. Det ser ud som om, læring via refleksion i de studerendes optik, er noget der foregår inden i dem selv, og ikke er til at se umiddelbart i selve arbejdet/handlingen, det kunne være derfor, at ønsket om refleksion opleves som tilsidesat og forsømt.

### **En dannelsesrejse**

Blandt denne undersøgelses deltagere er det lidt under halvdelen, der fortæller om oplevelser og erfaringer med tiden i skolen med teoretisk undervisning. En overvejende del af disse kommer fra sygeplejerskolen i storbyen og synes at forholde sig anderledes til den teoretiske undervisning, end studerende fra provinsen gør.

#### *Skolen er et sted for idealer*

Denne forskel kan illustreres således;

En studerende fra storbyen skriver;

*”Skolens projekt er en ’dannelsesrejse’; Det er et vigtigt projekt – at få diskuteret sygeplejens værdier og grundbegreber og dermed få defineret, hvad sygepleje egentlig er for en størrelse. Det skærper opmærksomheden på det vi går og gør som sygeplejersker og på sygeplejerskens fagidentitet. Så jeg vil tillade mig at sige at skolens overvejende projekt er en dannelsesrejse. I skolen lærer vi at være kritiske og så får vi en idé om og bliver ”dannet” til sygeplejerskens fornemste opgaver”.*

En studerende fra provinsen skriver;

*”Jeg syntes indimellem at det har været svært at komme med idealerne over i den virkelige verden, hvor man ikke kom igennem med dem eller de bare ikke kunne udføres / overholdes i praksis, og hvor er verden dog bare lyserød på skolen. I skolen handlede det om teorien bag sygdommene, jeg har hele tiden synes det mest spændende var når der var input fra den virkelige verden... det var et stort hit at have undervisning med læger”*

*”... hvad fanden skal man bruge videnskabsteori til?” ... ”det er da meget sjovt at skrive de der opgaver og fordybe sig, men er det det, der gør mig til en god sygeplejerske?”*

Forskelligheden i måden hvorpå de to studerende oplever værdien af den teoretiske undervisning synes at bero på, hvordan de hver i sær opfatter teoriens anvendelse i praksis. Den studerende fra storby-skolen er opmærksom på, at teori kan bruges til at få sat ord på hvad det er sygeplejersker går og gør, og hvorfor de gør dette eller hint. Lige som den værdimæssige abstraktion handler om kritisk analyse og dermed forholde sig til dannelsesaspektet i uddannelsen. At blive dannet til sygeplejen er i denne optik at vokse og udvikle sig med opgaven. Værdien af teori ses ikke i forhold til en direkte anvendelsesmulighed i praksis, men i forhold til faglighed og udvikling af sygeplejen både på det generelle og det identitetsmæssige plan.

Den studerende fra provinsen har sit fokus rettet mod i hvilken grad teori direkte kan overføres til praksis – og passer på praksis. Og synes at opleve og erfare at teorier er idealer uden rod i virkeligheden. Praksis derimod, synes at være virkeligheden – og er ikke nødvendigvis afhængig af et teoretisk afsæt. Derimod synes overleveringen af andres levede erfaringer med virkeligheden/arbejdslivet at være et læringspotentiale, som har værdi for den studerendes faglighed som kommende sygeplejerske. Fravær af anvisninger i forhold til konkret praksis ses med skepsis, og derfor synes utilfredshed med teori om videnskab, at bero på den studerendes forestillinger om at være en god sygeplejerske (kun) udgøres af menneskelige handlinger.

Som beskrevet ovenfor, er der forskel på hvordan den teoretiske undervisning påvirker de studerende, og det synes at afhænge af om teori ses som en mulighed eller en begrænsning for udøvelsen af sygepleje. En anden måde at udtrykke det på, er i forhold til relevansen og gennemskueligheden af teoretisk undervisning;

*”I 1. og 2.semester var teorien udfordrende og til tider lidt svær at gennemskue relevansen af.”*

Oplevelser med undervisningen – kan ses i forhold til den personlige og faglige udvikling, som den studerende gennemgår i uddannelsen;

*”For vi har undergået stor forandring både personligt og fagligt, og det har været dejligt at være vidne til”.*

Måden den teoretiske undervisning synes at påvirke studerende, er forbundet med udvikling af dem selv som mennesker i relation til andre. En studerende tilkendegiver, hvordan hun gennemgår en personlig udvikling funderet i en bestemt opfattelse af sig selv som praktisk sygeplejerske til at opfatte sig selv som humanist. Det synes at indbefatte en større rummelighed i forhold til andre mennesker og dermed et udtryk for, at teorien har været med til at afsløre en snæversynethed i opfattelse af andre mennesker.

*”Jeg betragter ikke længere mig selv som praktiker. Jeg betragter mig som humanist med alt hvad det begreb rummer” og ”Jeg har udviklet mig fra at være et lidt fordomsfuldt menneske til at være mindre fordomsfuld. Jeg har lært meget af alt den teori som jeg har terpet samt af den undervisning jeg har fået”*

Med andre ord, har teorien hjulpet til, at den studerende er blevet klogere på sig selv og på den måde hun praktiserer sygepleje i den praktiske praksis.

### **5.2.2 Anerkendelse**

Lige fra første dag i uddannelsen synes det for de studerende at handle om, hvordan man bliver opfattet og anerkendt af sygeplejerskerne på de kliniske undervisningssteder. Flere studerende manifesterer en form for afhængighed af de kliniske sygeplejerskers anerkendelse af dem, dels som studerende med behov for vejledning og undervisning, og dels som menneske med behov for at høre til og blive taget alvorligt. For nogen handler det om at blive taget godt imod og blive lyttet til;

*”Det er essentielt, at man bliver modtaget og behandlet godt på det kliniske uddannelsessted og at man bliver udfordret på det teoretisk og praktiske område”*

At blive mødt med åbenhed og interesse er vigtige indikationer for de studendes motivation for at lære sygepleje; en studerende udtrykker oplevelsen af det modsatte da hun mødte ind en morgen hvor en sygeplejerske siger;



*”Åh nej jeg trænger til at gå for mig selv”... efterfølgende tænker den studerende; ”Jeg kunne mærke, at en sådan bemærkning dræner mig for energi fra morgenstunden... at blive mødt med en sådan bemærkning, der indikerer, at det er en byrde at følges med en studerende, så får det bare min motivation til at dale”*

Der synes at være en udbredt tendens til, at studerende oplever at de må indgå i et arbejdsfællesskab med afdelingens sygeplejersker og vejledere, og at det derfor kan være svært for dem at være studerende, der har krav på undervisning og vejledning. Oftest må de kæmpe sig til at få vejledning inden for den tidsramme, der er gældende for den studerende.

*”Jeg følte ikke mine to vejledere var specielt interesseret i at samarbejde med mig og give nogle af deres erfaringer videre. Jeg spurgte til, om ikke vi kunne have noget refleksion sidst på dagen... men fik besked på, at jeg blev nød til at være fleksibel og vente hvis de ikke lige havde tid inden kl. blev 15.... følte ikke, at jeg blev respekteret som menneske... og overvejede om jeg overhovedet skulle være sygeplejerske”*

#### **5.2.2.1 At føle sig dum og til besvær**

Flere af de studerende beretter, at det at være studerende har betydet, at de bliver behandlet som et nummer, og det giver dem en følelse af at være til besvær:

*”Nogle steder har man indtrykket af, at man blot er endnu en studerende, og det faste personale derfor ikke, orker at skulle sætte sig ind i hvem man er som person, udover at være endnu en studerende i rækken.”*

Hvilket også gør sig gældende i følgende udsagn, hvor en studerende fortæller om to kliniske uddannelsessteder;

*”... mine kliniske vejledere har ikke været til nogen støtte eller interesseret sig synderligt for hvordan jeg havde det på afsnittet”*

De studerende påvirkes på en måde, der har at gøre med hvordan de bliver behandlet, og der synes at være en tendens til at de føler sig i vejen, og at de er uinteressante og ikke værd at bruge tid på.

I et sådan forhold oplever de studerende at blive afvist, idet de føler, at deres behov for anerkendelse ikke lykkedes, fordi modparten, som de søger anerkendelse fra, ikke indgår i et gensidigt forhold, og derfor mister forholdet mellem den studerende og

vejlederen sin betydning. Således synes anerkendelse i praksis at have at gøre med at føle sig betydningsfuld og at blive taget alvorligt.

*”Når jeg ser tilbage på mit uddannelsesforløb går det op for mig ,hvor vigtigt det er at have en der tager det man siger alvorligt. Ofte føler jeg, at hvis jeg har sagt noget som var en lidt anden vinkel end ellers på afsnittet, så blev der set ned på mig og jeg fik fortalt, at jeg har meget at lære endnu”.*

*”... valget om at skifte uddannelse har været rigtig, men også vist nogle skræmmende eksempler på hvorledes den kliniske uddannelse er af meget varierende karakter”*

### **5.2.2.2 At blive sat i et dårligt lys**

Når man som studerende oplever at være mindre betydningsfuld skal man kæmpe for at få lov til at gøre andre ting, der ikke har direkte med plejearbejde at gøre. Som en studerende med relevante studentervejledningsopgaver, som havde svært ved at få lov til at passe dette studiehverv udtrykker det;

*”For i sidste ende er det den studerende der skal stå og argumentere og forklare og måske blive sat i et dårligt lys i klinikken...”*

At blive sat i et dårligt lys i praksis er noget, der har påvirket over halvdelen af de studerende på en måde, der har at gøre med deres opfattelse af sig selv. Flere studerende henviser til, at de har følt sig mindreværdige og dumme fordi de ikke har forstået, hvad praktikvejlederen vil have dem til. Det handler om at kunne skue spil i praksis;

*”... hun bliver irriteret, når vi endnu ikke har gennemskuet hendes utallige spørgsmål og opgaver. Hun kommer til at snerre ad os, og får os til at tvivle på, om det er her vi hører til...”*

### **5.2.2.3 Skjulte forventninger**

En anden måde hvorpå hverdagen kan være uigennemskuelig handler om, at ansvaret for at lære noget nærmest synes at være den studerendes eget ansvar, man er overladt til sig selv og vejledere tildes nærmest tilfældigt;

*”... at følges med en ny person næsten hver dag er en ulempe, fordi man hele tiden skal være opmærksom på, hvilke læringsmuligheder der byder sig, der er ikke kontinuitet i oplæringen. ... det er urimeligt, at man som studerende står med ansvaret alene fordi der ikke er rammer til en studerende”.*

*”... det er afdelingens opgave at skabe et optimalt læringsmiljø... men det er et vanskeligt projekt. Som studerende har man rygende travl og de kliniske vejledere har ofte deres egen dagsorden. Derfor er man faktisk overladt til sig selv – nogle steder.”*

En måde hvorpå man kan opleve anerkendelse er ved at vise at man kan udrette noget og deltager i arbejdet på lige fod med det faste personale. At gøre sig fortjent til accept og at blive talt med, kan fx være;

*”At man viser sig villig til at hjælpe når klokkerne ringer”.*

Der er nogle forventninger til den studerende som er skjulte, og som hun derfor må acceptere og finde sig i. En studerende skriver;

*”Vil du køre fru Hansen ned til anæstesen i en kørestol, så får du set, hvor de bor eller vil du bringe denne prøve ned til laboratoriet, det er rart at se, hvor det ligger”.*

De forventninger der er til den studerende hænger ofte sammen med, at de studerende udviser velvillighed til gøre noget for afdelingens personale, som personalet ikke selv vil/kan gøre. Begrundelserne for den forestående opgave synes ikke at være funderet i faglige eller pædagogiske overvejelser, men der anvendes en retorik, som kan gøre det vanskeligt for den studerende at sige fra.

#### **5.2.2.4 At være med i et praksisfællesskab**

Det betyder meget for anerkendelsen af at være en del af et fællesskab, det synes at være vanskeligt at gennemskue for den studerende hvordan hun bliver en del af afdelingen. Der er oftest tale om mønstre og selvfølgeligheder, usagte regler om hvad man må sige og ikke sige. Men afdelingen er langt fra bevidste om det, fordi det ikke er iøjnefaldende. Men det er derimod afvigelsen fra det ”man plejer at gøre”. Og da studerende oftest er nye, siger og gør ting anderledes bliver hun anbragt i en perifer position;

*”.. jeg kendte ikke kulturen, hvilket betød at jeg i min første praktik helt klart kunne mærke, at jeg havde dummet mig. En sygeplejerske, som jeg havde fulgt med sagde, pyh hvor har vi haft travlt, og jeg kom til at sige; Åh så længe vi har tid til at spise morgenbrød så er det vel ikke helt galt, der blev helt stille i personalestuen.”*

### 5.2.2.5 Engagement fra og afhængighed

En studerende ser på anerkendelse i forhold til det faglige og uddannelsesmæssige engagement fra afdelingens sygeplejersker og kliniske vejleder;

*”... jeg havnede i en afdeling, hvor alle sygeplejersker og den kliniske vejler var engagerede i deres studerende, her oplevede jeg hvor meget det betyder rent uddannelsesmæssigt.”*

Engagement fra de kliniske vejledere synes at være en afgørende faktor for, om de studerende oplever sig selv som en succes eller fiasko. Engagementet kan vise sig på følgende måde;

*”Sygeplejevejlederne havde købt morgenbrød og havde sat tid af til at snakke om hvordan jeg havde det med psykiatrien. De mødte mig med åbenhed og varme som jeg aldrig vil glemme. De fik mig til at føle mig som en del af teamet og tog det jeg sagde alvorligt... Jeg deltog på lige fod med sygeplejerskerne, hvilket gjorde, at jeg igen fandt lysten og viljen til at blive sygeplejerske”*

At opleve anerkendelse handler især om personlige følelser i forhold til at føle sig tryk og accepteret af sygeplejerskerne, når man deltager i afdelingens praktiske arbejde. Det synes for nogle af de studerende at have direkte sammenhæng med, om man kan se meningen med at uddanne sig til sygeplejerske. Ikke i forhold til en akademisering af praksis, men i forhold til at den studerende fungerer godt i praksis, og indgår på lige fod med de normer og regler, der er legitime i den enkelte afdeling.

En studerende kalder det;

*”Vigtigheden i at man skal være på bølgelængde med sine vejledere”.*

### 5.2.3 Personlig udvikling

At gennemgå en personlig udvikling, synes ud fra fortællingerne at være et udbredt fænomen, som knytter sig dels til måden som de studerende er professionelle på, og dels til måden, de forholder sig til deres eget liv på.

*”menneskeligt udvikler man sig ligeledes igennem uddannelsen, i og med man gennemgår mange forandringer, fordi man påvirkes af de situationer og patienter man har studeret i den kliniske del” ... ”det er svært at sætte ord på hvad der har indvirkning på det, men man ser nogle andre ting hos mennesker end man gjorde, før man startede uddannelsen”.*

*”Jeg føler studiet har været med til at udvikle mig positivt. At arbejde med mennesker, føler jeg har været med til at reflektere over mit liv hver eneste dag og ud fra dette har jeg stillet krav til mig selv.”*

Der synes at være tegn på, at de studerende gennemlever en modenhedsproces, som sætter dem i stand til at rumme forskelligheder hos andre mennesker, en udvikling som er positiv og bevidst og som de opdager i forholdet til andre. Og som også sublimerer kravene til dem selv.

Der er også en tendens til, at de studerende beskriver den personlige udvikling, som om den også indeholder ’noget’, der er svært for dem at sætte ord på. - Og hvad det er som fordrer udviklingen. De kan mærke det som en forandring i dem selv, men den viser sig og bliver mere tydeligt for dem i relationen til et andet menneske, fx patienten. En studerende beskriver det som noget der ”er” – en livsytring nærmest, som imødekommes og hjælper hende hos patienten;

*”Gennem hele uddannelsen kan jeg mærke min udvikling, den er svær at beskrive,... men det er hos patienterne jeg føler jeg slår til, så skal det praktiske nok komme”...*

En sådan tilstedeværelse af et fænomen som ”viser sig hos patienten”, som en kendsgerning, der må imødekommes og mærkes af den studerende, synes at appellere til den studerendes personlige egenskaber. At være imødekommende på det plan, kræver intuition – men synes også at rumme en sårbarhed, som kan være svær for den studerende at håndtere;

*”Jeg oplevede hvor svært det var at tale med en patient, der ikke ønskede at kommunikere, trak sig væk. Her blev jeg meget ked af det, tænkte at det måske var mig som person, der var skyld i dette, fyldt med selv bebrejdelser... Men også de små øjeblikke, hvor det alligevel lykkedes...”*

Det ser ud til, at de studerendes personlige udvikling påvirkes af dels deres medbragte livserfaringer, og dels af de oplevelser de har i mødet med patienterne, og dels af nogle skjulte egenskaber som de har, men også af noget som ’er’ i situationen.

At bruge sig selv som menneske og at kunne gøre en forskel synes for de fleste af de studerende i undersøgelsen at indebære nogle emotionelle rutsjeture, enten føler de at lykkedes, eller også føler de det modsatte. Og især synes en håndsrækning og

imødekommenhed fra patienten at bidrage positivt til den studerendes personlige udvikling.

*”Jeg føler at jeg med denne uddannelse kan være med til at gøre en forskel. Jeg bliver glad for at patienterne giver mig hånden og siger; tak for din måde at være på, og tak for god sygepleje”.*

At gøre en forskel synes for den studerende, kun at være relateret til at den gode sygepleje, fordi det er bestræbelserne på at ville det bedste for patienten, der synes at bekræfte hende i, at hun også selv er god nok.

#### **5.2.4 At blive og være sygeplejerske**

Blandt denne undersøgelses deltagere er det udbredt, at valget af uddannelse til sygeplejerske nærmest blev truffet ved en tilfældighed, enten fordi de ikke kunne komme ind på den uddannelse de havde søgt som første prioritet eller fordi de er sprunget fra en anden påbegyndt uddannelse og i stedet startet som sygeplejestuderende. Denne studerende har forsøgt sig med noget inden for handel, men der var noget i *”maven”, der ikke følte rigtig* og sagde nej tak og ville være i stedet noget med mennesker, blev optaget på pædagogstudiet;

*”... da jeg stod der på skadestuen med min veninde der var kommet til skade, ... pludselig kunne jeg mærke at jeg ville være sygeplejerske, - så jeg droppede ud af pædagogstudiet.”*

Kun en af deltagerne i undersøgelsen giver udtryk for, at grunden til hun valgte sygeplejerskeuddannelsen var at det var komfortabelt, set i lyset af, at hun havde studeret på universitetet i 1½ år forinden.;

*”Alle de medicinske fag havde jeg jo haft og det var spændende. Og så er det kontakten med mennesker, der jo er rar. Og mit liv som sygeplejestuderende er fedt”*

Her er det kontakten med mennesker, som er den studerendes begrundelse for valg af uddannelse, men også en forventning om at kunne tilegne sig det faglige stof med afsæt i hendes erfaringer fra en anden (mere naturvidenskabelig) uddannelse.

Et eksempel på hvordan valg af uddannelse bliver taget på baggrund af et afslag på en anden uddannelse;

*”Jeg søgte ind på fysioterapeutuddannelsen i ... – men fik afslag... jeg tænkte så ville jeg give sygeplejerskeuddannelsen en chance”.*

Samme studerende gennemgår en udvikling og siger også;

*”I løbet af klinikerne ser man sygeplejen inden for mange områder og finder ud af hvad man brænder for at arbejde med. Har følt at jeg har gjort en forskel for de mennesker jeg har hjulpet og det er det, der gør at man synes det er et fantastisk job”*

Det synes at blive en forudsætning for den studerende, at hun brænder for og engagerer sig i sygeplejerskearbejdet. Dermed er drivkraften i at blive og være sygeplejerske, at hun føler, at hun gør en forskel, dels i patientens liv og dels i sit eget liv.

