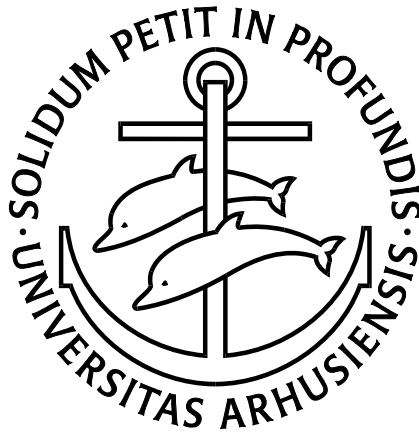


Kandidatspeciale



Sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed - på godt og ondt

af

Louise Muxoll Grønhaug

KANDIDATUDDANNELSEN I SYGEPLEJE

Navn: Louise Muxoll Grønhaug
Modul: Speciale
Måned og år: Oktober 2008
Vejleder: Kirsten Lomborg
Anslag: 188.445

Sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed - på godt og ondt

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

Copyright © Louise Muxoll Grønhaug og Afdeling for Sygeplejevidenskab, Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet
Elektronisk udgivelse på <http://www.folkesundhed.au.dk/kandidatspecialer>
ISSN 1602-1541. ISBN 978-87-92261-54-0

Dette kandidatspeciale har i 2008 udgjort grundlaget for tildeling af kandidatgraden i sygepleje (cand.cur.) ved Aarhus Universitet

Indholdsfortegnelse

Resumé	3
Summary	4
1. Indledning	5
2. Litteraturgennemgang	6
2.1 Litteratursøgning	6
2.2 Vurdering af litteraturen	8
2.3 Hvad er en studieenhed?.....	9
2.3.1 Effektiv læring i en studieenhed.....	9
2.4 Kildernes centrale temaer	10
2.4.1 Tryghed.....	11
2.4.2 Sociale relationer	12
2.4.3 Kommunikation.....	15
2.5 Sammenfatning af litteraturen	16
3. Problemformulering	17
4. Metodebeskrivelse	17
4.1 Design.....	17
4.2 Metodologisk fundament.....	17
4.2.1 Grounded theorys videnskabsteoretiske fundament.....	18
4.2.2 Valget mellem de to retninger indenfor grounded theory	19
4.2.3 Grounded theory – kort fortalt.....	20
4.2.4 Litteraturens betydning for valg af fokusområde	20
4.3 Metode.....	21
4.3.1 Praktisering af grounded theory metoden.....	21
4.4 Anvendte dataindsamlingsmetoder.....	25
4.4.1 Semi-strukturerede interview	26
4.4.2 Deltagende observation	29
4.5 Det empiriske materiale.....	33
4.5.1 Kontekst.....	33
4.5.2 Deltagergrundlag	37
4.5.3 Ethiske overvejelser.....	37
4.6 Udlægning og praktisering af Glasers analysestrategi	38
4.6.1 Åben kodning	39
4.6.2 Selektiv kodning.....	40
4.6.3 Teoretisk kodning.....	43
4.6.4 Validering af en ”grounded” teori	45
4.6.5 Undersøgelsen fund præsenteres i en teori.....	46
5. Undersøgelsens fund	47
5.1 Studieenheden - et trygt læringsrum.....	48

5.1.1 At søge og finde tryghed og konsensus	49
5.1.2 Vægtning af samtale og handling	50
5.2 At identificere, opbygge og forbedre faglig selvstændighed.....	51
5.2.1 At identificere faglig selvstændighed.....	52
5.2.2 At opbygge faglig selvstændighed	53
5.2.3 At forbedre faglig selvstændighed.....	54
5.2.4 Niveaueet af opnået faglig selvstændighed.....	54
5.2.5 Interaktionsstrategier og adfærdstyper	55
5.2.6 Fokusskift i den interaktionelle selvstændiggørelse.....	60
5.3 Fra relation til interaktion med medstuderende.....	61
5.3.1 Indbyrdes sociale relationer.....	61
5.3.2 Indbyrdes faglige interaktioner.....	63
5.3.3 Ændring i relationerne og interaktionerne relateret til adfærdstyperne.....	65
5.4 Vejlederens rolle: fra overordnet til sidestillet	66
5.4.1 Vejlederens indflydelse på selvstændiggørelsen	66
5.4.2 Gradvis ændring i interaktionen med vejlederen.....	69
6. Diskussion.....	75
6.1 Diskussion af teoriens centrale aspekter.....	75
6.1.1 Tryghedens indflydelse på den interaktionelle selvstændiggørelse	75
6.1.2 Faglig udfordring fremmer den interaktionelle selvstændiggørelse.....	77
6.1.3 Interaktionel selvstændiggørelse og professionsidentitet	80
6.1.4 Interaktionel selvstændiggørelse og udslusning af enheden.....	81
6.1.5 De to adfærdstypers tilfredshed.....	82
6.2 Diskussion af undersøgelsens rækkevidde og kvalitet	84
7. Konklusion	88
8. Perspektivering	90
Litteraturliste	92
Tabeloversigt.....	100
Figur oversigt	100
Bilagsfortegnelse	101