Et eksempel på en studerende som efter en lang karriere i et andet helt andet professionsfelt, vælger sygeplejerskeuddannelse fordi;

*”Jeg følte, at jeg ved at give lidt af mig selv, kunne være med til at hjælpe et andet menneske, og arbejde mere sammen om og med mennesker end mit hidtidige arbejdsliv har budt på”.*

Fælles for mange af deltagerne i undersøgelsen er således, at de på en eller anden måde vælger sygeplejerskeuddannelsen, fordi der synes at være et eller andet i den mellem menneskelige relation, som de drages af og som gør at de holder ved.;

*”Jeg har altid forestillet mig at jeg skulle ad den akademiske vej efter endt studentereksamen. Men jeg stod og var lidt skoletræt med studenterruven i hånden, derfor startede jeg med et år i hjemmeplejen... og læste informationsvidenskab i 1 år... men jeg vendte tilbage til plejen. Der begyndte det at gå op for mig at sygeplejen nok mere var min boldgade.”*

#### **5.2.4.1 Sygeplejefaget valgte mig**

En anden studerende formulerer det mere filosofisk;

*”Jeg plejer at sige, at sygeplejefaget valgte mig og ikke omvendt”.*

Her kan man nærmest tale om at føle sig kaldet til faget, om end denne studerende måtte gå omveje, førend forståelsen af meningen med uddanne sig til sygeplejerske blev klart for hende. Samme fornemmelse synes at have været meningsgivende for en anden af de studerende:

*”... For mit vedkommende tror jeg, at jeg fandt min rette hylde, da jeg på mit 5.semester, var i praktik i et opsøgende psykoseteam og sad på hjemmebesøg hos en patient. Han havde ikke været ude for en dør i flere dage og selv om jeg hver dag havde forsøgt at få ham ud og gå tur, havde han takket nej. Den dag så han pludselig op fra gulvet og så op på mig og spurgte om vi skulle se at komme af sted og lige pludselig var følelsen der! Det er jo derfor jeg vil være det her.”*

Kun en af de studerende har siden barndommen været fast besluttet på at ville være sygeplejerske;

*”Så fra jeg var 9 år var jeg altså klar over, at det var SYGEPLEJERSKE JEG VILLE VÆRE”- ”Jeg var overbevist om, at jeg skulle starte lige efter jeg blev student...” og jeg glædede mig helt utroligt til studiestart på sygeplejerskeuddannelsen”.*

Andre ser meningen med at uddanne sig til sygeplejerske i lyset af videreuddannelsesmuligheder;

*Grunden til at jeg valgte at læse til sygeplejerske er ingen tilfældighed. Gennem denne uddannelse har jeg mulighed for at læse videre til psykiatrisk sygeplejerske eller anæstesisygeplejerske”*

For nogle af de studerende fra storbyen hænger valget af uddannelse sammen med, at de bliver optaget på én bestemt sygeplejerskole.

*”Jeg ønskede cremen af cremen i sygepleje som uddannelsessted”*

*”Jeg valgte at søge ind på ... - skole, da det skulle være landets bedste”*

#### **5.2.4.2 Mor er sygeplejerske**

Blandt denne undersøgelse deltagere fortæller tre om, at de har en mor som er sygeplejerske, derudover fortæller to andre, at de har en søster som er sygeplejerske og en tredje, at hun på baggrund af sygdom og indlæggelser blev påvirket i retning af at ville være sygeplejerske.

*”Maiken var et fast holdepunkt til de årlige kontrolbesøg, det vigtigste var hver gang at komme i afdelingen og besøge hende. Hun blev min helt store inspiration til sygeplejen”.*

Denne studerende har set og mærket hvad en sygeplejerske gør, som er godt. Og det kan have været medvirkende til sygepleje for hende er knyttet til at gøre noget godt for andre – de svageste, dem der trænger til hjælp. Hun fortsætter;



*”... jeg ønsker at være et sted, hvor jeg kan gøre nytte og gavn. Jeg har altid haft prinsesse Diana som forbillede og elsker billeder af hende i Afrika med små børn på skødet”*

Den studerendes oplevelser og erfaringer med sygepleje er rettet mod handling i forhold til at stå til rådighed for andre, der har behov for hjælp. Samtidig synes der at være et billede af sygeplejen funderet i et opofrende og omsorgsfuld ikon, i den studerendes forestilling om hvad sygepleje 'er'.

En anden studerende, hvis mor er sygeplejerske beskriver sin tilgang til sygeplejen på følgende måde;

*”Min mor har altid synes jeg skulle være sygeplejerske, fordi hun synes jeg havde et stort omsorgsgen”.*

Her synes det ikke at være den studerendes forestilling om at yde omsorg for andre der, danner grundlag for at være sygeplejestuderende, derimod er det moderens forestillinger om, at datterens evne til at yde omsorg, der har skubbet den studerende ind i sygeplejen. Den kan være et udtryk for, at den studerende reproducerer moderens erfaringer. Samtidig kan hendes ønske, om at blive sygeplejerske også være et udtryk for hendes afhængighed af de sammenhænge, hun er og altid har været en del af. På en måde synes moderen på forskellige vis at fungere som identifikationsfigur for den studerende.

Evne til at yde omsorg, afhængighed af sammenhæng og moders forventninger synes at være faktorer, der danner grundpillerne for den måde studerende ser mening med at uddanne sig til sygeplejerske på.

*”Min mor sagde, at jeg bestemt ikke skulle være sygeplejerske (som hun)... og jeg tror nu også min mor var lidt stolt over jeg alligevel havde truffet valget om at blive sygeplejerske”.*

### **5.2.5 Traumatiske oplevelser i livet**

Flere studerende har haft traumatiske oplevelser med familie eller nære venner i barndommen, som har indflydelse på den måde deres liv har formet sig. Der er ikke i informationsbrevet spurgt til sådanne oplevelser, men de fylder relativt meget i fem af fortællingerne. Derfor antager jeg, at disse livserfaringer har indflydelse på den måde de erfarer og oplever sygepleje på, og derfor er de taget med som et udtryk for noget af de studerendes livsverden;

En studerende skriver, at hun som 16 årig finder ud af...

*"Det begyndte mere at rode i mit hoved, når jeg var hos min far. Og jeg fandt ud af hvad det var der gjorde, at jeg hadede at være hos min far. En dag gik det pludselig op for mig, at han drak sindssygt meget".*

Samme studerende fortsætter sit liv og bliver student og har stoppet al kontakt med sin far. Den studerende har oplevet hvordan det er blive svigtet og ubevidst styret af personer, hun holder af og har tillid til. Det synes at betyde, at hun orienterer sig mod forhold, hvor andre (mænd) sætter dagsorden for hende.

#### **5.2.5.1 At holde ud og underkende egne følelser**

Derfor lærer hun at holde ud og underkende egne følelser og fornemmelser for, at noget er galt;

*"... det viste sig ikke kun at være min far der var problemet, fordi min kæreste styrede mig og var mig utro..." og "Jeg fik min egen lejlighed og det var rigtig sundt for mig at flytte for mig selv, at få lov at mærke mig selv".*

At få lov at mærke egne følelser og efterfølgende handle i overensstemmelse med hvad der føles rigtigt er en ny strategi, som viser sig at være livsduelig for den studerende. De studerende fortæller om deres liv uden for sygeplejen, og tre af disse har haft traumatiske oplevelser i livet som fx alkoholiseret forældre, voldelige forældre og omskiftelige livsbetingelser som barn. Ud fra disse fortællinger synes, der at være en tro hos de studerende på, at de oplevelser og livserfaringer har betydning for hvordan de møder patienterne. (Som underforstået også gennemlever en form for krise).

#### **5.2.5.2 At tilpasse sig og at have svært ved at sige fra**

En studerende fortæller;

*"Jeg har haft rigtig meget succes i mine praktikker, dette tror jeg skyldes, at jeg har været villig og interesseret i at lære nye ting, samtidig tror jeg, at jeg har en evne til at fornemme og mærke efter – 'en finger i jorden'. Det tror jeg skyldes alle de konflikter min opvækst har haft – at jeg kan tilpasse mig enhver situation, men dog har haft svært ved at sige fra"*

En anden af de studerende fortæller om sin måde at være over for andre mennesker på således;

*"Jeg føler altid jeg har været en glad pige, og min veninder har altid kaldt mig 'frk. overskud', fordi jeg altid har haft plads til at hjælpe venner og veninder med alt muligt"*

*og lyttet til deres problemer”... og min mor siger om mig; ”du er jo omsorgsfuld... og er blevet kåret tre steder til den bedste kammerat”.*

Der synes at være nogle personlige egenskaber hos de studerende, som har at gøre med at kunne rumme andres problemer og være intuitiv og mærke stemninger ikke på trods af, men måske netop fordi de har følt sig svigtet, kan de sætte sig i den andens sted. At have overskud til andre og at have situationsfornemmelse synes at være egenskaber, der harmonerer med en plads i sygeplejen.

### **5.3 Sammenfatning af analysen**

Det følgende er en sammenfatning af hver enkelt analyse tema efterfulgt af en delkonklusion med pointer og sigtepunkter i forhold til de svar, som på nuværende tidspunkt synes at kunne besvare problemformuleringens spørgsmål.

De studerende responderer forskelligt på den udfordring det er at uddanne sig til sygeplejerske, dels fordi de studerendes oplever og erfarer med afsæt i de livshistoriske forudsætninger de hver især bringer med sig ind i uddannelsen. Og dels fordi de oplevelser og erfaringer, de kommer ud for i den kliniske undervisning og individuelle vejledningsforløb er vidt forskellige. De placeres alle sammen i en ny kontekst, som de har forventninger til fagligt, personligt og handlingsorienteret imod den praksis de skal agere i som færdiguddannede sygeplejersker. Seks af de studerende i denne undersøgelse har udelukkende skrevet om deres erfaringer og oplevelser med at være sygeplejestuderende, mens to ekspliciterer forskellige hændelser i deres liv, som har indflydelse på hvordan de oplever at være sygeplejestuderende. Seks andre i undersøgelsen har skrevet både om deres erfaringer og oplevelser med at være sygeplejestuderende og om deres ’liv’, som ikke direkte har med sygeplejefaget at gøre. En af de studerende skriver udelukkende om sine ’livs’erfaringer - og ’livs’oplevelser.

Udfaldet af den foreliggende undersøgelse viser, at *fem forhold* påvirker de studerendes erfaringer og oplevelser – samt til at se meningen med at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje. Disse fem forhold eller rettere overordnede temaer sammenfattes hver for sig med små overskrifter efterfulgt af en delkonklusion, der holder hvert tema op imod problemformuleringen.

### 5.3.1 1. TEMA Teori – Praksisforholdet

Ifølge denne undersøgelse ser det ud til at være en kendsgerning, at teori/praksis forholdet er det, der påvirker de studerendes oplevelser og erfaringer hele uddannelsen igennem. Når de studerende møder i klinisk undervisning, er det med forventning om, at det de har lært i den teoretiske undervisning, kan bruges i praksis. Teorien skal fungere som en slags handlevejledning for praksis. Men i mødet med praksis oplever de studerende, at de ikke er klædt rigtig på til at tage udfordringen op og agere i praksis. De føler sig utilstrækkelige og svigtet, dels fordi ikke kan få teorien til passe, og dels fordi det de oplever, er fremmed for dem og dermed er 'praksis' *noget* andet, end det skolen har sat dem i udsigt. Eller sagt på en anden om end karikeret måde; så oplever de studerende at være iklædt spæde akademiske stoffer, som er usynlige og blæser væk i mødet med de praktiske vinde. De har således vanskeligt ved at rumme uoverensstemmelsen mellem den teoretiske og kliniske undervisning, særligt på det emotionelle plan. Hvilket viser sig som en følelse af ikke at lykkes som studerende. Også ydre omstændigheder, så som mangel på tid og ressourcer, har indflydelse på, at de studerende oplever, at de ikke kan udføre plejen ud fra æstetiske og medmenneskelige kompetencer. Men i stedet socialiseres til at udføre sygepleje i et modsætningsfyldt rum, hvor det er nødvendigt at forhandle mellem det, der kan lade sig gøre og det man bør gøre.

#### **Koalition med praksis mod skolen**

Et andet tankevækkende fund i dette tema er, at de studerende går i en form for koalition med praksis *mod* skolen/teorien, når forholdene på det kliniske uddannelsessted ikke giver de forventede læringsmuligheder. De giver udtryk for, at det de har lært i teorien ikke er det, de har brug for i praksis. Disse oplevelser synes at styrke kampen mellem skole og klinik. Kampen udkæmpes i felten, altså i praksis hvor de studerende og afdelingen fanges som gidsler. Paradoksalt er det derfor, at den kamp de studerende kæmper på forhånd synes at have en vinder og en taber, hhv. skolen og klinikken/afdelingen. Når de studerende oplever sig som gidsel, er de indsat og uden for indflydelse og inddraget i en kamp mod deres vilje, og som de på forhånd anser at have tabt og eller svær at komme fri af.

### **To sæt af viden; erfaringsbaseret hverdagsviden og videnskabelig teoretisk viden**

Det handler for de fleste studerende om, at de har forventninger om at ville beherske både den videnskabelige viden og den erfaringsbaserede hverdagsviden, mens det for nogle af de studerende kompliceres yderligere, fordi de har illusioner om at forene teori og praksis. Forskellen blandt de studerende beror på måden hvorpå de anskuer konflikten. Enkelte er i stand til at træde ud af konteksten, og betragte virkeligheden, og ser sig som en slags mægler mellem den biomedicinske og humanvidenskabelige arena.

### **Hellere hænderne i faget end hovedet i bøgerne?**

Det som påvirker de studerende mest under uddannelsen, er de oplevelser og erfaringer de erhverver sig i den kliniske undervisning. Deres optik er rettet mod den erfaringsbaserede hverdagsviden, som en god og uomgængelig læremester, hvis kompetence og faglighed tilegnes gennem imitation af den erfarnes handlinger. Undersøgelsen viser en udpræget tendens til, at de studerende vil have hænderne i faget, frem for hovedet i bøgerne. Derfor er de meget afhængige af at få en god vejleder og rollemodel, når de er i praktik og skal lære at udføre sygepleje. Her oplever de studerende, at det at lære sygepleje er tæt knyttet til et praktisk arbejde, hvor det egentlige læringspotentiale findes i handlingen og ikke i tænkningen.

Enkelte i undersøgelsen peger på nødvendigheden af at have tid og rum til refleksion, som et vigtigt læringspotentiale, men erkender samtidig, at værdien af refleksion underkendes, fordi virkningen ikke umiddelbart kan ekspliciteres. Ligesom flere tilkendegiver, at de personligt påvirkes af oplevelser med patienter på en måde, der ændrer ved deres medbragte opfattelser af andre mennesker, til bedre at rumme andre og ikke mindst sig selv.

### **Forskel i studerendes abstraktionsniveau afhænger af geografi eller skole**

Et sidefund i undersøgelsen er, at der er forskel på, hvilken måde de studerende fra storbyen og fra provinsen oplever værdien af den teoretiske undervisning. Studerende fra storbyen anskuer abstraktionsniveauet i teoriundervisningen i relation til dannelse og udvikling af faglige og personlige kompetencer. Mens studerende fra provinsen anskuer et højt teoretisk abstraktionsniveau som idealer uden rod i praksis.

Derimod anses undervisning funderet på overleverede praksiserfaringer uden videnskabeligt afsæt at være et *hit* for undersøgelsens studerende der kommer fra provinsen. Forholdet mellem teori og praksis, mellem teoretisk og klinisk undervisning samt mellem humanvidenskab og naturvidenskab synes altså at rumme modsætninger og paradokser i de oplevelser og erfaringer, som de studerende giver udtryk for i deres fortællinger om mit liv som sygeplejestuderende. Det at undersøgelsens deltagere oplever det teoretiske abstraktionsniveau forskelligt, synes at bero på, at de kommer fra to forskellige geografiske områder i landet. Mens oplevelsen af meningsfuldhed hovedsageligt er knyttet til de håndværksmæssige læringspotentialer, der viser sig for de studerende, når de er i den praktiske praktik.

### **5.3.1.1 Delkonklusion på modsætningsforhold mellem teori og praksis**

Ifølge de studerendes fortællinger, ser det ud som om, at den diskurs der hersker i samfundet om, at sygepleje er et praktisk fag og skal foregå ude hos patienterne, nærmest har materialiseret sig i de studerendes bevidsthed som et ufravigende regelsæt på baggrund af de erfaringer og oplevelser af det, de kommer ud for i den kliniske undervisning. Det er således en diskussion værd, om ikke de såkaldte praktikperioder, er øvelser i social tilpasning, og det er noget andet end den dannelsesrejse, det gerne skulle være at opleve og erfare sygeplejefeltet. Det er som om den teoretiske undervisning klæder de studerende på til at rumme følelser og beherske æstetiske dimensioner, hvilket ikke er i overensstemmelse med den virkelighed de studerende oplever i den kliniske undervisning. De studerendes teoretiske klæder afmonteres derfor, og i stedet iklædes de virkelighedens kampklæder, og går mere eller mindre frivilligt med i en kamp, der legitimerer, at der *er* et modsætningsforhold mellem teori og praksis. De påvirkes således til at indgå i en form for alliance mod den akademiske tænkning, der råder i klasserummet på skolen, hvorved de oplever, at illusionen om at forene teori og praksis forbliver en illusion set med klinikkens optik. Det betyder, at meningen med at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje rummer en dobbelthed funderet både i en non-skolastisk og i en akademisk kontekst.

Der er en forskel på den måde studerende fra storbyen og provinsen påvirkes af abstraktionsniveauet i den teoretiske undervisning, idet de studerende fra storbyen ser teori i forhold til refleksion og analyse. Men studerende fra provinsen synes at opfatte

teori, der ikke er handlingsanvisende og erfaringsbaseret, som uden mening i forhold til at være sygeplejestuderende. Det gør indtryk på de studerendes livserfaringer, dels at møde patienterne i den kliniske undervisning, og dels gør det indtryk at få teoretisk viden om det at være menneske og menneskelig. Det synes derfor at være de studerendes opfattelse, at de gennem uddannelsen påvirkes af både det de ser, får viden om og gør samt det de har med sig på en måde, der udgør forståelsen af meningen med at uddanne sig til sygeplejerske. – om end det ikke er meningsfuldt *både* at have hovedet i bøgerne *og* hænderne i faget.

### **5.3.2 2. TEMA At blive anerkendt**

#### **At kapitulere og spille spillets regler**

Det som har størst betydning, når den studerende skal lære sygepleje, er at blive anerkendt af den kliniske vejleder, der er tilknyttet i praktikperioderne. I denne undersøgelse beretter de studerende igen og igen om, hvilken indflydelse den kliniske vejleders manglende anerkendelse har på oplevelsen og motivationen for at lære sygepleje, og om hvordan denne manglende anerkendelse konkret manifesterer sig. Fx. beskriver flere studerende, hvordan de oplever og har erfaring med at føle sig dumme og til besvær, hvordan de skal gøre sig fortjent til at blive hørt og få den vejledning og undervisning de har krav på. Flere har desuden oplevet at blive afvist og følt sig betydningsløs. De studerende synes at have en forventning om, at vejlederen er i stand til at opfylde deres behov for anerkendelse, men det er der i denne undersøgelse kun få eksempler på. Når vejlederen ikke har den fornemmelse og respekt for de studerendes behov, får det stor betydning for relationen mellem den studerende og vejlederen, og den studerende tvinges til kapitulere og følge spillets regler og følge med i hverdagens rutiner. De studerende giver eksempler på, hvordan ansvar for egen læring, bliver brugt til at etablere situationer, hvor det den studerende sættes til, mere har karakter af hjælpeforanstaltninger for personalet end egentlige tilrettelagte læringssituationer, der kræver viden, indsigt og refleksion.

#### **Ønsket om anerkendelse knytter sig til følelser og tavse forventninger**

De oplevelser og erfaringer hos flertallet af de studerende påvirkes dermed af den anerkendelse de opnår på det konkrete praktikerplan, og er især knyttet til

emotionelle reaktioner hos de studerende. Ligesom undersøgelsen viser, at de studerende påvirkes af at skulle være 'en del af afdelingen', henimod at 'blive en af vores slags' og 'spørge og gøre som vores slags' og således agere inden for sædvanen, for at blive medlem og anerkendt af givent praksisfællesskab, at være på bølgelængde med vejlederen. I ønsket om anerkendelse ligger således en forpligtigelse og et pres på den studerende, om at hun opfører sig som forventet og er forpligtiget til det. Hvis ikke forpligtigelsen indfries, træder forskellige straffemekanismer i kraft, så som afvisning, snerren og ignoreren eller pinlig tavshed. I stedet går professionspraktikken ud på at danne og habituere den studerende til en praksis, som er i overensstemmelse med praksiskulturen i afdelingen. De studerende synes at have oplevelser, der peger i retning af, at der til anerkendelsen er knyttet nogle usynlige og tavse forventninger til måden at gøre og spørge på. Og vejlederen får netop øje på den studerende, fordi hun gør eller spørger anderledes, og rejser derfor andre spørgsmål, end dem som vejlederen ønsker og kan/vil svare på.

### **Diskrepans mellem det studerende tror, de gør og så det de rent faktisk gør**

Undersøgelsen viser, at anerkendelse er tæt forbundet med oplevelsen meningsfuldhed, det ene udelukker det andet. Derfor er den studerende afhængig af, at kunne handle som deres vejleder handler, og måske derfor synes der at være diskrepans mellem det sygeplejestuderende tror de skal gøre, og så det de rent faktisk gør.

#### **5.3.2.1 Delkonklusion i forhold til anerkendelse**

Ifølge livsfortællingerne ser det ud til, at de studerende bliver påvirket mest af det, de møder i den kliniske undervisning i forhold til den teoretiske undervisning. Begrundelsen herfor er, at det er det de studerende skriver mest om i fortællingerne, netop fordi det er hændelserne i de kliniske forløb, der fylder mest i deres erfaringsgrundlag som studerende. Af fortællingerne fremgår det overbevisende, at manglende anerkendelse fra den kliniske vejleder, sætter sig igennem, når den studerende forsøger at stille krav om vejledning eller undervisning på et tidspunkt eller på en måde, som vejlederen ikke opfylder. De studerende påvirkes emotionelt og føler sig afvist og betydningsløs, hvorfor de kapitulerer og i stedet forsøger at følge sædvanens tavse og erfaringsbaserede rutiner. De påvirkes derved til at blive en del af



afdelingen, fordi det giver dem en følelse af anerkendelse at være på bølgelængde med vejlederen. Dermed synes det at være en del af praksisfællesskabets sproglige og kropslige hverdagsdiskurser at være det, de studerende forstår som det meningsgivende i at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje.

### **5.3.3 3. TEMA – Personlig Udvikling**

Det at uddanne sig til sygeplejerske er for alle deltagerne ensbetydende med, at de gennemgår en personlig udvikling, som de mærker i forhold til den måde de er menneske på – ekspliciteret med oplevelser i sygeplejen *med* patienterne.

At bruge sig selv som menneske og at gøre en forskel synes at være noget af det, der påvirker de studerende positivt uddannelsen igennem.

Det ser ud til, at de studerendes personlige udvikling påvirkes af dels deres medbragte livserfaringer, og dels af de oplevelser de har i mødet med patienterne, og dels af nogle skjulte egenskaber som de har, men også af noget som 'er' i situationen.

Det mest udbredte er, at de studerende oplever, at de bliver påvirket gennem uddannelsen af udfordringer, der knytter sig til situationer med patienterne. Det sker fordi patienterne appellerer til nogle iboende grundvilkår hos de studerende på en måde, der ikke lader sig verbalisere eller umiddelbart gøres til genstand for refleksion. Resultatet er, at de studerende mærker at deres syn på andre mennesker forandres og udfordres samtidig med, at kravene til dem selv sublimeres.

#### **At slå til hos patienten på grund af iboende personlige kompetencer**

Selvom mødet med patienterne og sygeplejen stiller krav til deres personlige egenskaber på en måde de ikke er vant til, finder de studerende, at det er det værd at stille krav til sig selv frem for at vedblive med at være som man var. De fleste studerende har den overbevisning, at de ved hjælp af nogle iboende personlige forudsætninger slår til hos patienten, uden nødvendigvis at gøre brug af faglige forudsætninger. At slå til synes at fordre intuition hos den studerende som på en eller anden måde hjælper dem til at yde sygepleje i praksis.

#### **At modtage hinandens åbenhed i et grænseland**

En måde, som påvirker de studerendes personlige udvikling er, at noget umiddelbart som ikke skal begrundes, viser sig i mødet med patienten. Livsytringerne er

der allerede forud for den studerendes handlinger og lever i det skjulte, men kommer den studerende til hjælp og giver hende en følelse af at slå til hos patienten. Når både den studerende og patienten er udleveret til hinanden, indebærer det en respekt for den andens sårbarhed og ikke at overskride den andens grænser. De studerende i undersøgelsen begrænser patientens afvisning til at være centreret om egne følelser, og bliver kede af det, når de oplever at patienten afviser dem. Og modsat bliver de glade og føler at de lykkes, når patienten tilkendegiver, at de er gode og søde.

### **5.3.3.1 Delkonklusion – Personlig udvikling**

De studerendes livserfaringer påvirkes gennem uddannelsen på en måde, der gør at de rummer menneskets forskellighed i langt større grad, end de gjorde inden de påbegyndte uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. De erfaringer de gør sig i relationen med det syge menneske, synes på en eller anden måde at fremkalde nogle iboende egenskaber i den studerende, som gør at hun reagerer på patientens appel om at blive hjulpet. Det synes ikke kun at være funderet i teoretiske og faglige overvejelser, men også i nogle ontologiske kendsgerninger. Oplevelser og erfaringer der opfylder den studerendes ønske om at gøre en forskel i forhold til patienten, er med til at udvikle deres personlighed, og er i høj grad knyttet til erfaringerne om at kunne *mærke* og *føle* det meningsfulde i at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje. Men i det at gøre en forskel er også knyttet en sårbarhed hos den studerende, som bliver påvirket når patienten på en eller anden måde synes at afvise sygeplejen, fordi det opleves af den studerende, som om hun ikke slår til.

### **5.3.4 4. TEMA At blive og være sygeplejerske**

Når de studerende vælger at blive sygeplejerske tegner sig et broget billede af, hvordan de har truffet beslutningen om at påbegynde uddannelsen til sygeplejerske.

#### **At gøre en forskel for andre – en indgangsvinkel til sygeplejen**

I denne undersøgelse fortæller nogle studerende om, hvordan deres tidligere karriereforløb har manglet den mellem menneskelige dimension, som de har savnet og derfor sadler om og påbegynder sygeplejerskeuddannelsen i stedet for. Disse studerendes tidligere livserfaringer har ikke budt på muligheden for at være noget med

og for mennesker. Derfor er det afgørende, at de forventninger de har om at hjælpe og være noget for patienten indfries og styrkes gennem uddannelsen. Fx beskriver studerende, hvordan de oplever det at gøre en forskel, gør at de synes sygeplejen er et fantastisk job. De studerende synes dermed at have iboende emotionelle dispositioner til at engagere sig, og brænde for konkrete situationsbestemte handlinger.

### **Sygeplejefaget valgte mig**

Andre studerende i undersøgelsen fortæller om, hvordan de altid har ønsket at blive sygeplejerske og har gået målrettet efter det. Fx. beskriver en studerende, at sygeplejefaget valgte hende, hvilket nærmest kan tages som et udtryk for at føle sig kaldet til faget. En anden måde hvorpå følelsen af at være udpeget viser sig, er i relationen med patienten, når denne udviser en adfærd i overensstemmelse med de opfordringer, som den studerende har givet ham. Dermed opleves også her en følelse af at gøre en forskel.

Det at ville uddanne sig til sygeplejerske synes for halvdelen af undersøgelsens deltagere at hænge sammen med oplevelser og erfaringer med, at en betydningsfuld person i deres liv, også er sygeplejerske. Derfor er deres erfaringer med sygeplejen dels forankret i billeder af fx. alt opofrende kvinder, som drager omsorg for andre. Og dels forankret i moderens handlingsrettede omsorgshandlinger og at være til rådighed for andre. Dermed er de studerende i besiddelse af nogle kønnede egenskaber, der knytter sig til viljen mod og erfaringer med at være orienteret mod andre og imødekomme deres behov.

#### **5.3.4.1 Delkonklusion – At blive og være sygeplejerske**

De studerende bringer altså nogle livshistoriske forudsætninger for omsorg med sig ind i uddannelsen, og samtidig fungerer de selv samme forudsætninger som grundlag for valg af uddannelse. Derfor kan ønsket om at blive og være sygeplejerske være et udtryk for en afhængighed af de kendte og trygge mellemmenneskelige sammenhænge, som er funderet i hendes livshistoriske erfarings- og oplevelsesgrundlag, og dermed det meningsbærende element i forholdt til at blive og være sygeplejerske. De studerendes livserfaringer, som er funderet på kvindelige og moderlige egenskaber, synes at blive bekræftet og fremhævet igennem især den kliniske

undervisning. Således er forståelsen af meningen med at uddanne sig til professionsbachelor især forankret i en kønnet forestilling om, hvad det vil sige at være sygeplejerske, som ikke nødvendigvis er identisk med det at blive (uddannet) sygeplejerske.

Videreuddannelsesmuligheder og det faglige indhold i uddannelsen synes at være forhold som kun få studerende vælger uddannelsen ud fra.

### **5.3.5 5. TEMA Traumatiske opvækstbetingelser**

Fem af de studerende i denne undersøgelse beretter om, at deres opvækst på forskellig vis har været præget af ustabilitet og traumatiske oplevelser.

#### **At orientere sig mod andres behov**

F.eks. beskriver to studerende om oplevelser med en alkoholiseret far, der ikke har været tilstede i deres barndom. Moren derimod har fungeret som eneste opdrager og faste holdepunkt i tilværelsen. Det resulterer i, at de studerende har udviklet evnen til at klare andres problemer og nødvendigheden af at orientere sig mod andres behov. Men orienteringen mod andre rummer en udpræget sans for de emotionelle aspekter, som de dels selv mærker hos sig selv, og som de dels mærker hos andre.

#### **Omsorgsgen og rummelighed har høj status**

Opvækstbetingelser ledsaget af bl.a. alkohol og svigt ser i denne undersøgelse ud til at have påvirket de studerende i retning af at føle stort ansvar for andre menneskers liv og altid at være til rådighed for andre. Disse egenskaber er blevet ophøjet til noget ganske værdifuldt af specielt moderen, som nærmest statuerer omsorgsgenet til det højst opnåelige. Derfor tager de studerende de medbragte strategier i brug og søger at hjælpe, lytte og mærke efter i relationer med andre som en slags selvopfyldende profeti. De er orienteret mod det eksistentielle og nødvendigheden af at klare andres liv, omend det faktisk kan blive på bekostning af sit eget. For som en af de studerende beretter, så kan det være svært at sige fra, når hun tilsyneladende kan tilpasse sig enhver situation.

### **5.3.5.1 Delkonklusion – traumatiske opvæktsbetingelser**

Det at de ifølge denne undersøgelse er orienteret mod kvindelige og emotionelle strategier kan betyde, at de kan have vanskeligt ved italesætte deres utilfredshed med f.eks. lægens dispositioner eller de studie- og arbejdsforhold de bliver stillet overfor. Og i stedet ofre sig og gøre som der bliver sagt og dermed underkende følelsen af utilfredshed, som de mærker. Imidlertid har de studerende gennem opvæksten udviklet en evne til at kompensere for følelsen af utilfredshed ved at orientere sig mod andre, der har behov for deres indlevelsessevne og overskud.

For de studerende der har haft særlige opvæktsbetingelser, synes de at være i besiddelse af nogle livshistoriske egenskaber for at indgå i mellem menneskelige afhængigheds relationer, som på den ene side svarer til de ikke i talesatte forventninger, der er til en sygeplejerskes personlighed. Og på den anden side ikke svarer til de i talesatte krav der er til moderne sygepleje om at være logisk, strategisk og rationel. Derfor kan forestillingen om at blive en god og omsorgsfuld sygeplejerske risikere at blive udkæmpet af emotionelle iboende modsætninger og i stedet føre til udbrændthed og svigt. Måske det også er selvopfyldende profeti – om end med modsat fortegn?!

## **6.0 Diskussion**

Dette kapitel indeholder en diskussion af undersøgelsens resultater og en vurdering af undersøgelsesmetoden.

### **6.1 Vurdering af undersøgelsens resultater**

Denne del af diskussionen vil ikke være temaopdelt, fordi temaerne er indbyrdes forbundet og der vil blive inddraget synspunkter og resultater, dels fra andre undersøgelser og dels inddrages nogle synspunkter og sammenhænge, som fremgår af specialets indledende kapitel. Diskussionen er bygget op omkring at diskutere fund fra nærværende undersøgelse sammenholdt med eksisterende forskning, som er præsenteret i indledningen. Derefter inddrages tilgange som kan nuancere til en dybere forståelse af denne undersøgelses resultater. Valget af tilgange er ikke udtømmende, og skal ikke opfattes som om, at andre tilgange ikke også kunne anvendes til diskussion af de fremkomne fund. Diskussionen omfatter ikke en kronologisk kritik af tilgangene, idet

formålet ikke er at falsificere eller verificere tilgangene, men at benytte dem til at belyse og nuancere de studerendes oplevelser og erfaringer.

Når teorier og tilgange frembringes på nuværende tidspunkt i specialet, efter at de studerendes stemmer har talt, er det i overensstemmelse med Goodsons tanker om at løfte fortællingerne fra anekdotisk niveau, til at indgå i den samfundsmæssige kontekst. Altså skabe en dialektisk forbindelse mellem de studerendes fortællinger og de omgivende samfundsmæssige relationer. (Goodson 2000; 2007) Endvidere er det i overensstemmelse med Goodsons tanker, at livsfortællingen ikke kan eller rettere må stå alene, fordi det begrænser muligheden for at forstå og se sammenhængen med de sociale og politiske hensigter (Goodson 2000 p. 77) med uddannelse af sygeplejestuderende. Derfor vil diskussionen kontekstualisere livsforællingerne til livshistorier, hvorved forståelsen af de studerendes oplevelser bringes ind i en større samfundsmæssig kontekst – og dermed besvarer opgavens formål, som har at gøre med de forhold, som indgår i konstitueringen af de sygeplejestuderendes spirende professionsidentitet.

Der er forskel på det de studerende skriver om afhængig af, om de kommer fra storbyen eller om de kommer fra provinsen. Det kan skyldes, at informationsbrevene til dem ikke var helt ens, som forklaret og begrundet i kapitel 4.3.4 samt, at de studerende i provinsen har fået introduktion af mig, mens de studerende fra storbyen har fået introduktion til undersøgelsen af tredje person, som jeg telefonisk og pr. brev har introduceret min undersøgelse. Det kan derfor diskuteres om resultaterne af analysen er repræsentative eller ikke. Imidlertid er det ikke livshistorieforskningens ærinde at sikre repræsentativitet eller reproducerbarhed for den sags skyld. Goodsons tilgang til livshistorieforskning forholder sig til, at hver fortælling har noget at byde på. Der ligger et ansvar hos den der undersøger for at kontekstualisere fortællingen, hvilket denne undersøgelse synes at gøre i både analyse og diskussionsafsnittet, hvor den enkelte fortælling bringes ind i livet omkring den enkelte.

### 6.1.1 Diskussion af undersøgelsens resultater

I det følgende afsnit vil jeg diskutere undersøgelsens resultater med andre forskningsresultater og undersøgelser og ligeledes inddrage teorier og synspunkter, som kan nuancere resultatet af min undersøgelse.

Det er muligt at drage paralleller mellem de studerendes oplevelse af, at slå til hos patienten på baggrund af nogle ontologiske og tavse fænomener og Kari Martinsens omsorgsfilosofi. Martinsen (2005) siger, under henvisning til K.E. Løgstrup, at menneskets liv er forviklet med hinanden, og deraf udspringer fordringen om at tage vare på hinanden og det hører fordringen til, at den enkelte har noget af det andet menneskes liv i sin hånd. (Løgstrup 2006 p. 30-32) Den etiske fordring har ikke mund eller mæle siger Løgstrup, men er og bliver tavs. Man må selv fra forhold til forhold afgøre, hvad den går ud på. At de studerende fornemmer patienten og reagerer på hans appel, er netop et tegn på, at livet – det værende ytrer sig, hævder Martinsen med Løgstrup (Martinsen 2002 p. 61-64) Livets ytringer eller livsytringerne så som barmhjertighed, talens åbenhed, tillid og medfølelse udfolder sig spontant uden resultat af menneskelig ydelse og viser sig gennem vores handlinger. (Martinsen 2005 p. 137-140) Når de studerende giver udtryk for at ville være sygeplejerske, fordi det giver dem mulighed for at være noget for andre og at gøre en forskel, kan det være et udtryk for, at relationer og afhængighed er et grundvilkår for mennesket. Således viser nærværende undersøgelse, at de studerende gerne vil, og også evner at orientere sig mod andre.

Dette resultat er væsentlig forskelligt fra det resultat som Tine Rask Eriksen når frem til i sin aktuelle omsorgsforskning<sup>14</sup>. Hun finder, at de studerende er umodne og optaget af sig selv, at de har svært ved at skabe relationer til andre mennesker, de har ikke en 'andre-orientering'<sup>15</sup>. Det omsorgsfaglige indhold som er på dagsordenen i sygeplejerskolens klasserum (herom senere) er funderet i mentale og abstrakte forskningsresultater, hvorfor de vidensformer og læreprocesser i forhold til omsorg, ikke inddrager de kvindelige livshistoriske omsorgserfaringer, hævder Eriksen. Ligeså beklager hun, at læren om plejearbejde sker med udgangspunkt i skriftlige rapporter frem for at yde konkret pleje i en patientsituation. Mit spørgsmål er imidlertid, hvordan

---

<sup>14</sup> Forskningsresultatet er præsenteret i artiklen; "Sygeplejestuderendes omsorgsforudsætninger ved studiestart i 2002" i *Sygeplejersken* blad nr. 1/2008

<sup>15</sup> Rask Eriksens forskning kategoriserer de studerende i tre casekonstruktioner; det lavere mellemlag, mellemlaget og småborgerskabet. Hvor studerende fra det lavere mellemlag ikke kan rumme andre.

Eriksen forestiller sig, at de studerende skal yde konkret pleje i et klasserum i den teoretiske undervisning? Det må, som jeg ser det, alt andet lige ske i den kliniske undervisning i afdelingerne hos patienten og med patienten, dér hvor han er.

Der er således forskel på hvorledes Martinsen og Eriksen opfatter omsorgens vilkår i uddannelses mellemmenneskelige kontekst. En mulig forklaring på denne forskel er imidlertid, at mens Martinsens opfattelse af sygepleje og omsorg er funderet i en filosofisk erkendelse, så er Eriksens opfattelse empirisk funderet. Det betyder, med andre ord, at deres forudsætninger for at forstå omsorg i sygepleje er baseret på forskellige abstraktioner. Sådan at forstå, så har Martinsen sit udgangspunkt i *kaldet* som en livslov om næstekærlighed som er grundmenneskelig – altså funderet i skabelsestanken. (Martinsen 2002 p. 87) Imidlertid mener jeg godt at kunne diskutere Eriksens fund i forhold til, hvad hun kalder sygeplejestuderendes omsorgsforudsætninger, med afsæt i Martinsens omsorgsfilosofi.

Nærværende undersøgelse viser med al tydelighed, at de studerende gerne vil hjælpe patienten og drage omsorg for patienten, og en føler sig sågar kaldet til faget. Det mener jeg er udtryk for, at de studerende har vilje og evne til at yde omsorg. Eriksen derimod mener, at de studerende har et usikkert forhold til omverdenen og er optaget af sig selv, at de ikke kan se andres problemer; de har ikke hvad hun kalder en andre-orientering. Det er der ikke noget i min undersøgelse, der viser. Men der skal dog tages forbehold for, at mens min undersøgelse udtrykker de studerendes stemmer, så udtrykker Eriksens undersøgelse en forskers stemme. Dermed har jeg ikke som Eriksen observeret og set, hvad der foregår i feltet, men jeg har læst og gengivet det, der er de studerendes opfattelser.

Jeg har svært ved at forstå Eriksen, når hun hævder, at sygeplejerskeuddannelsen må være i stand til at opøve de studerendes evne til at skabe relationer og yde omsorg. (Bjørnsson 2007) Eriksen fremanalyserer bl.a. via Bourdieus habitusbegreb, at de studerende har nogle generelle livshistoriske, kønsspecifikke handlingsrettede omsorgserfaringer, der handler om at stille sig til rådighed og tilsidesætte sig selv. Disse fund synes at være sammenfaldende med min undersøgelse. Imidlertid udtrykt i (af mig) en urimelig kort og forenkende formulering refererer



Eriksens mangeårige forskning til nyweberianske og systemfunktionalistiske professionsteorier, som jeg er ganske ydmyg i forhold til.