Resumé

Formålet med undersøgelsen er at udvikle en teoretisk forståelse af, hvad sygeplejestuderende tillægger særlig betydning for deres kliniske undervisning, når den tilrettelægges i en studieenhed.

Litteraturen om studieenheder indikerer, at organisationsformens vigtigste læringspotentiale ligger i de sociale relationer, der eksisterer mellem enhedens medlemmer. Hvordan relationerne har indflydelse på læring fremgår imidlertid ikke eksplicit.

Specialet tager afsæt i den klassiske grounded theory, hvor målet er at udvikle en empirisk funderet teori, der kan forklare de sygeplejestuderendes hovedinteresse. Data blev indsamlet via dybdegående semi-strukturerede interview med syv studerende samt deltagerobservation af otte studerende fordelt på tre studieenheder. Materialet blev analyseret ifølge Glasers konstant komparative analysestrategi.

Undersøgelsen viser, at de studerende i en studieenhed stræber efter at gennemgå en interaktionel selvstændiggørelse, der er en social udviklingsproces, som bør udspilles i løbet af de studerendes ophold i enheden. Den forløber gennem tre progredierende faser, hvor de studerende trinvis er optaget af: 1) at identificere, 2) at opbygge og 3) at forbedre faglig selvstændighed. De studerende opdeles efter to adfærdstyper, som er afgørende for med hvem og hvordan den enkelte studerende foretrækker at interagere for at stimulere selvstændiggørelsen. De fleste studerende tillægger interaktionen med medstuderende særlig betydning og kategoriseres derfor under den medspillende adfærdstype. Den modspillende adfærdstype ses hos de studerende, som foretrækker at interagere med vejlederen fordi, at de betragter de andre studerende som modspillere.

Undersøgelsens fund sammenlignes og diskuteres med relevant litteratur om professionsudvikling i klinisk praksis med fokus på, hvordan oplevelsen af tryghed har indflydelse på den interaktionelle selvstændiggørelse. Fundene bekræfter, at de fleste studerende oplever, at selvstændiggørelsen har gode vilkår i en studieenhed, hvis der er kontinuerlig adgang til kompetent vejledning. Samtidigt indikerer fundene dog, at der i højere grad er behov for at tilpasse vejledningen til den modspillende adfærdstype for at sikre, at også disse studerende har mulighed for at kunne opbygge og forbedre faglig selvstændighed.

Summary

The title of this thesis is: “How nursing students’ develop their professional independence during the clinical training in alternative education units”. The aim is to understand what nursing students consider as particularly important for their clinical training when it is organized in education units.

The literature indicates that the most significant learning potential of this organization form stems from the social relationships that develop spontaneously among its participants. How these relationships influence learning is, however, not made clear.

The study is based on classical grounded theory, the aim of which is to develop an empirically based theory that explains the students’ main concern. Data were gathered through semi-structured interviews with 7 students and participant-observation of 8 students from 3 units. The material was analysed according to the constant comparative method.

The study demonstrates that students in education units strive towards achieving professional independence through an interactional empowerment process that is played out in the course of their stay in the unit. It progresses through 3 phases in which students alternately engage in the processes of 1) identifying, 2) constructing, and 3) improving their independence. The study classifies students into 2 behavioural types that are seen as decisive for their preferences in the choice of collaborators and interactive methods in their development towards professional independence. The majority of students saw their interaction with fellow students as most important, and is therefore categorized as team players. In contrast a more soloist behaviour was observed in the rest of the students. They considered their peers as adversaries and thus preferred to interact with their supervisor. Focusing on how students’ sense of security influenced their interactional empowerment, the findings are compared and discussed in the light of the literature on professional development in clinical practice. Overall, the findings confirm that the majority of students felt that continual access to competent supervision ensured good conditions for their development. But the findings in this thesis points to a need to adapt supervision to the soloist behavioural type in order to ensure that this group is also given the opportunity to construct and improve professional independence.