Imidlertid vil jeg stille mig spørgende til hvordan man gennem uddannelsen, som Eriksen antyder, kan opøve evne til omsorg, hvis man tager afsæt i Martinsens filosofi. Som jeg ser det, kunne ønsket om at ville skabe sig herredømme over noget, som er givet – de menneskelige relationer, netop ifølge Martinsen (2002 p. 34-41) med reference til Foucault være at tvinge og objektgøre den studerende. Det kan indebære en risiko for at systematisere og klassificere det spontane i omsorgen, hvor netop de livshistoriske forudsætninger og erfaringer findes, fordi muligheden for at mærke den andens appel, langsomt ville blive ophævet, hvis evnen til omsorg gøres til et objekt for læring. Jeg tror på, at man gennem tillid og tro på de studerendes evner kan medvirke til, at de vokser med opgaven og finder drivkraften og meningen med uddannelsen frem.

Nærværende undersøgelsen viser endvidere også, at den måde de studerende påvirkes gennem uddannelsen, har nogle konsekvenser for den type af viden, der bliver legitim at inddrage, når de studerende søger at forstå meningen med at uddanne sig til professionsbachelor. Dette forhold stiller store krav til de studerende, som indimellem er henvist til at bruge deres livshistoriske erfaringer, eftersom de ikke altid behersker den rigtige viden, fordi det afhænger af, om de agerer i det teoretiske klasserum eller det praktiske erfaringsrum. Imidlertid vil jeg forsigtigt vove den påstand, at uanset hvor de studerende befinder sig, så kan de heldigvis ikke frigøre sig fra deres livshistoriske bagage. Livshistorie, læring og viden er dermed de nøglebegreber, der bringer mig videre i diskussionen af hvordan de studerende bruger deres medbragte livshistoriske erfaringer.

Henning Salling Olesens forskning i ”livslang læring og livshistorie”<sup>16</sup> er relevant at inddrage i denne diskussion. Olesen giver nogle bud på, hvordan man skal forstå den lærende/studerende i den bestemte samfundsmæssige kontekst, hvori de

---

<sup>16</sup> Livshistorieprojektet ved Roskilde Universitetscenter er et langsigtet forskningsprojekt til belysning af livshistorie og hverdagsliv for voksnes deltagelse i voksenuddannelse og for deres læring.

handler og ytrer sig. (Olesen 2002 p.45) I Olesens optik spiller erfaringen<sup>17</sup> en central rolle, som et dynamisk og levende begreb. Hvor det at lære ny praksis også er at ændre sig selv. I nærværende undersøgelse er der flere eksempler på, at de studerende i mødet med patienternes 'liv' bliver opmærksomme på sider af sig selv, som betyder, at deres syn på andre mennesker forandres, samtidig med at kravene til dem selv sublimeres. De studerende påvirkes især emotionelt af oplevelser med patienten, og mærker at de kropsligt reagerer, det vil sige at de spontant handler på patientens appel om behov for omsorg og pleje. De gør noget, uden først at skulle have anvisninger på hvordan og hvorfor.

Ifølge Olesen er de kropslige dispositioner, som bringes i spil udviklet livshistorisk gennem socialisering og kædes sammen med basale følelser og selvforståelser. I dette perspektiv er læring en konstruktiv opbygning af symbolsk repræsentation og en eksperimentel revision af praksis. Derfor vil den samme virkelighed eller praksis, og den samme viden have forskellig betydning for forskellige mennesker, fordi de er indlejret i erfaringen, som ikke er absolut tilgængelig for bevidstheden, men som ikke desto mindre er aktiv i læreprocessen (Olesen 2002 p. 49; Olesen 2003 p. 97)

I nærværende undersøgelse har de studerende nogle iboende dispositioner til at engagere sig følelsesmæssigt i andre mennesker og imødekomme deres behov, altså at være orienteret mod andre. Med udgangspunkt i Olesens forskning kan det forklare, på hvilken måde de studerendes livserfaringer påvirker de oplevelser, de studerende kommer ud for i den kliniske undervisning. De studerende er gennem deres opvækst socialiseret til at handle kropsligt, på baggrund af det de mærker hos et andet menneske. Derfor føler de, at de slår til og gør en forskel hos patienten, kombineret med følelsen af, at de udvikler sig positivt gennem uddannelsen. Når disse forudsætninger bringes i spil i praksis, kan de på en og samme tid både blive bekræftet og afvist, fordi det praksisfelt hvor forudsætninger bringes i spil er en anden kontekst end deres livspraksis. Derfor kan man tale om en eksperimentel læreproces, hvor udfaldet afhænger af, hvilken betydning den situation de studerende bringes i, har for den enkelte. Dermed mener jeg, at de omstændigheder hvori der ubevidst trækkes på den studerendes

---

<sup>17</sup> "Erfaring er den proces hvor vi som mennesker, individuelt og kollektiv, bevidst tilegner os virkeligheden, og den hele tiden levende opfattelse af denne virkelighed og vores forhold til den" (Olesen 2003 p.97)

indlejrede erfaringer, kan have afgørende betydning for, om der er tale om en konstruktiv læreproces.

I forhold til min undersøgelse, er der ikke som sådan tale om konstruktive læreprocesser, men forståelse af meningsfuldhed i forhold til uddannelsen, hvilket jeg mener, er udtryk for det samme. De studerende oplever meningsfuldhed i situationer, der er knyttet til håndværksmæssige læringspotentialer i situationer, der netop er uforudsigelige og svære at kontrollere; ”de gør det bare med hænderne i faget”.

Olesen taler om livslang læring, som på én gang er en kognitiv såvel som emotionel og social forandringsproces for den lærende. I livsverdens sociale praksisser bliver den enkelte stillet over for udfordringer og oplevelser, og det kræver læring at deltage i den, og i denne deltagelse læres både konkrete praktikker, og en samfundsmæssig orden og en forståelse af sig selv i den. (Olesen 2002 p. 47-49) I forhold til de studerende i min undersøgelse, hvis sociale praksisser har udfordret dem, og krævet deres deltagelse, hvorigennem de har lært at føle ansvar og stå til rådighed for andre. Man kan sige, de har lært at forstå sig selv gennem at være orienteret mod andre. Når deres valg af uddannelse bliver sygeplejerske, synes det ikke med denne optik at være tilfældigt, men en konsekvens af, at de også har lært at indgå i en samfundsmæssig orden, der svarer til den forståelse, de har af sig selv og den forventning deres livsverden nærmest har situeret i dem. Det samme som jeg i min undersøgelse kalder for selvopfyldende profeti. Og derved påvirker de studerendes livserfaringer, det de kommer ud for gennem uddannelsen i retning mod, det de kan på deres måde. Det betyder, at de forstår meningen med at uddanne sig til sygeplejerske, når de oplever, at de gør en forskel for en anden.

Måden de sygeplejestuderende påvirkes af det, de kommer ud for i den kliniske og teoretiske undervisning, ser ud til at hænge sammen med deres livshistoriske forudsætninger for at kunne begå sig i sammenhænge, hvor andre end dem selv sætter den uddannelsesmæssige dagsorden. Præcis hvordan deres livshistoriske forudsætninger hjælper dem til at begå sig i uddannelsen til sygeplejerske, afslører denne undersøgelse ikke helt.

Imidlertid er det at opnå anerkendelse en stor del af drivkraften for de studerende, i forhold til at opføre sig som forventet, for at blive accepteret i sygeplejefprofessionen i

klinisk praksis. Således har måden de studerende kan opnå anerkendelse på flere nuancer, som de studerende kun giver implicitte opfattelser af.

At studerende og personer i et uddannelsesforløb i det hele taget er afhængige af andres anerkendelse og gøre som der bliver forventet, for at blive medlem af et professionsfællesskab, er også noget af det bl.a. Steen Wackerhausen (2002; 2004ab) tegner et billede af i sine litterære værker om professionsidentitet og uddannelse.

Wackerhausen finder også, at en afgørende faktor med hensyn til at blive optaget i og anerkendt som medlem af professionen, er at blive ”en af vores slags”, hvilket består i at tilegne sig, eksplicit som implicit, fælleselementerne i professionsidentiteten. Ligeledes fremhæver han, at den studerendes forpligtigelse samtidig er en motiverende faktor i fagfællernes samspil med den studerende. Men han ser på forpligtigelsen både i forhold til den studerende og i forhold til hvad han kalder de veletablerede professionsudøvere, sådan at forstå, at mens den studerende har forpligtigelsen til at blive en af vores slags, så har de veletablerede professionsudøvere forpligtigelsen til at vedblive med at være en af vores slags. (2002 p. 61-66) Wackerhausen viser, at der er en dobbelthed i forpligtigelsen, som har afgørende betydning for, hvorvidt den studerende oplever at blive anerkendt eller ikke. Det afhænger nødvendigvis ikke kun af om den studerendes måde at gøre det på, men også af om den kliniske vejleder gør og siger det den øvrige afdelings professionsmedlemmer forventer, at hun skal gøre. På den måde kan man sige, at der til anerkendelse er knyttet en dobbelthed, der er modsætningsfyldt.

Det modsætningsfyldte skal ses i forhold til det at blive anerkendt af sin egen profession, ikke nødvendigvis er ensbetydende med anerkendelse fra andre professioner fx. læger eller politikere. Det ser altså ud til, at anerkendelse går hånd i hånd med en given forpligtigelse i forhold til at være på en bestemt måde og at gøre noget bestemt på en bestemt måde. Det fører mig videre til spørgsmålet om: Hvordan kan det være, at sygeplejersker giver studerende anerkendelse på den måde, de gør og hvad får de ud af det?

Til at kvalificere dette spørgsmål vil jeg medinddrage Staf Callewaerts refleksioner (2000 og 2003) i forhold til sygeplejefprofessionens placering i den uddannelsespolitiske kontekst. Callewaert gør op med opfattelsen af, at uddannelse fører til bestemte kompetencer, og at det er den eneste virkning, en uddannelse har. I stedet fremhæver han det forhold, at enhver uddannelse har nogle uskrevne spilleregler, som man skal

være socialiseret ind i et bestemt miljø for at kunne bestride. Herved sorterer en uddannelse de studerende der søger ind. Det vil med andre ord sige, at der i det at blive anerkendt som studerende i professionspraktik, er flere skjulte og ubevidste mekanismer på spil. Når de studerende i undersøgelsen oplever manglende anerkendelse, skyldes det ikke nødvendigvis, at det de gør, ikke er fagligt godt nok, men derimod at måden de gør det på ikke er i overensstemmelse med eksisterende socio-kultur. Men hvad skal det nu betyde? Lad os læne os op ad Callewaert og sorteringsmekanismen lidt endnu. Når de studerende skal lære at udføre sygepleje, er målet udtrykt og bestemt i love og bekendtgørelser. Midlet er, at man gennem empiriske studier af praksis, finder ud af hvordan praktikken tilrettelægges, på en måde der gør sygeplejerskerne bedst egnede til effektivt at udføre sygepleje. Man tror altså, hævder Callewaert (2000 p. 1-2), at der findes praktiske teorier, funderet i videnskabelige undersøgelser, som siger, hvordan man bør og kan gøre noget. Dette synspunkt afvises helt af Callewaert, der i stedet argumenterer for, at det sygeplejersken anvender, når hun udøver sygepleje, er filtreret gennem en praktisk sans baseret på hendes livshistorie, og altså ikke den teori hun har lært (at anvende) i professionsuddannelsen til sygeplejerske.

Men vil det i virkeligheden sige, at teoretisk og klinisk undervisning er ligegyldig, når man skal uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje? Nej, ikke umiddelbart. Men som de studerende i undersøgelsen giver udtryk for, på den ene side så er der ikke overensstemmelse mellem den teoretiske undervisning, og den virkelighed de studerende oplever og erfarer i den praktiske praktik. Og på den anden side oplever de studerende ikke som sådan at blive undervist, når de er i praktik, der er mere tale om en øvelse i social tilpasning. Det er ikke udtryk for, at undervisning er ligegyldig, men mere et udtryk for, at undervisning i klasserummet ikke har den funktion og anvendelse, man tror den har. I undersøgelsen er der eksempler på, at de studerende forestiller sig, at teorien kan afprøves og passer til praktikken. Men de studerende erfarer efterhånden, at sådan fungerer praksis ikke. Og måske er min påstand om, at de studerende kapitulerer og overgiver sig og indgår i praksis på lige fod med den kliniske vejleder, mere nuanceret end som så. For med inspiration fra Callewaert (2005), kan det også være et udtryk for to ting nemlig; for det første har den studerende sidst i uddannelsen lært at beherske både de tekniske kompetencer, legitime ”teorier” og den æstetiske, etiske og politiske kultur. Og for det andet har hun lært at agere i en

domineret, kvindelig og manuel position samtidig med, at man lader som om, det ikke spiller nogen rolle. Men i stedet kommer det til at se ud som om, at det kun handler om den studerendes evner, virkelyst og egen indsats uddannelsen igennem.

Dermed er vi tilbage ved indgangsvinklen til denne diskussion, som var Callewaerts påstand om at professionsuddannelsens væsentligste hensigt er at sikre, at der ikke kommer forkerte ind i uddannelsen. Så svaret på det første spørgsmål om, hvordan det kan være, at sygeplejersker giver studerende anerkendelse på den måde de gør, må være, at det gør de fordi de selv har oplevet og erfaret det på *den* måde i den sociale virkelighed. Så det de får ud af det, er jo netop, at relationerne mellem aktørerne i fx en afdeling opretholdes i kraft af forskellen mellem dem. Sådan at forstå at aktørerne i afdelingen er positionerede forskelligt i forhold til hinanden. – Et muligt svar på det andet spørgsmål, som jeg stillede indledningsvis til denne del af diskussion.

Dette fører mig videre til at gribe fat i en diskussion om den praktiske sans baseret på den studerendes livshistorie, og spørgsmålet om, på hvilken måde påvirker og påvirkes sygeplejestuderendes livserfaringer, af det de kommer ud for, under uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Resultaterne af nærværende undersøgelse peger i retning af, at ønsket om at blive og at uddanne sig *til sygeplejerske* er forankret i nogle livshistoriske forudsætninger, som er orienteret mod at være noget for andre – og at gøre en forskel. I forhold til om de studerende rent faktisk har oplevet at være noget for andre og at gøre en forskel, mens de har været studerende, er der faktisk flere eksempler på. Men hvad de rent faktisk gør rent kropsligt, når de gør en forskel for andre – altså patienten, siger undersøgelsen derimod ikke noget entydigt om. Det betyder, som jeg ser det, at de livshistoriske forudsætninger muligvis rummer mere end det de studerende bevidst oplever eller erfarer, - eller er det måske noget helt andet?

Relativt få danske undersøgelser (mig bekendt) beskæftiger sig med sygeplejestuderendes kropslige og livshistoriske dimensioner. Men den danske sygeplejerske og ph.d. Kristian Larsen når i sin ph.d.-afhandling: "*Praktikuddannelse – kendte og miskendte sider*" bl.a. frem til, at kropslige og livshistoriske dimensioner har størst rolle som underliggende fundament bag et hvert pædagogisk tiltag, som de studerendes udsættes for i sygeplejerskeuddannelsen. (Larsen 1999) Også en anden

dansk sygeplejerske og ph.d. Tine Rask Eriksen har siden 1987 beskæftiget sig med sygeplejestuderendes livshistoriske forudsætninger for at yde omsorg. Senest er de studerendes livshistoriske omsorgsforudsætninger undersøgt i 2002<sup>18</sup> set i lyset af akademiseringen af sygeplejen. (Eriksen 1999;2004;2005;2008) Eriksens forskning viser, at kvindelige studerendes livshistoriske omsorgserfaringer er ophævet og, at der i stedet sker en sproglig kvalificering til omsorg. (Eriksen 2005)

Her er det vigtigt at henlede opmærksomheden på, at Eriksens fund her tager udgangspunkt i klasserumsundervisning, hvor de studerende efter sigende lærer omsorg og sygepleje formidlet via sprog, og at de studerendes kvindelige livshistoriske omsorgserfaringer ikke inddrages i læringen. Indlæringen sker gennem nogle abstrakte professionsteorier. Fra min undersøgelse kan jeg ikke genkende, at de livshistoriske erfaringer, som sådan er ophævet i den teoretiske undervisning, dels fordi kun undersøgelsens empiriske grundlag er spinkelt, og dels fordi de studerende ikke ekspliciterer det i deres livsfortællinger. Derimod kan de studerendes oplevelser af, at den teoretiske undervisning har karakter af en 'dannelsesrejse', måske være et udtryk for, at den teoretiske undervisning berører deres personlighed og medbragte værdiforudsætninger. Imidlertid er det kun ca. halvdelen af undersøgelsens studerende, der deler dette synspunkt, - nemlig de studerende fra storbykolen. De studerende fra provinsen oplever, at abstrakte videnskabsteoretiske teorier, er uden betydning for virkeligheden, - altså praktikken. Derimod er undervisning i og med lægers oplevede hverdags erfaringer, noget der hitter hos de studerende fra provinsen. Det ser jeg ej heller, som et udtryk for, at livshistoriske erfaringer har forladt klasserummet til fordel for abstrakte omsorgsteorier. Tværtimod er det i min optik et udtryk for, at der bliver undervist i 'faglig viden', formidlet som 'story telling'. Eller sagt med inspiration fra Ivor Goodson i en artikel i bladet Gjallerhorn, skrevet af Beedholm og Olsen (2007 p.40-47) er det et udtryk for, at den praktiske viden på en måde har udvisket eller i hvert fald forhindret fagets egne teorier i at komme til orde i uddannelsen.

---

<sup>18</sup> Til undersøgelsen er dels anvendt en spørgeskemaundersøgelse baseret på 61 studerende og dels 9 interviews, hvor studerende beskriver deres hverdagsliv mm. Det samlede materiale indgår i tre casekonstruktioner som er videnskabelige konstruktioner af de tre aktører, som repræsenterer det lavere mellemlag, mellemlaget og småborgerskabet.

Men hvordan hænger det sammen med diskussionen om livshistoriske erfaringer og abstrakte professionsteorier? Ifølge min undersøgelse viser det sig med al tydelighed, at den diskurs der hersker i samfundet generelt om, at sygepleje er et praktisk fag, der skal forstås og læres ude hos patienterne i praktikken, har sat sig igennem i den kliniske del af uddannelsen. Og at de derfor indgår i en koalition eller alliance med praksis mod skolen. Sagt på en lidt karikeret måde, så er det skolens ansvar, når de studerende ikke lærer noget i praktikken. På den måde bliver de studerende påvirket i retning mod en øget praksisorientering med et utilitaristisk udgangspunkt. Det der er meningsfuldt at lære, er det man som studerende kan drage nytte af i den praktiske praktik. Disse fund er sammenfaldende med Goodsons sociologiske studier af engelske uddannelsesreformers indflydelse på læreres *professionalisering*<sup>19</sup> og *professionalitet*. (Beedholm og Olsen 2007p. 40-47) Her finder Goodson, at teoretisk teori ser ud til at give de studerende et kritisk syn på verden. Derfor ønsker man, at der skal undervises i faglig nytteorienteret viden i klasserummet. Denne strategi modsætter Goodson sig som sådan ikke, men han kritiserer, at praksisorienteringen er sket og stadig sker på bekostning af enhver slags teori.

Deltagerne i nærværende undersøgelse har også en formodning om, at indholdet i den teoretiske undervisning skal fungere som en handlevejledning for det, de skal ud at gøre i praksis. Men denne formodning ser ikke ud til at holde stik, idet de studerende oplever ikke at være klædt rigtigt på til at handle i praksis. I stedet oplever og erfarer de, at der i den praktiske praktik udspiller sig en anden dagsorden, som handler om *hvordan* man gør – og *ikke hvorfor* man gør. De studerende indfanges i en kamp, der legitimerer, at der skal være et modsætningsforhold mellem teori og praksis. Hermed er manifesteret en logik som er modsætningsfyldt og den synes at være som følger; - de studerende socialiseres uddannelsen igennem til at indgå i etablerede praksisformer og gennem bestemte diskursformer, som hersker der. – Altså en praksisorientering funderet på erfaringsbaseret hverdagsviden. Samtidig med, at de socialiseres til også at beherske videnskabelig teoretisk viden. Måske er det et udtryk

---

<sup>19</sup> Professionalisering; er professionens forsøg på at rykke op ad den hierarkiske rangstige og sikre sig status og autonomi; en bestræbelse som iflg. Goodson er vanskeliggjort på grund af politiske strategier. Heroverfor fremhæver han, at lærerne og de øvrige professioner må modgå disse kræfter og forsvare en ny professionalitet, som bygger på ”standards”, dvs. høj kvalitet i stedet for ”standardization”, som indebærer rutinisering og ensretning. (Goodson 2007)



for denne manifeste logik, når undersøgelsens studerende hellere vil have hænderne i faget, end hovedet i bøgerne? Og dermed ser der ud til at være sammenfald mellem Goodsons kritik af den øgede praksisorientering og nærværende undersøgelses fund, der viser, at den praktiske praktik er øvelse i at tilpasse sig hverdagen og at få erfaringer. Om det sker på bekostning af enhver slags teori, giver undersøgelsen ikke svar på. Men undersøgelsens resultater viser, at der i praktikkens læringslandskab tegner sig et billede af studerende, der arbejder og deltager i det praktiske arbejde med patienterne, og det sker uden anvendelse af teori.

Disse fund er helt i tråd med Eriksens (Björnsson 2007) syn på, hvordan de studerende skal lære sygepleje i praksis. Hun betragter det som en total misforståelse, at de studerende ikke må bruges som arbejdskraft i deres praktikperioder. *”De studerende skal arbejde i praktikken, og de skal deltage i vagterne. Man kan ikke studere praksis, for så får man et distanceret forhold til den...”* Dermed ses divergerende opfattelser mellem Eriksens og Goodsons opfattelse af teoriens rolle i den praktiske praktik i professionsuddannelser. Imidlertid ser jeg et problem i, den måde Eriksen er kommet frem til sine resultater på, fordi hendes undersøgelse af hvad det er de studerende bliver undervist i, er baseret på observationer i sygeplejeskolens klasserum. Og med udgangspunkt i disse observationer beklager hun, at de studerende undervises i abstrakte teorier i klasserummet.

Og ja hun har ret, når hun siger, ”at det er et problem, at man ved alt for lidt om, hvordan man kan undervise i et praktisk fag som sygepleje i et klaselokale”. Men jeg vurderer, at det er et lige så stort problem, at man heller ikke ved nok, om hvordan man kan undervise i et praktisk fag som sygepleje i den praktiske praktik. Derfor finder jeg det problematisk, når Eriksen direkte overfører sine observationsresultater fra et klasserum, til at sige noget generelt om, at man (underforstået den teoretiske del af uddannelsen) lærer de studerende at tale om patienterne i stedet for at gøre noget ved patienterne. Samtidig med, at hun overfører resultater fundet i en teoretisk kontekst til en praktisk kontekst. (Eriksen 2005 p. 264-265;2008) I dette syn mener jeg, der ligger en opfattelse af teori for praksis, som alt andet lige, også er den måde de studerende i min undersøgelse opfatter forholdet mellem den kliniske og teoretiske undervisning. Om end resultatet her er fremkommet på baggrund af den måde de studerende opfatter

de oplevelser og erfaringer, de har været udsat for i den kliniske undervisning – (og kun i begrænset omfang den teoretiske undervisning).

Endvidere argumenterer Eriksen for på baggrund af sin forskning, at man må give de studerende indentifikationsmuligheder både i skolen og i praktikken. *Sygeplejeviden er ikke en teoretisk viden. Sygeplejeviden er en erfaringsbaseret viden, som de kun kan erhverve sig ved at identificere sig med erfarne mestre.* (Björnsson 2007) Min undersøgelse viser netop, at de studerende oplever, at de har brug for en erfaren læremester. Og at både patienten og relationen med patienten er noget af det, der giver mening for dem. Man kan altså sige, at mens Eriksen ønsker det sådan, så tyder min undersøgelse på, det *er sådan*. Dog med det forbehold, at Eriksens empiriske grundlag er studerende fra en sygeplejeskole i Storkøbenhavn.

I forhold til min undersøgelse viser det sig netop, at enkelte studerende fra Storbyen er i stand til at træde ud af hverdagen, og anskue forskellen på teoretisk og praktisk viden med udgangspunkt i deres forskellige abstraktionsniveau. Og som dermed i nogen grad kan siges at bestride de akademiske kompetencer. I denne optik, ser jeg det problematiske i, at Eriksen synes at sætte lighedstegn mellem sygeplejeviden og hverdagsviden. Jeg tror ikke, i lighed med Wackerhausen (Wackerhausen 2004 a p. 19-22) på, at praksisviden og hverdagsviden er vejen frem til indsigt og ekspertise i en akademisk kontekst, men rettere vejen til uopdagede selvbedrag og rigiditet for sygeplejefprofessionen. Når erfaringsrummet bliver snævert og rutinebestemt af det vi plejer at gøre, får det følgelig konsekvenser for de studerende, som betræder dette landskab. De studerende i nærværende undersøgelse har oplevet at være til besvær, fordi de har stillet spørgsmål fra en lidt anden vinkel end man plejer, at blive sat i et dårligt lys, fordi de ikke giver det forventede svar på et givent spørgsmål. Med Wackerhausen (2004 ab) kan man tale om faren for 'praksisforkalkning', hvor selvbekræftende profetier udfoldes på et kollektivt plan (mod den studerende, der repræsenterer det nye). I dette lys ser jeg erfaring, som den største barriere for nytænkning, og det største forsvar mod sædvanen; det velkendte og selvfølgelige. Det betyder i forhold til Eriksens opfattelse af, at sygeplejeviden erfares gennem identifikation med den erfarne mester, at hun muligvis overser den pointe, at den

studerende kun lærer af den erfaring, som hun får, men hvad så med alt det, som ikke er tilgængeligt i dette læringsrum? – altså det hun ikke får?

I min undersøgelse er der få eksempler på, at de studerende forsøger at træde ud af erfaringens eksplicite læringsrum og ind i 'refleksionens indre læringsrum' – (til noget at det hun ikke får.) En færd, som opleves ensom og giver en følelse af at være forsømt og tilsidesat. Eller sagt på en anden måde, at være professionsbachelorstuderende i sygepleje synes at være forbundet med følelsen af at komme til kort i forhold til, at afstanden mellem teori og praksis bliver endnu større, når man træder *ind i* praksis. Måske er det et udtryk for, at skolen og teorien ikke har givet de studerende forudsætninger for at træde *ud af* praksis og forholde sig til praksis. Som en studerende udtrykker; *"man er fanget mellem et akademisk og et praksisorienteret virkefelt, - et spændingsfelt mellem teori og praksis... de to tankesæt fremstår som uforenelige modpoler medmindre du er dygtig til brobygningskunst"...* *"De fine teorier virker fjerne i en travl hverdag, der er vidst et dilemma. Og det var det jeg mente i starten med at være brobygningskunstner"*. At være studerende henimod at blive sygeplejerske er en modsætningsfyldt bedrift, som kræver, at man både kan (lære at) tænke teoretisk og at man kan (lære at) udføre sygepleje med afsæt i videnskabelige dyder og praktiske sædvaner.

Nærværende udsagn er et eksempel på, at der er forskel på – og (selvfølgelig) afstand mellem professionens skolastiske forståelse og professionens non-skolastiske forståelse. Det har at gøre med forskellige processer og aktører i dannelsen af forskellige dele af professionsidentiteten. Ifølge Wackerhausen (2004 a p. 23- 27) afhænger det af, hvordan man opfatter akademiske dyder og videnskabelighed. Hvis man former uddannelsens akademisering efter den skolastiske professionsforståelse, hvor bogviden og kendskab til formelle regler og principper anses som det essentielle og grundlaget for professionskompetencer, så opstår der problemer, fordi man overser og ikke danner vækstbetingelser for de meget signifikante videns og kompetencedimensioner, som kun lader sig erhverve gennem praksis og deltagelse i praksisfællesskaber. Hvis man derimod afviser den skolastiske monopolisering og anerkender, at praktik og praksis ikke blot er perioder og steder, hvor man anvender den boglige skolastiske viden, men derimod er genuine betingelser for og leverandør af

viden, indsigt og færdigheder. Da kan akademisering og videnskabelighed bidrage positivt til professionsudviklingen. I denne optik er videnskabelige undersøgelser med til at give ny indsigt i feltet, som jeg ikke tror på, man kan få alene ved erfaring og eller gennem kollektive forståelser, men som derimod kan være med til at forbedre praksis – og udfordre teorien. Derved kan man blive en dygtig brobygningskunstner.

Med Eriksen kan ovenstående udpluk fra studerende, ses som et udtryk for, at afstanden mellem det praktiske arbejde og den skolastiske viden er øget, som en naturlig følge af professionsbacheloruddannelsens krav om videnskabelige metoder. (Eriksen 2005 p. 257)

På mange måder er det udtryk for et modsætningsforhold mellem videnskabelighed, professionens sædvane og iboende immunsystemer, som en del af professionsidentiteten. Lad mig uddybe nærmere; En given praksis har sine egne praksisser, som den studerende uddannelsen skal lære at agere i og inden for. De består af at tænke, forudsætte, opfatte, redegøre, handle prioritere som vores slag gør; og tilpasning til professionens tænkemåder sker som en tilpasning til professionens tænkemåde, sprogkoder, blik på patienten/teorien, måder at forklare på, måder at udføre handlingsrutiner på. Nemlig ved at gøre som man plejer og ind i anerkendelsens sikre havn eller navn om man vil. Men måske er det netop denne 'sikre' vej, som videnskabeligheden kan navigere professionen udenom, for måske er der en mere fordomsfri vej, der giver en mere nuanceret forståelse af meningen med at uddanne sig til sygeplejerske.

Imidlertid har Eriksen en interessant pointe i forhold til, at der etableres en dobbelthed i uddannelsen forstået således, at de uddannelsespolitiske tiltag har deres eget liv i forhold til det, der faktisk sker i uddannelsen. Hun taler om nogle markedsmæssige herskerstrukturer, der angiver retningen for en uddannelsestænkning, hvor videnskabelighed og akademisering er central. (Eriksen 2004 p. 70-71) Samtidig med at uddannelserne har et eget liv bestemt af tradition og måder at agere på i sit felt. Wackerhausen(2002 p.53-54) taler ikke om dobbelthed men om, at hvis og når (min tilføjelse) divergensen er for stor mellem professionsinstitutionelle niveau og det legemliggjorte professionsniveau på det konkrete praktikerplan, bliver de eksplicitte, institutionelle formuleringer af professionsidentiteten hul retorik og ønsketænkning.

## 6.2 Vurdering af livshistorieforskning som metode

Efter at have benyttet livshistorieforskning som inspiration til at besvare specialets problemformulering, er en vurdering af denne metode relevans. Hvordan livshistorietilgangen bidrager til at svare på problemformuleringen, er der gjort rede for i kapitel 2 og kapitel 4.

Livshistorieforskningen som den er anvendt i denne undersøgelse, har været meget åben i struktur, og har ladet det være op til de studerende at berette, det de havde lyst til, idet jeg ikke søgte svar på et bestemt spørgsmål. Det har først og fremmest givet mange nuanceringer af det at være sygeplejestuderende i året 2007/2008.

Den åbne tilgang har betydet, at oplysninger om fx alder, er noget af det de studerende har skrevet, uden at jeg har spurgt til det. Altså at jeg får nogle oplysninger, som jeg ikke bruger. Tilsvarende viste det sig, at fortællingerne udelukkende er skrevet af kvindelige sygeplejestuderende, som jo alt andet lige giver undersøgelsens resultater en kønnet optik, uden at det var hensigten.

Det som især har gjort indtryk på mig, som den der undersøger er, at nogle af de studerende i deres fortællinger har beskrevet meget personlige og følelsesmæssige forhold, som har berørt mig dybt. Derfor kræver livshistorieforskning som metode, nogle etiske og moralske præferencer hos den, der udforsker, fordi risicien for at udstille fortællerens sårbarhed ellers er stor. Lige som det har stillet krav til mig at sortere de udsagn i fortællingerne fra, som på en eller anden måde var udtryk for vrede og frustration rettet mod personer eller forhold, som var uden for denne undersøgelses relevans. Det skal ikke tages, som om jeg underkender de studerendes udsagn eller vrede, men blot at jeg har et personligt og etisk kodeks at forholde mig til. På den anden side kunne jeg måske have undgået at skulle forholde mig til sådanne udsagn, hvis jeg havde benyttet mig af andre metoder inden for den kvalitative forskning eksempelvis det kvalitative forskningsinterview – et semistruktureret interview, hvor interviewtemaerne på forhånd er udvalgt af forskeren. Her er formålet på samme måde, at interviewpersonen skal hjælpe, den der interviewer til at få indsigt i det felt, der undersøges. (Kvale 1997 p. 91-176) Forskerens rolle er her mere styrende og styret og derfor er svarene på de stillede spørgsmål mere ens og sammenlignelige, og resultatet mere præcis end tilfældet er i min undersøgelse. Imidlertid ser jeg værdien i, at det er de

studerendes 'stemmer', der er udtrykt i fortællingerne. Samtidig har min undersøgelses metodiske tilgang ikke givet tid og rum for at mødes face to face med de studerende, hvormed jeg ej heller har haft adgang til de umiddelbare ekspressive reaktioner, i forhold til det at skrive sin 'livshistorie' har fremkaldt i den enkelte. Lige som eventuelle tvivlsspørgsmål hos den studerende kunne være afklaret med det samme, på samme måde som jeg ville have haft mulighed for at stille uddybende spørgsmål. Man kan sige, at undersøgelsens metode kræver ret meget af den studerende end "blot" at besvare nogle verbalt stillede spørgsmål og/eller eventuelt afkrydse nogle felter i et spørgeskema med forudkodede svar. (Kvale 1997 p. 110) Det har krævet en personlig indsats og noget tid af de studerende, som jeg går ud fra, at dem der har sendt mig deres fortælling har indvilliget i. Det ser jeg som en fordel, fordi metoden derved kan medvirke til, at studerende der ikke føler de er motiveret, ikke kan medvirke fordi det kræver engagement at skrive sin livshistorie.

En anden vigtig faktor, jeg bør forholde resultaterne til er, at undersøgelsens metodiske grundlag er inspireret af Goodsons livshistoriske metode. Derfor skulle jeg efter min analyse og rekonstruktion af livsfortællingerne til livshistorier, give den studerende den af mig rekonstruerede livshistorie tilbage, for at give hende nogle redskaber til at kunne reflektere over sit uddannelsesmæssige liv og hverdagsliv. Og dermed sætte den studerende i stand til at bidrage med forandringsstrategier for sin uddannelse. På den måde mener Goodson, at forskeren kan være med til at give de studerende stemmer til at blive hørt gennem de uddannelsespolitiske reformer med en "bottum-up"-røst. (Goodson 2000 p.60-120;123-142; Petersen 2005 p.12-17;Goodson 2007 p. 72-85)

Imidlertid vurderer jeg, at resultaterne af min undersøgelse alt andet lige 'er en stemme fra 13 studerende' om deres erfaringer med at være sygeplejestuderende sidst i uddannelsen 2007. Ligesom jeg må erkende, at det var vanskeligt som udgangspunkt at få de studerende i tale, og kun 13 studerende sendte deres fortælling til mig. Begrundelsen herfor kender jeg principielt ikke, og som sådan er det heller ikke relevant for mit forskningsspørgsmål, og med Goodson er det ikke antallet af studerende, der er vigtig, fordi hver fortælling i sig selv er en værdifuld beretning i sig selv. Ligesom han understreger, at følges hans metode stringent er arbejdsintensiteten både for forsker og

udforskede høj, og med flere fortællingerne var forskningsprocessen blevet mere omstændig og tidskrævende, end de muligheder jeg har haft, kunne honorere. Resultaterne var sandsynligvis blevet anderledes, men ikke nødvendigvis mere nuancerede i forhold til at få indsigt i de studerendes liv og erfaringer. Dog sidder jeg tilbage med en undren; hvordan kan det være, at de studerende, der ikke ønskede at medvirke i min undersøgelse, ikke svarede bare med ”et nej – tak”? - Og hvad betyder det, når nogle af de studerende ved første møde udtrykker; ”det *orker vi ikke imens vi er i praktik*”? Man kan så stille følgende spørgsmålet med inspiration fra Goodson; Er det måske et udtryk for, at dem der har sendt deres besvarelse er de ”stærke” piger – og dem der ikke har orket at skrive deres fortælling i virkeligheden er de ”svageste” – altså dem, der i virkeligheden er de undertrykte, som livshistorieforskningen skulle give stemmer?

Petersen (2007 p. 16) stiller spørgsmålstejn ved, om det er forskeren, der skal fungere som talsperson for de undertrykte i dette tilfælde sygeplejestuderende, sådan at de studerende kan skabe en fælles stemme i den akademiserede verden? (min tilføjelse) Dertil er mit svar med afsæt i denne undersøgelses resultater og metode, at ja forskeren eller i hvert fald den, der undersøger kan opdage brydningerne i de studerendes personlige og professionelle liv bevæger sig i takt med samfundets strukturelle og dermed kollektive udvikling. Det giver mulighed for, at sygeplejestuderende bliver mere bevidste om, hvad det er, de bliver udsat for i den kliniske og teoretiske undervisning, at det handler om mere end modsætningsforholdet mellem akademisering og praksisorientering og mellem teori og praksis samt mellem sygeplejerske og studerende.

Callewaert (2007) argumenterer for, at en livshistorisk tilgang skal kombineres med en objektiverende beskrivelse af en den sociale position, fra hvilken den interviewede taler, fordi konteksten altid må medtænkes i analyser af sociale fænomener. Hans begrundelse for dette er, at de magtstrukturer og vaner, der altid er, er kropsligt indlejrede, og derfor er de ubevidste for den enkelte selv.

På sin vis giver jeg Callewaert ret i stykke af vejen, men i Goodsons tilgang er kravet om kontekstualisering, et udtryk for en bevidsthed om, at noget er skjult for den enkelte, men netop ved at mange får det sagt og skrevet, er konteksten lige så meget en betingelse som en nødvendighed. Der hvor Goodson og Callewaert muligvis er mere

uenige, er i forhold til, hvordan man skal forstå og forklare den menneskelige handlen. Goodson har ifølge Callewaert erklæret sig enig med Bourdieu i, at metoden kun kan anvendes hvis det gøres reflektivt, det vil sige at man bør overveje, hvad det betyder at situere den enkelte livsfortælling i en bestemt kontekst. Så langt så godt, dertil kan jeg erklære mig enig. Derimod er jeg ikke enig i, at alle mennesker ikke har noget at berette om deres eget liv, fordi de bare har overlevet, hvilket ifølge Callewaert (ibid. p. 29) kræver en stærk identitet, at de ingen livshistorie har, men kun et liv. Jeg vil hævde, at hvert liv er en historie, og hver livshistorie giver liv til en ny historie. Så med Goodson handler det om, både at fortolke og at kontekstualisere, hvortil jeg vil vende blikket mod Gadamer. For Gadamer handler det om at forstå, og forståelse sker fordi det er et vilkår. I den optik handler det om, at forstå mere end den, som fortæller sin historie forstår, hvilket fordrer at man også kan forklare en mening.

## **7.0 Konklusion og perspektivering**

Nu er det tid til at vende tilbage til afhandlingens problemformulering for konkluderende at se, hvordan arbejdet med de forskellige tilgange og det empiriske grundlag kan kaste nyt lys over den.

Med Goodsons livshistoriske tilgang har 13 skriftlige livsfortællinger fra sygeplejestuderende sidst i uddannelsen, gjort det muligt for mig at opdage, hvordan uddannelsespolitiske og samfundsmæssige forhold påvirker konstitueringen af kommende sygeplejestuderendes professionsidentitet. Formålet var at finde frem til hvilke livserfaringer har de? Hvilke erfaringer og oplevelser erhverver de sig og, hvordan giver det mening for dem at uddanne sig til sygeplejerske i et spændingsfelt mellem akademisering og hverdagsrutiner, idet en sådan viden med den optik, ikke er beskrevet tidligere.