1. Indledning

Dette speciale beskæftiger sig med sygeplejerskeuddannelsen og sætter fokus på den kliniske undervisning¹, når den organiseres i en studieenhed². Siden årtusindskiftet har denne alternative organisationsform i stigende grad vundet indpas på kliniske uddannelsessteder i Danmark. Udviklingen må ses i lyset af uddannelsesreformen, hvor den kliniske undervisning med bekendtgørelsen for sygeplejerskeuddannelsen i 2001 tidsmæssigt blev reduceret. Samtidigt blev der sat fokus på, at de studerendes kompetenceudvikling i den kliniske undervisning i højere grad måtte foregå via en refleksiv kobling mellem teori og praksis (Undervisningsministeriet 2001). Kravene i den nye bekendtgørelse er ikke væsentligt ændret, men der lægges større vægt på, at de studerendes udvikling af professionsrettet kompetence afhænger af, at praksisnærheden i kraft af de studerendes deltagelse i autentiske sygeplejesituationer og patientforløb skal bevares (Undervisningsministeriet 2008). Som et led i den begyndende akademisering af uddannelsen opstod der et øget behov for at intensivere og optimere den kliniske undervisning og der blev sat fokus på, hvordan man kunne reducere de eksisterende mangeltilstande. Manglerne blev særligt relateret til travlhed og utilstrækkelige vejledningskompetencer, hvilket gav anledning til, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad samarbejdede med vejlederne eller blev tilbudt individuel vejledning og refleksion (Jensen 2000; Johnson 2003; Undervisningsministeriet 2006).

Den ekspanderende implementering af studieenheder, som kan dokumenteres på talrige kliniske uddannelsessteder over hele landet, kan ses som et forsøg på at optimere den kliniske undervisning (Koustrup 2004). Aktuelt bliver der flere steder etableret nye studieenheder, hvorimod tendensen på Rigshospitalet går i den modsatte retning. Her foregår der nedlægninger af eksisterende studieenheder, hvilket begrundes med, at det forventede læringspotentiale ikke kunne dokumenteres (Madsen 2008). Det står dog i

¹ Klinisk undervisning er et forholdsvist nyt begreb i bekendtgørelsen om sygeplejerskeuddannelsen. Begrebet afløser det, som tidligere blev betegnet obligatorisk praktik. Klinisk undervisning foregår på godkendte kliniske undervisningssteder indenfor sundhedsområdet og det sociale område (Undervisningsministeriet 2001).

² Begrebet studieenhed er synonymt med studieunit, study unit, studiegrupper, uddannelsesunit og uddannelsesenhed. I dette speciale anvendes primært betegnelsen studieenhed.

kontrast med Voigt (2007), som i sin ph.d.-afhandling argumenterer for, at studieenheden kan reducere en række mangeltilstande. Det drejer sig om de mangler, der er relateret til den studerendes oplevelse af at have travlt, at være stresset, at gå alene i patientplejen samt at opleve manglende adgang til vejledning. Ved at reducere disse mangler antages, at den studerendes læring optimeres. Voigt vurderer, at redueringen af disse faktorer først og fremmest kan henføres til de nære relationer, der eksisterer mellem studieenhedens medlemmer. Relationerne er befordrende for læreprocesserne og nødvendige for, at den studerende kan opleve mening med den kliniske undervisning. Ifølge Hansen har den studerendes oplevelse af meningsfuldhed stor betydning for, at de gennemfører sygeplejestudiet, da: "...tætte" og vellykkede relationer danner et meget væsentligt grundlag for de studerendes læringsudvikling, trivsel og motivation..." (Hansen 2008, s.4). Herud fra ser det ud til, at studieenheden har et stort læringspotentiale grundet de læringsressourcer, der eksisterer i kraft af relationerne mellem enhedens medlemmer. Fra et uddannelsesmæssigt perspektiv er det derfor relevant, at se nærmere på studieenhedens sociale relationer.

2. Litteraturgennemgang

Litteraturgennemgangen er foretaget for at identificere videnskabelige artikler, der omhandler studieenheder for herudfra at få indsigt i organisationsformens karakteristika og særlige læringsmæssige potentialer.

2.1 Litteratursøgning

Litteratursøgningen er afgrænset til udelukkende at inddrage litteratur, der enten anvender begrebet studieenhed eller hvor det tydeligt fremgår, at den kliniske del af sygeplejerskeuddannelsen organiseres på en sådan måde, at der er flere studerende samlet for at lære.