Problemformuleringens empiriske del lød; ”På hvilken måde påvirker og påvirkes sygeplejestuderendes livserfaringer, oplevelser af det, de kommer ud for i den kliniske og teoretiske undervisning?” Af undersøgelsens resultater ser det ud til at være en kendsgerning, at teori/praksisforholdet er det, som påvirker de studerendes oplevelser og erfaringer hele uddannelsen igennem. Det ser ud til, at den samfunds- og



uddannelsespolitiske diskurs, om at sygepleje er et praktisk fag og skal læres i klinikken, bekræftes i denne undersøgelse. Når de studerende træder ud i det kliniske felt, oplever de, at indholdet i den teoretiske undervisning ikke er i overensstemmelse med det, der forventes de skal kunne – gøre. Hvordan de skal lære det på skolen, man forventer af dem i praksis, giver undersøgelsen imidlertid ikke svar på. I den kliniske undervisning påvirkes de studerende til at gå med i kampen mod skolen under parolen: Der *er* et modsætningsforhold mellem teori og praksis, legitimeres gennem en fængslende symbolsk manifestation.

Undersøgelsen viser en udpræget tendens til, at de studerende hellere vil have hænderne i faget, frem for hovedet i bøgerne. Det største læringspotentiale findes i handlingen, derfor synes det nærmest som en naturlig følge, at det der fylder i de studerendes fortællinger omhandler hændelser i det kliniske forløb. Det som betyder mest, når de studerende skal lære sygepleje, er at blive anerkendt af den kliniske vejleder. De har et stort behov for anerkendelse, som de oplever, at vejlederen ikke opfylder. De oplever, at vejlederen får dem til at føle sig dumme og til besvær, og at hun ikke altid giver dem, den vejledning de har krav på. En mulig forklaring på dette er, at også den kliniske vejleder kan være presset af de øvrige professionsmedlemmer, hvormed der til ønsket om anerkendelse, knytter sig en modsætningsfyldt dobbelthed. I dette lys ser jeg, et behov for at udforske, hvad det er, der sker når vejleder og studerende tilsyneladende ikke forstår hinanden. Det kunne være som et slags observationsstudie ledsaget af interview, hvor fokus er at opdage, hvad det er som sker.

Alt i alt må man sige, at de studerende påvirkes til at blive en del af praksisfællesskabets sproglige og kropslige hverdagsdiskurser i bestræbelserne på at blive sådan en sygeplejerske, som gør, som vi plejer, tænker og handler som vi plejer. I dette lys konstitueres den spirende professionsidentitet af forhold som ikke kan italesættes i formålserklæringer og officielle hensigter. Men derimod af habituerede kropslige handlinger, som er filtreret gennem en praktisk sans baseret på den studerendes livshistorie, og altså ikke kun, af den teori hun tror hun har lært at anvende i professionsuddannelsen til sygeplejerske. Dermed synes undersøgelsen at bekræfte, at der er modsætning mellem det institutionelle professionsniveau og det legemliggjorte

professionsniveau, og derfor er eksplicite formuleringer af sygeplejestuderendes professionsidentitet hul retorik.

Problemformuleringens andet spørgsmål lød; "Hvad betyder det for forståelsen af meningen med at uddanne sig til professionsbachelor i sygepleje?" Meningen med for de studerende, at gå med i kampen mod skolen synes umiddelbart at være udtryk for en lanceret modstand mod akademisering, og et ønske om mere praktisk arbejde i uddannelsen, baseret på hverdags erfaringer og sædvaner. Imidlertid har den filosofiske hermeneutiske tilgang åbnet op for en anden forståelse, hvor akademiseringstanken og praksisorienteringen i virkeligheden er udtryk for det samme. I den betydning er meningen med at uddanne sig til sygeplejerske nemlig, at man skal udvikle teorier for praksis som kan bruges i praksis, hvor man underviser i fag, der direkte kan relatere sig til det man som studerende skal ud og gøre. Dette er i tråd med Goodsons antagelser om, at man opprioriterer uddannelsens tekniske metodiske indhold på bekostning af at studere fagets teorier i deres egen ret. Imidlertid vil det kræve en anden undersøgelse med et andet perspektiv at finde ud af, hvad der er sygeplejefagets egne teorier og hvordan det formidles i deres egen ret. Lige som det vil kræve, at man fagpolitisk og uddannelsesmæssigt diskuterer, hvordan kan det være, at sygeplejestuderende uddannes og sygeplejersker uddanner sygeplejestuderende, som det viser sig de gør?

Undersøgelsen viser, at de studerende påvirkes til at indgå i en koalition eller alliance med praksis mod skolen som netop legitimerer en øget praksisorientering med et utilitaristisk udgangspunkt. Og dermed bekræfter undersøgelsen min formodning om, at den praktiske praktik er øvelse i social tilpasning. Om det sker på bekostning af enhver slags teori, giver undersøgelsen ikke svar på. Men der tegner sig et billede af studerende, der arbejder og deltager i det praktiske plejearbejde, og det sker uden anvendelse af teori. I forlængelse her af, er det tankevækkende, at studerendes oplevelser og erfaringer i den teoretiske undervisning stort set er fraværende i de studerendes livsfortællinger. Derfor er der noget, der tyder på, at den teoretiske undervisning spiller en mindre rolle, for de studerendes oplevelse af meningen med at uddanne sig til sygeplejerske. Det vil derfor være oplagt at undersøge, hvordan det kan være, at de sygeplejestuderende ikke italesætter den teoretiske undervisning på lige fod med den kliniske undervisning? Undersøgelsen viser dog, at den teoretiske undervisning

for lidt under halvdelen af de studerende, mest af alt minder om en dannelsesrejse, der berører de studerendes personlighed og medbragte værdiforudsætninger.

Undersøgelsen viser, at forståelsen af meningen med at uddanne sig til sygeplejerske, er knyttet til de studerendes medbragte livshistoriske, kønnede handlingsrettede omsorgserfaringer, der handler om at stille sig til rådighed for og at være noget for andre. Derfor kan evnen til at yde omsorg for andre ifølge denne undersøgelse, ikke opøves gennem uddannelsen, fordi muligheden for at fornemme den andens appel baseret på livshistoriske omsorgserfaringer, ville ophæves, hvis man gør omsorg til objekt for læring.

Jeg har ikke fået et tydeligt svar på hvilken uddannelsestænkning, der kan udfordre, at praksis forfalder i blinde immuniserede praksisser og at teoretisk opgradering fjerner de studerende fra det konkrete plejearbejde. Men jeg er blevet bevidst om, at en grundlagsdiskussion af hvordan man uddanner sygeplejestuderende til at blive gode sygeplejersker, som jeg efterlyste i indledningen er bydende nødvendig. Ligesom min undersøgelse efterlader et spørgsmål om hvad er viden? hvad er teoretisk viden? og praktisk viden? men jeg ved nu, at det ikke er udtryk for det samme.

I forlængelse af min undersøgelses livshistoriske metodologi, ser jeg nødvendigheden af at få flere studerende i tale. Mine overvejelser går på, at man kunne tage kontakt til SLS<sup>20</sup>, eventuelt skrive et indlæg til deres hjemmeside udformet som et debatoplæg, der skal være basis for en dialog på baggrund af mine fund om deres erfaringer med at være sygeplejestuderende i 2008. På den måde ser jeg en mulighed for at få endnu flere (undertrykte ifølge Goodson) i tale, om deres liv som studerende til professionsbachelor i sygepleje.

---

<sup>20</sup> SLS (Sygeplejestuderendes Lands Sammenslutning); er et partipolitisk uafhængigt organ, som har til formål i samarbejde med Dansk Sygeplejeråd:

- at varetage sygeplejestuderendes interesser i sundhedspolitik, organisatoriske, uddannelsespolitiske og studiemæssige forhold, såvel nationalt som internationalt
- at arbejde for sygeplejerskeuddannelsens udvikling, herunder at sikre sygeplejestuderendes indflydelse såvel lokalt som på landsplan, og at sikre og forbedre de studerendes vilkår under uddannelsen (SLS' formålsparagraf stk. 1)

At forstå uddannelse til sygeplejerske i de studerendes optik med baggrund i den hermeneutiske filosofi, kunne have resulteret i en vilkårlig og subjektiv fortolkning af min empiri. Det vil sige, at jeg måske ikke har været kritisk og afslørende nok i min fortolkning, men netop fordi forståelse er et grundvilkår og fordi jeg med Goodson har været nødt til at kontekstualisere livsfortællingerne til livshistorier, ser jeg faren for, at mine fund er fremkommet på baggrund af subjektive og induktive slutninger som værende minimal.

Om end det er et sidefund i min undersøgelse, så er det nok så interessant, at studerende fra storbyen og provinsen påvirkes forskelligt af den teoretiske undervisnings abstraktionsniveau. De studerende fra storbyen er i stand til at betragte teorier i forhold til refleksion og analyse, mens studerende fra provinsen betragter teori i forhold til, om det er handlingsanvisende for en konkret praksissituation. Flere af de studerende fra storbyen har udvalgt den sygeplejerskole, de gerne vil uddannes fra og har derfor gjort ser flere overvejelser end de studerende fra provinsen. Det må alt andet lige vidne om, en forskel på de studerende der studerer til sygeplejerske på landet og i byen, derfor ville en undersøgelse, der kunne forklare denne forskel være relevant. Jeg kunne forestille mig den livshistoriske metode, som en måde at indsamle relevant viden om, hvem de studerende er, hvor de kommer fra. Her ville Goodsons metodologi fulgt mere slavisk end i min undersøgelse, være en oplagt mulighed. Det ville kunne indkredse den studerendes livserfaring og baggrund, herunder køn og etnicitet, den studerendes livsstil, livscyklus, karrierestige og beslutninger samt kritiske indfaldsvinkler i den studerendes liv. (Goodson 2007)

## Litteraturliste

Andersen, Siig Anders og Sommer M. Finn (2003) Indledning. I Andersen, Siig Anders og Sommer M. Finn (red) *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*. Roskilde Universitets Forlag p. 9-25

Beedholm, Kirsten og Søren Gytz Olesen (2007) Om forskning i livshistorier og angreb på professionerne – En diskussion med professor Ivor Goodson. I *Gjallehorn Tidsskrift for professionsuddannelserne nr. 5 2007*. P. 40-47

Bjeld, Birgitte og Bjerre (2005). Akademisering af sygeplejefprofessionen har det medført refleksive forandringer og praksisændring? I *Professionsidentitet i forandring* af Tine Rask Eriksen og Anne Mette Jørgensen (red)

Bjørnsson, Kirsten (2007): Studerende kommer med svagere forudsætninger. I *Sygeplejersken Tidsskrift for sygeplejersker*. Blad nr.1/2007

<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=14739>

lokaliseret og hentet den 15-03-2007

Callewaert, Staf (2000) Tanker fra sidelinien om sygeplejerskeuddannelsen. I *Sygeplejersken Tidsskrift for sygeplejersker*. Blad nr. 49/2000

<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=5340> lokaliseret

og hentet 20-10-2007

Callewaert, Staf (2007) Kritiske refleksioner over den livshistoriske trend. Petersen, Karin Anna; Glasdam Stinne og Lorentzen Vibeke (red). I *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. Forlaget PUC, CVU midt-vest. p.20-30

Christensen, Kim Bo (2005): Sygeplejerskeuddannelsens teori bør endevendes. I *Dagens Medicin* torsdag den 14/9 2005 p.35

Dahlager, Lars (2006) Overlæge; Nye sygeplejersker kan for lidt. I *Politiken* 21/8 2006:

<http://politiken.dk/indland/article163773.ece?service=print> lokaliseret og hentet 26-04-

2007

Eriksen, Tine Rask (1999) Akademisering af de praktiske fag er vi på rette vej? I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr.3

Eriksen, Tine Rask (2004). Professionsbacheloruddannelsen Akademisering: Fup eller fakta. I *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 2/2004 p.62-73

Eriksen, Tine Rask (2005). Professionsidentitet i forandring – Komparativ perspektivering. I Eriksen, Tine Rask og Jørgensen, Anne Mette (red) *Professionsidentitet i forandring*. Bonnier Forlagene A/S p. 244 -267

Eriksen, Tine Rask, Vedsegaard Helle, Marianne Krogsgaard Petersen: (2008) Sygeplejestuderendes omsorgsforudsætninger ved studiestart i 2002. I *Sygeplejersken* Fagligt Tidsskrift for sygeplejersker. Blad nr. 1/2008

<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=16339>

lokaliseret og hentet den 1-04-2008

Fredslund, Hanne (2001) *Når vilde problemer tæmmes*. En filosofisk hermeneutisk fortolkning af en forebyggelsessamtale på Bispebjerg Hospital. En ph.d.-afhandling. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. Københavns Universitet p. 5-90 + 302-347

Fredslund, Hanne (2005) Den filosofiske hermeneutik – fra filosofi til forskningspraksis. I Nygaard, Claus (red) *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Forlaget Samfundslitteratur p.73-101

Gadamer, Hans-George (1999) Forståelsens historiet som det hermeneutiske princip. I Gulddal Jesper og Møller, Martin (red) *Hermeneutik en antologi om forståelse*. Gyldendal Nordisk Forlag AS p.127-182)

Gadamer, Hans-George (2007) *Sandhed og metode – grundtræk ved en filosofisk hermeneutik*. Viii-xxviii ; 9-45; 208-230; 254-292 ACADEMICA

Goodson, Ivor F (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS Bergen

Goodson, Ivor F (2005) The story of life story. I “*Learning, Curriculum and life Politics. The selected works of Ivor F. Goodson*” af Goodson, Ivor F. World library of EDUCATIONISTS”. p. 166-177

Goodson, Ivor F (2007a). *Professionel viden Professionelt liv – Studier af uddannelse og forandring* Oversat af Ulla Elo og Elsebeth Elo. Frydenlund København

Goodson, Ivor F and Adair Norma (2007b) Life History Interviews; Voice, Reach Process and tales from the Field. I *Livshistorieforskning og kvalitative interview af Karin Anna Petersen, Stinne Glasdam og Vibeke Lorentzen* (red) p.236-267

Gulddal, Jesper og Møller, Martin (1999) *Hermeneutik En antologi om forståelse*. Gyldendal Nordisk Forlag p. 9-45

Hansen, Heimann Birgit og Schierup, Anne Lise (2004) Sygepleje fra fag til profession. I Moos, Lejf, Krejsler, John og Laursen, Per Fibæk (red) *Relaionsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag p. 143-175

Hellesnes, Jon (1999) En uddannet mand og et dannet menneske. I Dale, E. L (red) *Pædagogiske filosofi KLIM Århus*. p. 83-107

Hjort, Katrin (2005) Profession – om bekendelser og professionaliseringsbestræbelser. I *Professionalisering af den offentlige sektor* Roskilde Universitetsforlag Frederiksberg C

Jensen, Torben Pilegaard; Rikke Brown, Hillersdal, Lene, Rasmussen og Helle Kløft Schademann (2006); <http://www.akf.dk/udgivelser/2006/sygeplejerskeuddannelsen/>  
Hentet fra nettet den 20/4 2007

Jørgensen, Anne Mette og Eriksen Tine Rask (2005) Introduktion. I Jørgensen, Anne Mette og Eriksen, Tine Rask (red) *Professionsidentitet i forandring*. Bonnier Forlagene A/S p.9-15

Kvale, Steinar (1997) *InterView En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag p. 17-268

Larsen, Kristian (1999) Praktikuddannelse Kendte og miskendte sider – Et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen. Ph.d.-afhandling. UCSF København N

Laursen, Per Fibæk; Moss, Lejf; Olesen Henning Salling og Weber, Kirsten. (2005) *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag Frederiksberg C

Løgstrup, K.E. (2006) *Den Ethiske Fordring*. 2.udgave. Nordisk Forlag Gyldendal A/S Copenhagen

Mathiesen, Anders (2005) Velfærdprofessionernes arbejde i det liberaliserede vidensamfund. I Jørgensen, Anne Mette og Eriksen, Tine Rask (red) *Professionsidentitet i forandring*. Bonnier Forlagene A/S p. 58-79

Martinsen, Kari (2002): *Øyet og Kallet*. Fagbokforlaget Bergen 2002

Martinsen, Kari (2005) Omsorg i sykepleien en moralsk ufordring I *Samtalen, Skjønnets og evidensen*. Akribe. p. 135-166

Nielsen, Troels Nipper og Christensen Mads Krøll (2006) Undersøgelse: Nyuddannede sygeplejersker er gode nok. I *Synergi nr. 13/09/06 TEMA Sygeplejerskeuddannelsen*. [www.DSR.dk](http://www.DSR.dk) lokaliseret den 20.8.2007

Olesen, Henning Salling (1999) Voksenundervisning i et livshistorisk perspektiv. I Andersen, Anders Siig og Pedersen Kim. (red) *På sporet af praksis – en antologi*. Af Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 7. Udgivet af Uddannelsesstyrelsen

Olesen, Henning Salling (2000) *Professional Identity as Learning process in life Histories*. Papers from the Life History Project 12. Roskilde

Olesen, Henning Salling (2002) Det problematiske subjekt: Livshistorie, subjektivitet og erfaring. I Weber, Kirsten (red) *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. En publikation fra forskningsprojektet om voksenliv og læring. Livshistorieprojektet & Forskerskolen i Livslang læring Institut for Uddannelsesforskning Roskilde Universitetscenter. p.41-57

Olesen, Henning Salling (2003) Individualisering – fast food eller fælles buffet? Behovet for en ny uddannelsestænkning. I Andersen, Anders Siig og Sommer, Finn (red). *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv* af Roskilde Universitetsforlag. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen Roskilde Universitetscenter. p. 81-103

Olesen, Henning Salling (2004) Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den? – om subjektivitet, køn og vidensarbejde. I Hjort, Katrin (red.) *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag Frederiksberg C p.123-142

Olesen, Søren Gytz (2006) Sygeplejen som medieobjekt. I *Akademiske Sygeplejersker Tidsskrift for Akademiske Sygeplejersker*. Oktober 2006

Pedersen, Peter Møller (2007) Fra udsagn til begreb – en udfordring for livshistorieforskningen. I Petersen, Karin Anna, Glasdam Stinne og Lorentzen Vibeke (red) *”Livshistorieforskning og kvalitative interview”* Forlaget PUC, CVU midt-vest p. 268-285

Petersen, Karin Anna (2005) Ivor Goodson En kort introduktion. I *Gjallerhorn Pædagogisk Tidsskrift* Nr. 1. P. 12-19

Sommer, Christina (2006) Uddannelse i skudlinjen. I *Sygeplejersken Tidsskrift for sygeplejersker*. Blad nr. 18/2006

Hansen, Hans Stige (2003) At skabe forandring i praksis. I *Uddannelse Tidsskrift for Undervisningsministeriet*. [www.udd.uvm.dk](http://www.udd.uvm.dk) lokaliseret 12-08-07.

Timm, Helle (2007) Hvordan laver man gode sygeplejersker nu om dage? Kommentar til anbefaling af ændring i fordelingen af fagområder på sygeplejerskeuddannelsen. I *Akademiske Sygeplejersker – Tidsskrift for akademiske sygeplejersker* Januar 2007 p. 17-19

Wackerhausen, Steen (2002) *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse i sundhedsområdet*. Hans Reitzels Forlag



Wackerhausen, Steen (2004a) Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* af Niels Buur Hansen og Jørgen Glerup (red) p.13-29 Syddansk Universitetsforlag

Wackerhausen, Steen (2004b). Skoleepidemier, praksisforkalkning. I *KVAN* nr. 70 p. 16-28

Wackerhausen, Steen (2004c) Det skolastiske paradigme og mesterlære. I Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (red) *Mesterlære – læring som social praksis* Hans Reitzels Forlag p.219-233

Weber, Kirsten (2002) Professionsuddannelserne i vadestedet eller Senmodernitetens paradoksale kvalificering – uddannelser og læreprocesser mellem akademisering og hverdagsrutiner. I *Social Kritik* nr. 81/2002 p. 57-83

BEK nr. 113 af 19/02/2001 Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor

BEK nr.1095 af 07/11/2006 Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som sygeplejerske

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje: BEK nr.29 af 24/01/08; [http://www.dsr.dk/dsr/upload/3/0/830/Bekendtgørelse\\_prof-bachelor.pdf](http://www.dsr.dk/dsr/upload/3/0/830/Bekendtgørelse_prof-bachelor.pdf)

## Summary

**The student nurses life experiences meeting the theoretical and clinical education; rather using your hands in the profession than having your head dug into the books.**

The starting point of this essay is taking place in the political and academic educational strategies influence on the nurses' education genesis and conditions in a know-how society, where market economics and efficiency have the influence on the education of Bachelor of Science in nursing - and implementation of the professional care work in the clinical and theoretical education. The reason for my astonishment comes from having a presumption of the fact that the education of student nurses has to do with a concern educating practical oriented nurses in a utilitarian perspective, which is about making one useful rather than learning how to take care of sick people.

The purpose of this essay is to get an insight in what kind of conditions which forms part of the constitution of the student nurses growing professional identity.

The essay partly raises an empirical question, which points to examine how thirteen nurses experiences being a nurse student by asking them to reference their experiences in the clinical and theoretical education. The study is methodically inspired by Ivor F. Goodson's life history study. And partly, it also raises the question on how we are to interpret the students' stories through an interpretation of Hans-Georg Gadamer's basis of understanding which of the five principles for a philosophical hermeneutic interpretation of the students' stories are developing.

The results of the examination are that theory/the relation of practice is what influence the student nurses and experiences mostly the whole way through the education. And there is a definite tendency that the student nurses would like to have their hands in the field practically rather than having their heads dug in the books. Moreover, the students have a need for acknowledged as a role model, whom they are able to imitate and learn from, where they through physical and mentally everyday work, experience how things are done. This way we are certain that the right nurse students achieve their Bachelor of Science in nursing.

Just like some nurse students have some an inherent disposition to engage themselves in being something for other people, who is seen on the basis of their life experiences, where they have been socialized in acting physically on behalf of what they are able to sense in another human being. The student nurses have learned to understand themselves through others and that is the reason why they aim to become a nurse that is not a coincidence but quite the opposite, it is a consequence of the expectation in which way their lives now are situated.

## **Bilagsliste**

**Bilag 1** Anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen efteråret 2006

**Bilag 2** Handlekompetenceprøve Klinisk Intern prøve 6.semester

**Bilag 3** Brev til Rektor Sygeplejeskolen i provinsen

**Bilag 4** Informationsbrev og samtykkeerklæring til studerende fra provinsen

**Bilag 5** Påmindelse til om besvarelse til studerende

**Bilag 6** Brev til Rektor i Sygeplejeskolen i Storbyen

**Bilag 7** Informationsbrev og samtykkeerklæring til studerende fra storbyen

**Bilag 8** Skematisk præsentation af de studerende som medvirker i undersøgelsen

**Bilag 9** Beskrivelse af de studerende som medvirker i undersøgelsen

## **Bilag 1 Anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen**

Efterår 2006

I september 2006 nedsatte undervisningsminister Bertel Haarder et udvalg, der fik til opgave at udarbejde anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen. Baggrunden for udvalgsarbejdet var en undersøgelse og en efterfølgende debat om frafaldet på uddannelsen. Udvalget er nedsat med repræsentanter fra Kommunernes Landsforening, Danske Regioner, Dansk Sygeplejeråd, Sygeplejestuderendes Lands sammenslutning, Sundhedsstyrelsen, Indenrigs- og Sundhedsministeriet samt rektorforsamlingerne.

Udvalget er nået frem til, at sygeplejerskeuddannelsen fortsat skal være en 3½-årig generalistuddannelse på professionsbachelorniveau, men påpeger dog, at der er behov for ændringer af den nuværende uddannelse.

### **Udvalget er i enighed nået frem til følgende 13 anbefalinger:**

1. Vægtningen af uddannelsens fagområder skal ændres.
  - Det sundhedsfaglige område styrkes med 10 ECTS-point
  - Det naturfaglige område styrkes med 5 ECTS-point
  - Det humanistiske fagområde reduceres med 5 ECTS-point
  - Det samfundsfaglige fagområde reduceres med 10 ECTS-point
2. Alle fagområder tilrettelægges således, at de både indgår i teoretisk og kliniske undervisning.
3. Et klinisk undervisningsforløb placeres inden for studiets 1. år og har en varighed af min. 15 ECTS.
4. Den studerende forberedes på det enkelte kliniske undervisningsforløb, og der opstilles mål for, hvad der skal nås i forløbet.
5. Det kliniske uddannelsessted attesterer det enkelte gennemførte kliniske undervisningsforløb jf. uddannelsesbekendtgørelsens bestemmelse om, at den kliniske undervisning er obligatorisk.
6. Den studerende bør i de kliniske undervisningsforløb deltage i vagter, for at få indsigt i arbejdsvilkårene som sygeplejerske.
7. Uddannelsesinstitutionens lærere deltager i de kliniske undervisningsforløb og samarbejder med det kliniske undervisningssted m.h.p. at understøtte den studerendes læring for at sikre sammenhængen mellem den teoretiske og den kliniske undervisning.
8. Ved interne prøver i de kliniske undervisningsforløb deltager en eksaminator fra uddannelsesinstitutionen.

9. Kommuner og Regioner sikrer, at alle kliniske vejledere i sygeplejerskeuddannelsen gennemfører den kliniske vejlederuddannelse, svarende til en 1/6 diplomuddannelse.

10. De kliniske uddannelsessteder har et ansvar for at inddrage studerende og lærere i relevante udviklingsopgaver. Uddannelsesinstitutionerne har ansvar for at inddrage studerende og kliniske vejledere i relevante udviklingsopgaver

11. Vejledningsindsatsen intensiveres i uddannelsen, specielt i forhold til studerende i uddannelsens første semestre, hvor frafaldet er størst, og i forbindelse med sammenhængen mellem teoretisk og klinisk undervisning

12. Uddannelsesinstitutionerne tilrettelægger uddannelsen, så der tages hensyn til den differentierede studentergruppe bl.a. ved varierede undervisningsformer, mulighed for støtte og vejledning til studerende, som har vanskeligt ved at opfylde kravene, og undervisningstilbud, som kan motivere og fastholde de ressourcestærke studerende.

13. For at fremme dialog og samarbejde mellem den teoretiske undervisning og den kliniske undervisningsperiode kan der etableres udlånsstillinger e.l. mellem uddannelsesinstitutionen og det kliniske uddannelsessted.

Samtlige medlemmer i udvalget har tilsluttet sig anbefalingerne.

Undervisningsminister Bertel Haarder siger i en kommentar til udvalgets anbefalinger:

"Jeg er meget tilfreds med udvalgets anbefalinger, og jeg er glad for, at udvalget i enighed er nået frem til nogle konkrete forslag til en ændring af uddannelsen til sygeplejerske. Udvalgets anbefalinger vil kunne medvirke til, at frafaldet på sygeplejerskeuddannelsen kan reduceres.

Nu forestår et arbejde, hvor anbefalingerne skal føres ud i virkeligheden. Vægtningen af uddannelsens fagelementer skal ændres, så uddannelsen bliver styrket på det sundhedsfaglige og det naturfaglige område. Sammenhængen mellem teori og praktik skal styrkes. Dette sker ved, at der udarbejdes en ny bekendtgørelse for uddannelsen.

Jeg forventer, at dette arbejde går i gang med det samme."

## **Bilag 2 Handlekompetenceprøve Klinisk intern prøve 6.semester**

### **RETNINGSLINIER FOR INTERN KLINISK PRØVE I SEKUNDÆR SUNDHEDSTJENESTE I 6. SEMESTER.**

Prøven afholdes indenfor de 4 sidste uger af det kliniske undervisningsforløb i 6. semester.

Prøven er individuel og består af et mundtligt oplæg, en praktisk del og en mundtlig eksamination.

Den studerende introduceres til prøven på Sygeplejeskolen.

Klinisk vejleder kontakter sygeplejelæreren i løbet af den første studieuge og aftaler dato og tidspunkt for prøvens afholdelse.

#### **Formål med prøven er:**

At den studerende med udgangspunkt i målene for 6. semester demonstrerer handlekompetence i relation til sygeplejerskens virksomhedsområde med fokus på udvalgte elementer af sygeplejerskens udførende, formidlende, ledende og udviklende opgaver.

#### **Målet med prøven er at den studerende kan:**

- Identificere og analysere patienters behov, problemer og ressourcer
- Prioritere og planlægge sygepleje på baggrund af en sygeplejefaglig vurdering
- Kommunikere og samarbejde med patienter, pårørende og samarbejdspartnere
- Udføre, lede, koordinere sygeplejen på baggrund af en faglig vurdering og begrunde valg af handlinger
- Reflektere over, begrunde, analysere, diskutere og evaluere sygeplejen med henblik på udvikling af sygeplejen

#### **Omfang:**

15 ECTS-point

#### **Indstilling til prøven**

Den studerende er automatisk indstillet til prøven.

#### **Prøvens ramme:**

- Prøven afvikles på den studerendes kliniske undervisningssted
- Dagen før afvikling af prøven senest kl. 12 udvælger den studerende i samråd med klinisk vejleder patienter og praksissituation
- Det er eksaminators ansvar i samarbejde med den studerende at orientere patienterne og indhente samtykke
- Klinisk vejleder er eksaminator og sygeplejelæreren er censor

#### **Afvikling af prøven:**

- Eksamenssituationen indledes med, at den studerende med et mundtligt oplæg på maksimalt 10 minutter redegør for og begrundede de planlagte handlinger. Den studerende kan medbringe en disposition
- Den studerende udfører sygeplejen ud fra den sædvanlige dagsrytme på det kliniske undervisningssted
- Den studerende gennemfører de udførende, formidlende, ledende, udviklende opgaver.
- Opgaverne skal indebære patientkontakt
- Reflekterer i den mundtlige eksamination over det gennemførte forløb og underbygger

begrundelserne med teori

Efter den praktiske del af prøven har den studerende 15 minutter til egen refleksion og forberedelse til den efterfølgende eksamination. Eksaminator og censor aftaler områder, der skal eksamineres i.

Eksaminationen tager udgangspunkt i praksissituationen og målene for 6. semester. Den studerende indleder med 10 minutter til evaluering af og refleksion over praksissituationen

efterfulgt af 20 minutter til eksamination.

Eksaminationen foregår som en dialog mellem den studerende, eksaminator og censor.

Der afsættes 3 timer til prøven inklusiv bedømmelse.

### **Votering, bedømmelse og tilbagemelding**

Den interne prøve bedømmes: Bestået/ikke bestået.

Bedømmelsen tager udgangspunkt i formål og mål med prøven og mål for perioden.

Den studerende vurderes ud fra målene og præstationen, der ses som en helhed, d.v.s. det

mundtlige oplæg, handlinger og mundtlige argumentation.

Bedømmelsen varetages af censor og eksaminator.

Der afsættes 15 minutter til votering, bedømmelse og tilbagemelding til den studerende.

Resultatet af bedømmelsen indberettes til skolen på en standardblanket, som hentes via Sygeplejeskolens hjemmeside. Eksaminator og censor udfylder og underskriver blanketten og

censor afleverer blanketten på Sygeplejeskolen umiddelbart efter voteringen.

### **Sygdom**

Såfremt den studerende er syg ved afholdelse af prøven aftales et nyt tidspunkt.

### **Omprøve**

Ved ikke-bestået intern klinisk prøve kan der iflg. Bekendtgørelse om prøve og eksamen i erhvervsrettede uddannelser. BEK nr. 356 af 19/05/2005 afholdes en omprøve.

Tidspunkt for omprøve aftales med uddannelseslederen på Sygeplejeskolen og det kliniske

undervisningssted.

Der udpeges en ny censor fra Sygeplejeskolen.

Den studerende kan indstille sig 3 gange til samme klinisk interne prøve.

Prøven skal være bestået før bachelorprojektet afsluttes.

### **Klagemuligheder**

Klage over eksamen indgives i henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser. BEK nr. 356 af 19/05/2005.

### **Bilag 3. Brev til rektor på sygeplejeskolen i provinsen**

Stestrup 5. november 2008

Sygeplejeskolen XX  
v/Rektor

Kære

Mit navn er Charlotte Fabricius Kragh. Jeg har tidligere arbejdet som sygeplejerske og været ansat som sygeplejelærer på en sygeplejeskole. Den viden jeg får gennem undersøgelsen kan måske senere bruges i sygeplejerskeuddannelsen. Og dele af undersøgelsen vil sandsynligvis publiceres i et fagligt tidsskrift.

Mit speciale handler om, hvordan professionsbestræbelserne påvirker konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet – og *forståelse af meningen med at (ud)danne sig til sygeplejerske*.

Min vinkel på professionsuddannelse er, at der i akademiseringen og professionsbaseringen af sygeplejerskeuddannelsen, mangler en diskussion af professionsidentitet i lyset af modernitetens uddannelsestænkning og hvordan den sætter sig igennem i sygeplejefprofessionens uddannelsesmæssige felt. Min pointe er, at det er tankevækkende at professionsuddannelsen til sygeplejerske ikke medtænker den sygeplejestuderendes livshistoriske bagage, som en forudsætning for at kunne blive en god sygeplejerske.

Jeg er interesseret i at få de studerendes historier om hvordan det er at være sygeplejestuderende, og hvad uddannelsen til sygeplejerske ifølge de studerendes erfaringer handler om. At få indsigt i på hvilken måde de sygeplejestuderendes livserfaringer, erfaringer og oplevelser har indflydelse på det, de kommer ud for i den kliniske og teoretiske undervisning.

Min tilgang til livshistorie er inspireret af den engelske uddannelsesforsker Ivor F. Goodson og den danske uddannelsesforsker Steen Wackerhausen. Mit videnskabsteoretiske afsæt er Howard Gadamers filosofiske hermeneutik..

Jeg har valgt studerende fra 6. og 7. semester som empirisk grundlag, fordi de har været i sygeplejerskeuddannelsen i mindst 2½ år, og har dermed en forholdsvis lang erfaring med at være professionsbachelorstuderende i sygepleje. Dermed er de på vej mod at udvikle en professionel identitet, som har været og stadig er under indflydelse af den de



'er' som person, og det de lærer i den kliniske og teoretiske undervisning i spændingsfeltet mellem praksisorientering og akademisk orientering.

Min vejleder er Chefkonsulent, Udviklingsdivisionen VIA U.C. Kirsten Beedholm

De studerende vælger selv, hvad de har lyst til at skrive, og hvor meget de vil skrive. Det som de fortæller mig, er til brug i min undersøgelse, som en del af mit speciales empiriske grundlag. Jeg vil analysere de studerendes historier med henblik på at give nogle mulige bud på, hvad det er som medvirker til at konstituere professionsidentiteten hos sygeplejestuderende i et livshistorisk perspektiv. De studerendes navn vil kun være kendt af mig, og de er sikret fuld anonymitet.

Det er frivilligt at deltage i undersøgelsen. Den studerende kan på ethvert tidspunkt under udarbejdelsen fortryde sin medvirken i min undersøgelse, uden at give en grund til det.

Den historie, jeg gerne vil have fra de studerende, har meget løse rammer i forhold til hvor mange sider, de har lyst til at skrive, fordi min hensigt er, at få det frem i fortællingen, som falder den studerende ind. Jeg vil gerne have lov til at beholde, de studerendes skriftlige fortællinger, indtil jeg har afleveret mit kandidatspeciale ca.1.4.-2008. Derefter vil historierne blive makuleret.

Har du spørgsmål til min undersøgelse eller andet der vedrører denne, er du velkommen til at kontakte mig telefonisk eller pr. E-mail.

Jeg ringer til dig i løbet af en uges tid for at høre din indstilling.

Med venlig hilsen

Charlotte Fabricius Kragh, Stud.cur.

## **Bilag 4 Informationsbrev til sygeplejestuderende fra provinsen**

Stestrup den 12.december 2007

Kære Sygeplejestuderende Hold XX

Tak for sidst, det var rart at møde Jer den 21.11., hvor jeg fik lejlighed til at introducere jer for mine tanker og overvejelser i forbindelse med mit kandidatspeciale ved Institut for Sygeplejevidenskab ved Århus Universitet.

Jeg henvender mig hermed skriftligt i forhold til hvad et tilsagn om deltagelse i min undersøgelse indebærer for jer som enkeltperson.

I mit speciale har jeg som empirisk grundlag valgt at analysere hver jeres individuelle 'livsfortælling om at være sygeplejestuderende', med det formål at undersøge hvori og af hvad består dannelsen af sygeplejestuderendes professionsidentitet i feltet mellem den akademiske og praktiske forståelse af sygepleje.

Jeg skal først og fremmest bruges jeres besvarelser i uddannelsesmæssig sammenhæng, og måske dernæst i forhold til at publicere dele af undersøgelsen i en artikel i et fagligt tidsskrift.

**Derfor vil jeg bede dig om følgende, såfremt du ønsker at deltage; -**

*Skriv med dine egne ord og egne fortolkninger dit liv som sygeplejestuderende. På baggrund af dine erfaringer som sygeplejestuderende, hvad handler professionsuddannelsen til sygeplejerske så om? Hvad kommer det an på?*

Hvis det er en hjælp for dig kan du starte historien med at 'sætte en scene', dvs. at ridse tid, sted og den sammenhæng for begivenhederne op. Derefter kan du beskrive et handlingsforløb, der måske forklarer, hvorfor noget gik som det gjorde. Du må gerne angive din og andres roller i begivenhederne, komme med værdiudsagn, opfattelser af årsager og appellere til følelser. Inddrag gerne begivenheder fra både fra den kliniske del og den teoretiske del af uddannelsen.

Din 'livshistorie' må fylde mellem 5 og 10 tekst sider. Besvarelsen skal være skrevet på computer af hensyn til læsevenligheden.

Intentionen er ikke at vurdere dine evner som skriftlig formidler. Jeg er udelukkende interesseret i, åbent at læse din historie med henblik på at få kendskab til din hverdagspraksis og livshistoriske forudsætninger for at virke i sygeplejefeltet som

professionsbachelorstuderende. Undersøgelsens fokus er din personlige virkelighed og livsverden – en historie om det levede liv.

Du er sikret fuldstændig anonymitet og bedes derfor sende din 'Livshistorie' anonymt til mig, det vil sige uden at påføre personlige data. Du kan derfor kun sende din besvarelse til mig pr. brev.

Uanset om du ønsker at være med eller ej, vil jeg bede dig, om at besvare nedenstående spørgsmål på denne side, med et ja eller nej. Jeg vil bede dig sende det til mig i den frankerede svarkuvert, der er vedlagt dette brev. Det er vigtigt for mig at vide, hvor mange besvarelser jeg kan regne med at analysere på.

Jeg vil meget gerne have din 'Livsfortælling' og besvarelse, så hurtigt som muligt dog **senest den 14.1.2008**

På forhånd tusind tak – og held og lykke med din sidste del af sygeplejestudiet og dermed også dit fremtidige virke som professionsbachelor i sygepleje. Har du spørgsmål til undersøgelsen er du velkommen til at kontakte mig på tlf. xx eller mobil xx

Med venlig hilsen.

Charlotte Fabricius Kragh

Svar på forespørgsel om deltagelse i undersøgelse.

Jeg giver hermed tilsagn om at lade min 'livshistorie' indgå i undersøgelsen: \_\_\_\_\_

Jeg har sendt min livshistorie i vedlagte svarkuvert: \_\_\_\_\_

Dato for afsendelse: \_\_\_\_\_

## **Bilag 5 Påmindelse om evt. deltagelse i undersøgelse**

Stestrup den 23.januar 2008

Kære studerende.

Jeg henvender mig til dig igen vedrørende deltagelse i min undersøgelse i forbindelse med mit kandidatspeciale ved Århus Universitet. Har du besvaret min tidligere henvendelse, behøver du at læse videre.

Jeg har modtaget meget få tilbagemeldinger, og beder dig derfor endnu en gang overveje, om ikke du vil medvirke i min undersøgelse i henhold til tidligere brev den 12.12.2007. Hvis du ønsker at medvirke, bedes du fremsende din historie til mig så hurtigt som muligt, dog senest den 1.2.-2008. Såfremt du ikke ønsker at deltage i min undersøgelse, skal jeg blot bede dig om at sætte kryds ved ”nej” i henhold til tidligere brev.

Med Venlig Hilsen

Charlotte Fabricius Kragh

## **Bilag 6. Brev til rektor sygeplejeskolen i storbyen.**

Stestrup 30.januar 2008

Kære

Mange tak for din interesse og velvillighed til at finde ca. 10 sygeplejestuderende på 7.semester, som vil være interesseret i at indgå i en kvalitativ undersøgelse i forbindelse med mit kandidatspeciale ved Aarhus Universitet.

Mit navn er Charlotte Fabricius Kragh. Jeg har tidligere arbejdet som sygeplejerske og været ansat som sygeplejelærer på en sygeplejeskole. Den viden jeg får gennem undersøgelsen kan måske senere bruges i sygeplejerskeuddannelsen. Og dele af undersøgelsen vil sandsynligvis publiceres i et fagligt tidsskrift.