Jeg har søgt på både danske (Den danske artikeldatabase, Den danske forskningsdatabase, Bibliotek.dk), nordiske (SveMed+) og internationale (PubMed, Cinahl, Embase, Cochrane Library, Psycinfo) databaser. Det viste sig hurtigt, at søgningen på de internationale

forskningsdatabaser var problematisk, da betegnelsen studieenhed er et dansk konstrueret begreb, som ikke lader sig oversætte til engelsk. Det bekræftes af to nationale forskningsprojekter udført af Just et al (2004) og Voigt (2007). Ligesom disse projekter er litteraturen i denne undersøgelse overvejende nordisk. Det er naturligt, da organisationsformen tager afsæt i en norsk alternativ klinisk undervisningsmodel³. Den sidestilles i litteraturgennemgangen med den danske studieenhed, da det grundlæggende læringssyn og organisatoriske principper er overensstemmende. Det skal dog nævnes, at den norske model adskiller sig ved, at der er flere studerende samlet i en afdeling og at de studerende sammen med en enkelt sygeplejerske selvstændigt overtager driften af en afgrænset del af afdelingen i dag- og aftenvagten i de sidste to uger af praktikopholdet. Desuden indgår der en akademisk uddannet sygeplejerske minimum otte timer ugentligt som supplement til de kliniske vejledere (Bjerkvold, Sørli & Myhren 2003; Femdal & Fossum 2003; Halse 2005; Just et al 2004; Langeland 2007; Voigt 2007).

På de nationale databaser anvendes søgeordene: ”studieunit”, ”studieenhed”, ”studiegrupper”, ”uddannelsesunit”, ”uddannelsesenhed” og ”study unit” i varierende kombinationer med ”sygepleje?”, ”studerende”, ”uddannelse”, ”klinisk undervisning”, ”praktik”, ”praksis”, ”kompetence?”, ”læring” og ”miljø”. Samme søgestrategi blev anvendt ved søgning på søgebaserne sygeplejerske.dk samt google.dk, hvor en del relevante lokale uddannelsesprojekter og erfaringsbaserede artikler blev fundet. Af disse inkluderes kun kilder, som enten er publiceret i fagblade eller tidsskrifter eller som kan betragtes som et lokalt udviklingsprojekt. Et enkelt lokalt uddannelsesprojekt er ekskluderet da fokus var på tværfaglig læring og således adskilte sig fra de resterende kilder (Jørgensen 2007).

Litteratursøgningen blev suppleret via en manual gennemgang af det sygeplejefaglige fagblad ”Uddannelsesnyt” samt tidsskriftet ”Norsk tidsskrift for sygepleieforskning”, hvor relevante artikler i perioden 1998-2008 blev udvalgt. Desuden blev der foretaget kædesøgning med afsæt i de udvalgte kilder.

For at finde internationale forskningsprojekter udvidede jeg min søgestrategi på de internationale databaser, hvor der er søgt 20 år tilbage. Søgningen blev foretaget med afsæt

³ Den alternative kliniske uddannelsesmodel betegnes i uddannelsesprojekter bl.a. som: uddannelsespost, studentpost, studentrett post, alternativ praksismodell e.lig.

i den indledningsvise litteraturgennemgang, hvor en række centrale emner blev identificeret. Disse blev omformuleret til kontrollerede emneord⁴. I Cinahl kombineres eksempelvis følgende ord: "Nursing Students", "Nursing Education" eller "Clinical Education" med "Mentorship", "Student Satisfaction", "Clinical Competence", "Professional-Student Relations", "Clinical Learning Environment", "Reflection" eller "Student Supervision". Desuden anvendte jeg fritekstsøgning med synonymer samt trunkering. Her blev særligt følgende søgeord anvendt: "nurs?", "student" samt "learning", "communities", "unit", "clinical practicum", "hospital ward" eller "training program" kombineret med "mentor?", "peer learning", "perception" eller "experience". Søgningen på SveMed+ adskilte sig ved, at jeg anvendte betegnelsen alternative praksismodell ved en fritekstsøgning og desuden var det her kun muligt at kombinere emneord parvist. For yderligere information om søgestrategien på de vigtigste forskningsdatabaser henvises til bilag 1. Der blev kun identificeret to artikler, som opfyldte inklusionskriterierne. De omhandler organisationsformen "Dedicated Education Unit", som i den ene artikel defineres som: "a client unit that is developed into an optimal teaching/learning environment..." (Moscato et al 2007).