Mit speciale handler om hvordan professionsbestræbelserne påvirker konstitueringen af sygeplejestuderendes professionsidentitet – og *forståelse af meningen med at (ud)danne sig til sygeplejerske.*

Min vinkel på professionsuddannelse er, at der i akademiseringen og professionsbaseringen af sygeplejerskeuddannelsen, mangler en diskussion af professionsidentitet i lyset af modernitetens uddannelsestænkning og hvordan den sætter sig igennem i sygeplejefprofessionens uddannelsesmæssige felt. Min pointe er, at det er tankevækkende at professionsuddannelsen til sygeplejerske ikke medtænker den sygeplejestuderendes livshistoriske bagage, som en forudsætning for at kunne blive en god sygeplejerske.

Jeg er interesseret i at få de studerendes historier om hvordan det er at være sygeplejestuderende, og hvad uddannelsen til sygeplejerske ifølge de studerendes erfaringer handler om. At få indsigt i på hvilken måde de sygeplejestuderendes livserfaringer, erfaringer og oplevelser har indflydelse på det, de kommer ud for i den kliniske og teoretiske undervisning.

Min tilgang til livshistorie er inspireret af den engelske uddannelsesforsker Ivor F. Goodson og den danske uddannelsesforsker Steen Wackerhausen. Mit videnskabsteoretiske afsæt er Howard Gadamers filosofiske hermeneutik..

Jeg har valgt studerende fra 6. og 7. semester, som empirisk grundlag fordi de har været i sygeplejerskeuddannelsen i godt tre år, og har dermed en forholdsvis lang erfaring med at være professionsbachelorstuderende i sygepleje. Dermed er de på vej mod at udvikle

en professionel identitet, som har været og stadig er under indflydelse af den de 'er' som person, og det de lærer i den kliniske og teoretiske undervisning i spændingsfeltet mellem praksisorientering og akademisk orientering.

Min vejleder er Chefkonsulent, Udviklingsdivisionen VIA U.C. Kirsten Beedholm

De studerende vælger selv, hvad de har lyst til at skrive, og hvor meget de vil skrive. Det som de fortæller mig, er til brug i min undersøgelse, som en del af mit speciales empiriske grundlag. Jeg vil analysere de studerendes historier med henblik på at give nogle mulige bud på, hvad det er som medvirker til at konstituere professionsidentiteten hos sygeplejestuderende i et livshistorisk perspektiv. De studerendes navn vil kun være kendt af mig, og de er sikret fuld anonymitet.

Det er frivilligt at deltage i undersøgelsen. Den studerende kan på ethvert tidspunkt under udarbejdelsen fortryde sin medvirken i min undersøgelse, uden at give en grund til det.

Den historie, jeg gerne vil have fra de studerende, har meget løse rammer i forhold til hvor mange sider, de har lyst til at skrive, fordi min hensigt er, at få det frem i fortællingen, som falder den studerende ind. Jeg vil gerne have lov til at beholde, de studerendes skriftlige fortællinger, indtil jeg har afleveret mit kandidatspeciale ca. 1.4.-2008. Derefter vil historierne blive makuleret.

Ifølge vores telefoniske aftale den 29.1.2008 sørger du for at, at de studerende på 7.semester, der ønsker at være med i min undersøgelse får informationsbrevet fra mig, som også følger med denne henvendelse pr. e. -mail. De studerende får fra den 4.2. – 19.2. i alt ca. 14 dage til at skrive deres historie. De studerende kan vælge at sende besvarelsen til mig pr. e. -mail eller pr. brev. Jeg sørger for at sende 10 frankerede svarkuverter, inden den 4.2., så de studerende kan få dem sammen med informationsbrevet.

Har du spørgsmål til min undersøgelse eller andet der vedrører denne, er du velkommen til at kontakte mig telefonisk eller pr. E-mail.

Med venlig hilsen

Charlotte Fabricius Kragh, Stud.cur.

## **Bilag 7. Informationsbrev til sygeplejestuderende fra Storbyen**

Stestrup den 30. januar 2008

Kære sygeplejestuderende.

Mit navn er Charlotte Fabricius Kragh, jeg er studerende ved Aarhus Universitet og studerer sygeplejevidenskab. Jeg er i gang med at skrive mit kandidatspeciale, der handler om, hvordan det er at være professionsbachelor studerende i et spændingsfelt mellem den akademiske og praksisorienterede forståelse af hvordan, man bliver en god sygeplejerske.

For at kunne skrive mit speciale, har jeg brug for nogle historier om, hvordan det er at være sygeplejestuderende.

Derfor vil jeg spørge dig, om du vil deltage i min undersøgelse ved med dine egne ord at beskrive dit liv som sygeplejestuderende. Du må også meget gerne skrive noget om, hvad uddannelsen til sygeplejerske ifølge dine erfaringer handler om.

Du vælger selv, hvad du har lyst til at skrive, og det må fylde mellem 2 og 10 sider.

Hvis du synes det er svært at komme i gang, kunne jeg foreslå dig, at du starter historien med at 'sætte en scene', dvs. at ridse tid, sted og sammenhæng op for en begivenhed, som du finder central for dig, når du skal skrive noget om dit liv som sygeplejestuderende. Derefter kan du beskrive et handlingsforløb, der måske forklarer, hvorfor noget gik som det gjorde. Du må gerne angive din og andres roller i begivenhederne, komme med din mening eller dine opfattelser af årsager og appellere til følelser. Inddrag gerne begivenheder fra både fra den kliniske del og den teoretiske del af uddannelsen eller fra din fritid og din tilværelse før du blev sygeplejestuderende, hvis det har betydning for det du skriver om.

Din historie skal være skrevet på computer af hensyn til læsevenligheden.

Når jeg forhåbentlig modtager din historie, vil jeg læse og analysere din og de øvrige historier, jeg får med henblik på at få indsigt i sygeplejestuderendes hverdagspraksis og livshistoriske forudsætninger for at uddanne sig til sygeplejerske. Jeg er ikke ude på at vurdere din evne til at skrive dansk og til at fortælle eller om det, du skriver, er fornuftigt.

Jeg skal først og fremmest bruge din besvarelse i uddannelsesmæssig sammenhæng, og måske sekundært i forhold til at publicere dele af undersøgelsen i en artikel i et fagligt

tidsskrift. Jeg har tidligere arbejdet som sygeplejerske og sygeplejelærer på en sygeplejerskole. Den viden jeg får gennem undersøgelsen kan senere bruges i uddannelsen af nye sygeplejersker.

Jeg står ikke i ansættelsesmæssig eller økonomisk forbindelse med hverken sygehusvæsenet eller undervisningsinstitutioner eller nogen form for foreninger der varetager bestemte interesser.

Det er frivilligt at deltage. Intet af det du skriver videregives på en måde så du kan genkendes. **Dine** data er kun kendt af mig. Du kan vælge enten at sende din livshistorie til mig på mail eller pr. brev i uddelte frankerede svarkuvert.

Jeg vil meget gerne have din besvarelse så hurtigt som muligt, dog senest den 19.2.2008  
På forhånd tusind tak, og held og lykke med din sidste del af sygeplejerskeuddannelsen og dermed også dit fremtidige virke som sygeplejerske.

Hvis du ønsker flere oplysninger er du velkommen til at kontakte mig, på tlf. XX / mobil XX eller på e-mail:

Med venlig hilsen

Stud.cur Charlotte Fabricius Kragh

Hvis du vil deltage i undersøgelsen, har du nogle rettigheder, som skal beskyttes.

Når du giver oplysninger om dig selv til forskningsformål, skal du være informeret her om. Dels hvad undersøgelsen går ud på, og dels om at du er sikret anonymitet.

Desuden er det vigtigt, at du deltager frivilligt, og at jeg som forsker sikrer mig, at du ved hvad det vil sige.

Derfor vil jeg bede dig udfylde nedenstående talon. Du kan underskrive den og sende den til mig sammen med din besvarelse.

---

Ja, jeg har læst og forstået ovenstående og indvilliger i skriftligt at bidrage med min historie til kandidatstuderende i sygepleje Charlotte Fabricius Kragh, om mit liv som sygeplejestuderende, sådan som jeg har erfaret min tid som studerende i praksis og på sygeplejerskolen.



**Min underskrift** er ikke forpligtende på nogen måde. Jeg kan på ethvert tidspunkt under og efter udarbejdelsen af min historie, trække mit samtykke tilbage, uden jeg behøver at give nogen grund.

Den

Underskrift

## **BILAG 8 Præsentation af de studerende som medvirker i undersøgelsen i skema**

Af hensyn til de studerendes anonymitet er de studerendes navne opdigtet

De studerendes navne er opdigtede tilfældige navne efter alfabetet.

<b>Sygeplejeskole</b>	<b>Studerende</b>	<b>Semester</b>	<b>Studieform</b>
Provinsen	Amanda	6.semester	Ordinære
Provinsen	Britt	6.semester	Ordinære
Provinsen	Caroline	6.semester	Ordinære
Provinsen	Dorte	6.semester	Ordinære
Provinsen	Ella	6.semester	Ordinære
Provinsen	Frida	7.semester	Fjernstuderende
Provinsen	Gitte	7.semester	Fjernstuderende
Hovedstaden	Helle	7.semester	Ordinære
Hovedstaden	Ida	7.semester	Ordinære
Hovedstaden	Jette	7.semester	Ordinære
Hovedstaden	Kristina	7.semester	Ordinære
Hovedstaden	Lise	7.semester	Ordinære
Hovedstaden	Mette	7.semester	Ordinære

## **BILAG 9 Præsentation af de studerende**

De med markerede ' ' er de studerendes egne ord.

De studerendes alder er ikke angivet, hvis de ikke selv har oplyst det.

### **Amanda**

Amanda er 26 år. Mor er sygeplejerske. Amanda er vokset op hos mor, forældre skilt da Amanda var 5 år. Far har et misbrug af alkohol og hun har i dag ikke kontakt med far. Har 5 år ældre søster. Har en HH-studentereksamen, har prøvet flere forskellige uddannelser, der har med mennesker at gøre. Valgte til sidst sygeplejerskeuddannelsen, idet hun altid har villet være sygeplejerske, men også moderen ønskede det, hvorfor Amanda i teenageårene var i protest mod moderens ønsker. Amanda er glad for sygeplejerskeuddannelsen, som for hende er at arbejde med mennesker, reflekterer over sit liv og stille krav til sig selv.

### **Britt**

Britt er 24 år. Har en sproglig studentereksamen. Fik afslag på anden uddannelse og søgte ind på sygeplejerskeuddannelsen, fordi det var 'interessant'. Men var lidt skeptisk pga. dårlig omtale i pressen. Britt er meget optaget af at lære og har taget et stort ansvar for egen læring under uddannelsen.

Sygeplejerskeuddannelsen handler om samspillet mellem teori og praksis samt om naturvidenskab, sundhedsvidenskab og humanisme. Igennem uddannelsen har Britt udviklet sig og gennemgået mange forandringer, så hun ser anderledes på mennesker end før hun startede på uddannelsen. Vil gerne fortsætte med at arbejde i sygeplejen.

### **Caroline**

Caroline er 22 år. Har en studentereksamen. Har siden hun var 9 år vidst, at hun ville være sygeplejerske og har gået bevidst efter det. Har været i kontakt med sundhedsvæsenet siden hun var barn, og derigennem haft tæt kontakt med én sygeplejerske, som blev Carolines store inspiration til sygeplejen. Caroline synes, at input fra virkeligheden, den virkelige verden i praksis er det mest spændende. Skolerne har idealer som er svære at realisere i praksis. Caroline har gennem uddannelsen mærket en udvikling, som er svær at sætte ord på, men hun føler hun er klædt på til det, der

venter hende. Har i 'praktikkerne' været opsøgende om muligheder for læring og er bevidst om eget kompetenceområde. Caroline er 'udpræget praktiker'.

### **Dorte**

Dorte er 44 år alene mor og har en voksen søn. Har tidligere arbejdet inden for helt andre områder end sygeplejen med god løn. Brændte ud og manglede ideer og søgte ind på sygeplejerskeuddannelsen på opfordring fra tidligere kollega. Er tilfreds med at hun valgte sygeplejerskeuddannelsen. Synes den teoretiske del er svær, men har altid fulgt undervisningen. Har haft det godt med den praktiske del, og synes der skulle være meget mere praktik i uddannelsen. Dorte har fået gode evalueringer i praktikken og føler sig godt tilpas i sygeplejen. Vil blive i sygeplejefaget og ser frem til at gøre en forskel, også som uddannet sygeplejerske.

### **Ella**

Ella er 23 år. Mor har arbejdet inden for plejesektor. Ellas forældre blev skilt da hun var 7 år og Ella blev hos mor, som giftede sig et par gange, og har en ægtemand som ikke vil have, at Ella ser sin mor. Derfor kommer Ella ikke hjem, men mor må i stedet besøge Ella. Far har et misbrug af alkohol og 'hans fremtid fylder meget i mit hoved'. Ella er uddannet SSH og derefter SSA hvorefter, hun ville noget mere og søgte ind på sygeplejerskeuddannelsen. Er 'stolt' over at få 'en rigtig uddannelse med prestige'. Ella føler at uddannelsen har lært hende at sige fra og hun har fået indsigt i sit eget liv og opvækst. Vil måske blive i sygeplejen og arbejde med akut sygepleje, men måske vil Ella læse videre... til noget helt andet.

### **Frida**

Frida har arbejdet som chef inden for en helt anden branche i 25 år, men manglede glæde og udfordringer i jobbet. Sagde sit job op, blev optaget som sygeplejestuderende på fjernstudiet, hvor hun følte at 'jeg ved at give lidt af mig selv kunne være med til at hjælpe et andet menneske'. Følt indimellem det var svært at blive en del af sygeplejekulturen, fordi hun stillede spørgsmål ved de uformelle regler og dagsordener. Frida synes den teoretiske undervisning var på et højt niveau og brugte mange kræfter de mange eksamener. Frida synes, at meget af sygeplejen i praksis er

standardiseret og evidensbaseret og undervisningen i praksis er af meget varierende karakter.

### **Gitte**

Gitte er 37 år og fjernstuderende. Havde en uddannelse i forvejen inden hun påbegyndte sygeplejerskeuddannelsen. Har ikke fortrudt at hun valgte sygeplejerskeuddannelsen. Følte efter det første år, at den teoretiske uddannelse var for meget selvstudium. I praktikkerne har Gitte oplevet sygeplejersker der ikke 'gad' studerende, hvilket påvirkede hende negativt. Gitte har oplevet at være sammen med forskellige sygeplejersker hver dag i den kliniske undervisning, hvilket har haft negativ indflydelse på Gittes læringsudbytte. Den sidste praktik var Gitte sammen med en og samme daglige vejleder, 'det var fantastisk at opleve'. Følte ofte hun skulle kæmpe for at blive hørt og respekteret af de uddannede sygeplejersker.

### **Helle**

Helle synes der er et stort skel mellem teori og praksis i sygeplejerskeuddannelsen. I starten er det svært at stå der og 'kunne se med hjertets øje' i sin hvide kittel med sit 'navneskilt og titel sygeplejestuderende'. Helle synes, at man nogle steder får indtryk af, at man blot er en sygeplejestuderende, som det faste personale ikke orker at forholde sig til, og at man skal gøre sig fortjent til opmærksomhed. Helle har oplevet to forskellige typer af sygeplejersker; 'hende som får en studerende til at føle sig dum – og hende der lukker dig ind i den hvide verden, roser dig og giver konstruktiv kritik'. At være sygeplejerske handler om den rigtige følelse om at ville det. Den har Helle nu.

### **Ida**

Ida er 29 år. Har en studentereksamen og planen var derefter noget akademisk. Mor blev sygeplejerske da Ida var 12 år, så det at udøve pleje lå ikke fjernt for Ida. Ida forsøgte sig med en anden bacheloruddannelse, men vendte tilbage til plejen; 'Jeg plejer at sige at sygeplejefaget valgte mig og ikke omvendt'. Idas valg af sygeplejerskole var bevidst. Teorien var udfordrende og svær, ikke altid relevant. Der har ofte været diskussion i Idas klasse om akademisering af sygeplejen, men Ida synes det har hjulpet

hende til belysning af den tavse viden. I praksis måtte Ida af og til gå på kompromis med sig selv. Sygeplejen er placeret dels i den humanistiske og dels i den biomedicinske verden. Ida glæder sig til at blive sygeplejerske.

### **Jette**

Jette er uddannet SSH og har arbejdet med mennesker i mange år. Har taget Hf-enkeltfag. Ser sygeplejerskeuddannelsen som en fremgang i sit liv, at tage en højere uddannelse. At uddanne sig til sygeplejerske er ikke et tilfældigt valg for Jette. Jettes valg af sygeplejerskole var bevidst. Jette betragter sig ikke længere som praktiker men humanist og omsorgsperson, hvis vigtigste opgave er at yde omsorg for dem der ikke selv kan. Oplever hospitalsverdenen som en klinisk verden, som ikke efterlader meget rum for omsorg. Gennem uddannelsen føler Jette, at hun er vendt imod systemet. Den teoretiske undervisning har ikke altid levet op til Jettes forventninger, føler det har handlet om at nå pensum for en hver pris. Har haft god støtte fra medstuderende fra klassen. Føler ikke, at hendes ønsker og behov har været taget seriøst gennem uddannelsen på skolen og er frustreret over det.

### **Kristina**

Kristina har gymnasial uddannelse. Mor er sygeplejerske og selv om hun har frarådet Kristina at blive sygeplejerske, så mener Kristina alligevel at hendes mor var stolt over, at hun valgte at blive sygeplejerske. Efter ½ år i sygeplejerskeuddannelsen var Kristina ude for en traumatisk oplevelse, som har påvirket hende på mange måde, og hun har tvivlet på sit eget værd. Dumpede til en eksamen og overvejede at droppe ud, men blev støttet af studievejleder og underviser, der hjalp Kristina fagligt og personligt gennem en længere periode. Hun følte hun blev taget alvorligt. Har oplevet praktikker, hvor hun skulle kæmpe for sin ret som studerende som fx at hun ikke indgik i normeringen. Havde meget brug for støtte af vejledere når hun stod over for svære opgaver. Har haft en spiseforstyrrelse, som gjorde at Kristina ikke kunne møde piger med spiseforstyrrelser i den psykiatriske praktik. Kristina har oplevet, at når man er i praktik er det vigtigt at være på bølgelængde med sin vejleder. Det er svært at koble teori og praksis i nogle sammenhænge, der er en brist i samarbejdet mellem skole og praktik.

## Lise

For Lise handler det at være sygeplejerske om at være fanget i et spændingsfelt mellem et akademisk og et praksisorienteret virkefelt. Det er to adskilte arenaer – enten praktik eller skolebænk. Disse to tankesæt er for Lise uforenelige medmindre man er 'dygtig til brobygningskunst'. For Lise er skolens projekt en dannelsesrejse, der forbereder en til at møde det syge menneske med et sæt af værdier og grundbegreber. Det handler om fordybelse og teori udgør et fundament du kan læne dig op ad – de udgør bagagen af tavs viden, som Lise mener, er den viden, der 'udvikler dig til sygeplejerske,. De fine teorier er fjerne i en travl hverdag. Lise synes de naturvidenskabelige fag vægtes for lidt. Føler sig ikke rustet godt nok inden for det medicinske og instrumentelle felt af sygeplejen. I klinikken er ressourcerne små og hverdagen travl og det er svært at forene teori og praksis, der er en kontrast til skolens humanistiske bagage. Der er ikke tid til refleksion medmindre man er en dygtig brobygger synes Lise. De studerende bliver fanget som gidsler i praksis fordi der ikke er rum og tid for fordybelse. I klinikken oplever Lise at, det handler om at leve op til krav fra alle sider.

## Mette

Mette har tidligere læst på universitet og på Panum, men valgte at stoppe på grund af for lang transport til og fra studiet. Mette ville egentlig ikke være sygeplejerske, fordi det var hendes søster jo. Men valgte det alligevel, fordi det havde noget med mennesker at gøre. Mette nyder studiet og synes ikke kravene til sygeplejestuderende er særligt hårde, og derfor er der tid til at arbejde ved siden og at lave alt muligt andet end sygepleje.