2.2 Vurdering af litteraturen

Der eksisterer mange erfaringsbaserede kilder om studieenheder. Enkelte af disse inddrages, da de optræder flere gange i min kædesøgning. Derimod eksisterer der kun få videnskabelige undersøgelser om organisationsformen. Jeg inddrager derfor flere af de identificerede lokale kvalitative undersøgelser, hvor forfatterne evaluerer egne studieenheder med afsæt i interview og/eller mindre spørgeskemaundersøgelser. Fælles for de fleste kilder, som inddrages i min litteraturgennemgang er, at studieenheden fremstilles i et meget positivt lys. Det kan begrundes med, at der ikke foreligger objektive vurderingsparametre og fordi, at de fleste af kildernes forfattere netop selv er involveret i etableringen eller driften af studieenhederne uden, at de dog selv problematiserer det.

⁴ Kontrollerede emneord kaldes også thesaurus, der er en samlet betegnelse for de søgestrategier der er gældende for den enkelte database. Eksempelvis kalder PubMed deres kontrollerede emneord for "MeSH term", mens Cinahl anvender betegnelsen "headings". Emneordene varierer mellem de forskellige databaser, hvorfor ovenstående søgeord kun repræsenterer et udsnit af de anvendte emneord.

De fleste kilder er grundlæggende centreret om, at vurdere eller evaluere, hvorvidt indførelsen af en eller flere studieenheder optimerer kvaliteten af den kliniske undervisning. Desuden fokuseres på de læringsmæssige forhold og metoder, der identificeres som karakteristiske for studieenheden, for herved implicit at hente belæg for studieenhedens pædagogiske potentialer. Det pædagogiske sigte identificeres tydeligt og synes at have betydning for, at størstedelen af kilderne præges af pædagogiske teorier, hvor særligt Lave & Wengers (1991) situerede læringsteori er dominerende. Eksempelvis henviser både Just et al (2004), Hansen (2005), Poulsen og Madsen (2001) og Voigt (2007) eksplicit til teorien. I det følgende beskrives den nationale organiseringsform kort med afsæt i udvalgte kilder.

2.3 Hvad er en studieenhed?

En studieenhed er en alternativ måde at organisere den kliniske undervisning på. Organiseringen varierer meget, men det kan sammenfattes, at studieenheden oftest fremstår som et afgrænset ”rum” i et klinisk uddannelsesafsnit, hvor fire sygeplejestuderende på forskellige semestre i et tæt samarbejde med hinanden og deres to fasttilknyttede vejledere lærer at yde sygepleje til otte patienter. Der forekommer dog spredning i antallet af studerende, vejledere og patienter, hvorfor ovenstående angivelse er den tilsyneladende oftest forekomne fordeling i kilderne. Karakteristik er, at der i en studieenhed er flere studerende og vejledere pr. patient end i et traditionelt uddannelsesafsnit. Det er forskelligt hvor længe studieenheden fungerer, men de fleste uddannelsesafsnit organiserer studieenheden som en indledende del af den aktuelle kliniske undervisning. De fleste studieenheder er monofaglige (Gaardhøje & Uhre 2002; Just et al 2004; Larsen et al 2005, Poulsen & Madsen 2001; Sebbelov 2002; Voigt 2007).

2.3.1 Effektiv læring i en studieenhed

I de fleste kilder er der enighed om, at de studerede lærer hurtigere og/eller mere i en studieenhed end i et traditionelt organiseret uddannelsesafsnit. At læring i en studieenhed er særlig effektiv beror oftest på subjektive vurderinger med afsæt i en sammenfatning af vejledernes og de studerendes personlige erfaringer. I enslydende termer fremgår det, at de

studerende oplever, at de opnår et større niveau af selvsikkerhed og selvtillid, hvilket kan relateres til, at de studerende bliver mere motiverede og aktive i forhold til egen læring og at de opnår en større grad af ansvarlighed og selvstændighed i deres rolle som studerende. Desuden vurderes, at de studerende er mere velfungerende og at de generelt opnår et højere fagligt niveau og praksiskundskab, et større overblik samt en øget handlingskompetence (Bjerkvold, Myhren & Sørлие 2003; Hansen 2004; Hemmingensen et al 1999; Just et al 2004; Poulsen & Madsen 2001).

I et enkelt videnskabeligt studie, der er baseret på komparationer mellem fire studieenheder og fire traditionelle uddannelsesafsnit, dokumenteres en registrerbar læringsmæssig effekt. Med statistisk signifikans konkluderes, at de studerende i studieenhederne gennemsnitligt udvikler deres kliniske færdigheder, i forhold til udvalgte områder⁵ indenfor personlig hygiejne og mobilisering, med 27 % i forhold til knap 6 % i kontrolafsnittene. Denne registrerbare forbedring viser en tendens til, at studieenheden er befordrende for de studerendes læring (Nielsen, Skovsgaard og Stenholt 2005). Det kan sammenfattes, at hverken de subjektive eller objektive vurderinger imidlertid beror på eksplicite argumenter og belæg for, hvorfor læringsudbyttet er størst i en studieenhed.

2.4 Kildernes centrale temaer

Via en åben kodning⁶ har jeg i kilderne identificeret en forekomst af tre læringsmæssige forhold, som er særlig fremtrædende. Termerne: tryghed⁷, sociale relationer⁸ og kommunikation⁹ karakteriserer den læring, der forekommer i en studieenhed og de fremstår

⁵ Inspireret af Bjørks analysemodel vurderes læringsudbyttet ved at undersøge i hvilket omfang de studerendes kliniske færdigheder forbedres indenfor udvalgte taksonomier som eks. omsorg, guidning, lethed, integration m.m. For yderligere beskrivelse af disse taksonomier henvises til Nielsen, Skovsgaard og Stenholt 2005 samt Nielsen, Larsen, Skovsgaard og Stenholt 2007.

⁶ Den åbne kodning beskrives på s.39

⁷ (Andersen 2002; Hansen 2005; Bjerkvold, Myhren & Sørлие 2003; Gaardhøje & Uhre 2002; Hemmingensen et al 1999; Just et al 2004; Langeland 2007; Poulsen & Madsen 2001; Seerup 2006; Voigt 2007; Willemoes 2002).

⁸ (Andersen 2002; Bjerkvold, Myhren & Sørлие 2003; Glinsvad 2006; Halse 2005; Hemmingensen et al 1999; Nielsen, Skovsgaard & Stenholt 2005, Ranse & Grealish 2007; Seerup 2006; Seppelov 2002; Voigt 2007; Willemoes 2002).

⁹ (Andersen 2002; Bjerkvold, Myhren & Sørлие 2003; Gardhøje & Uhre 2002; Halse 2005; Hansen 2004; Hemmingensen et al 1999; Just et al. 2004; Langeland 2007, Nielsen, Skovsgaard & Stenholt 2005; Ranse & Grealish 2007; Sebbelov 2002; Voigt 2007).

overordnet som studieenhedens vigtigste læringsmæssige potentialer. De er alle positive og indikerer en stor tilfredshed med organisationsformen. Det fremgår imidlertid ikke, hvordan potentialerne har positiv indflydelse på læring. Fælles for kategorierne er, at de er relateret til kollegiale aspekter, hvilket indikerer, at det er den sociale læring, der er kendetegnet for en studieenhed. Det vil fremgå i de følgende afsnit.

2.4.1 Tryghed

På et punkt adskiller Nielsen, Skovsgaard og Stenholts (2005) undersøgelse sig markant fra de resterende kilder, da de afviser, at de studerende hverken føler sig mere eller mindre trygge i en studieenhed. I de øvrige kilder fremgår det derimod entydigt, at trygheden spiller en central rolle for de studerendes ophold. Ofte sættes der ligefrem lighedstegn mellem oplevelse af tryghed og gode læringsbetingelser og dermed bedre læringsresultater. Langeland (1995) reflekterer over, at selve organiseringen har betydning for, at de studerende oplever tryghed og accept, hvilket styrker den studerendes selvfølelse og egen forventning om at kunne lære at yde omsorg. I lighed hermed konkluderer Andersen (2002), at de studerendes subjektive oplevelse af tryghed er større i en studieenhed, hvilket antageligt har en positiv indflydelse på læring, da der ses en tendens til, at tryghed er en motiverende faktor for læring. Det bekræftes af Seerup (2006), som derfor fremhæver, at studieenhedens største læringsmæssige potentiale er, at de studerende er mere åbne og ærlige omkring deres kompetenceniveau og vejledningsbehov. Mens Seerup formoder, at oplevelsen af tryghed er større i en studieenhed fordi, at relationen med vejlederen er mere nær, så vurderer Gaardhøje og Uhre (2002) derimod, at oplevelsen særligt udspringer af de studerendes nære samarbejde med andre studerende, da de studerende i disse relationer ikke er bange for at "dumme sig". Det bekræftes af Halse og Hage (2006). Samlet set er der dog enighed om, at studieenhedens læringsmæssige force ligger i de relationer, som eksisterer blandt studieenhedens medlemmer på trods af, at det ikke ekspliciteres, hvordan trygheden, der opstår i disse relationer, har betydning for læring (Poulsen & Madsen 2001; Bjerkvold, Myhren & Sørli 2003; Hansen 2005; Voigt 2007).

2.4.2 Sociale relationer

Samarbejdet mellem studieenhedens medlemmer synes at være betinget af selve organiseringen, hvor der i kraft af de afgrænsede rammer samt overnormering generelt er mere tid og ro til, at den enkelte studerende trygt kan indgå i nære relationer; ikke blot med vejlederne, men i høj grad også med medstuderende. Dette nære samarbejde synes at have betydning for at, de studerende lærer mere i en studieenhed (Bakke-Erichsen & Øvrebø 2004; Gaardhøje & Uhre 2002; Hansen 2004; Hemmingensen et al 1999; Just et al 2004; Nielsen, Skovsgaard & Stenholt 2005, Poulsen & Madsen 2001; Sebbelov 2002, Voigt 2007, Willemoes 2002). Spørgsmålet er nu, hvorledes de nære relationer har betydning for læring?

I en interviewundersøgelse med otte vejledere fremgår det, at karakteristisk for en studieenhed er, at de studerendes samarbejde med medstuderende og vejledere er præget af tilhørsforhold og åbenhed. De studerende oplever, at de er velkomne og at de hurtigt bliver inkluderet i arbejdsfællesskabet (Bakke-Erichsen & Øvrebø 2004). Ifølge Voigt skyldes det, at organiseringen tillader, at: ”De studerende får fuldt medlemskab og adgang til vejledning...” (Voigt 2006, s.7). Analytisk betragter hun vejledning i nære relationer som legitim perifer deltagelse og pointerer ud fra denne situerede forståelse, at studieenheden er et lille, men reelt praksisfællesskab, der giver de studerende fuld adgang til de læringsressourcer, der eksisterer i kraft af fællesskabet. Voigt vurderer, at de interne relationer i en studieenhed er tættere end i et traditionelt uddannelsesafsnit, hvorfor der er større adgang til rollemodeller, hvori den største læringsmæssige effekt ligger (Voigt 2007). I kilderne er der således enighed om, at det er de sociale læreprocesser, der har betydning for, at de studerende tilsyneladende lærer mere i en studieenhed. Oftest differentieres der ikke mellem, hvorvidt det er den studerendes relation med vejlederen eller med medstuderende, der er særligt befordrende for læringen. Eksempelvis beskriver Voigt blot, at det både er adgang til vejledning samt samspil i gruppen af studerende, der er studieenhedens læringsmæssige potentialer (ibid.). I det følgende beskrives først relationen med andre studerende og dernæst relationen med vejlederen.

2.4.2.1 Større mulighed for at lære med andre studerende

Særligt karakteristisk for studieenheden er, at der er flere studerede samlet om at lære i praksis. Læringsværdien i de studerendes samarbejde bliver ofte konstateret i kilderne men, hvori læring kun fremgår sporadisk.

Bjerkvold, Myhren og Sørli (2003) pointerer, at de studerende søger tryghed og opmuntring hos hinanden. Læring synes at være foranlediget af, at de studerende udveksler oplevelser og erfaringer med hinanden, at de samarbejder i den direkte patientpleje og at de deler teoretisk kundskab med hinanden. I lighed hermed fremhæver Voigt (2007), at de studerendes samspil er kendetegnet ved, at de studerende støtter, udfordrer og lærer af hinanden ved at dele, sammenligne og repetere faglige vidensområder samt ved at diskutere praktiske problemstillinger og erfaringer. Halse bekræfter, at de studerende udgør en uundværlig læringsressource for hinanden, hvilket skyldes, at den indbyrdes kommunikation er mere åben og diskuterende. Hun udspecificerer, at de studerendes samarbejde foregår ved, at de studerende:

”hjælp og støttet hverandre. De minnet hverandre på ting. De spurte etter og ga råd til hverandre i direkte pasientrettet arbeid og samhandling med pasient og pårørende. Studentene ga også ris og ros til hverandre. Det gis uttrykk for å støtte hverandre i læringsprosessen medvirket til at læringen lettere kunne finne sted.” (Halse 2005, s.10).

Det er via den interne og ligeværdige kommunikation, at de studerende kan dele fælles interesser med hinanden, hvilket har betydning for, at der hurtigt opstår en fællesskabsfølelse (Femdal & Fossum 2003). Ifølge Voigt (2007) er det netop oplevelsen af ligeværdigt fællesskab, der bevirker, at de studerende i visse situationer foretrækker at bruge hinanden uformelt til at drøfte usikkerhedspunkter med medstuderende frem for at inddrage en vejleder.

Ranse og Grealish (2007) beskriver, at denne ”peer learning” forstærker den enkelte studerendes viden og fremmer selvtilliden. De beskriver, at det oftest er de studerende, som er længst i uddannelsen, der yder støtten, mens de studerende som er på et lavere semester gerne modtager støtten og tager ved lære af de erfaringer, som de ældre studerende formidler til dem. Denne semesteropdeling synes at blive benyttet i flere studieenheder og

der ses i et enkelt studie, at såfremt der kun indgår studerende på samme uddannelsesniveau, så foregår der ingen peer learning (Moscato et al 2007). I lighed hermed beskriver Voigt, at læreprocesserne oftest foregår i såkaldte makkerpar, hvor to studerende på forskellige semestre er koblet sammen for at øve sig og lære sammen i forhold til patientnære arbejdsopgaver. Samarbejdet er både rettet mod: "...arbejdet der skal gøres, og et indhold der kan læres i fællesskab..." (Voigt 2007, s.243). Det kan sammenfattes, at medstuderende betragtes som en vigtig læringsressource.

2.4.2.2 Lettere adgang til vejledning

Det ser ud til, at studieenheden i kraft af organiseringen skaber rum for, at vejlederen kan være mere sammen med de studerende både i den direkte patientpleje, hvor hun kan bidrage til, at de studerende lærer via aktiv deltagelse samt udenfor patientplejen, hvor vejlederen stimulerer de studerendes erfaringsnære refleksioner (Gaardhøje & Uhre 2002; Mortensen 2005; Nielsen, Skovsgaard & Stenholt 2005; Poulsen & Madsen 2001; Sebbelov 2002; Voigt 2007). Det bekræftes af Voigt (2007) som beskriver, at en del af vejledningen foregår via vejlederens tilstedeværelse i patientplejen, hvor hun fungerer som instruktør og rollemodel og løbende giver feedback. Den anden del af vejledningen foregår derimod overvejende ved, at vejlederen stiller de studerende spørgsmål til deres faglige overvejelser, hvilket skaber mulighed for refleksion i forbindelse med den udførte sygepleje. Således får den studerende via kontinuerlig vejledning mulighed for både at spørge og at blive set og anerkendt.

Vejlederens kompetencer fremstår gennemgående som mere tilgængelige for de studerende og da vejlederen samtidigt opnår et nærmere kendskab til den enkelte studerende kan hun yde en bedre vejledning, der i højere grad kan støtte og stimulere den studerendes læring (Hansen 2007; Moscato et al 2007; Seerup 2006; Voigt 2007).

Om relationen mellem studerende og vejlederen skriver Voigt:

"Der er forventning om, at den studerende følger vejlederens handleanvisninger. Vejlederen fungerer som leder for de sociale processer og indgår i et dynamisk samspil med de studerende og tilknyttet personale." (Voigt 2007, s.261-262).

Det indikerer, at relationen er asymmetrisk, da vejlederen fungerer som en ”bedrevidende mester”, der er rammesætter for struktur, læreprocesser og fagligt indhold. Det viser samtidigt, at vejlederen har stor indflydelse på de studerendes læring.

I lighed hermed pointerer Hansen (2004), at vejlederen ved at skabe rammerne for de studerendes læring, bidrager til, at de studerende udvikler ansvar for egen læring og kendskab til deres kompetencer. Herved opnår de studerende øget selvtilid og selvværd, hvilket får positiv betydning for deres udvikling af praksiskundskaber. Opsummeret har de studerendes kontinuerlige adgang til vejledning i høj grad konstruktiv betydning for læringsudbyttet af den kliniske undervisning.

2.4.3 Kommunikation

Nielsen, Skovsgaard og Stenholt (2005) påpeger, at det større læringsudbytte i studieenheden delvist skyldes, at vejledningen har en anden karakter. Det påvises med statistisk signifikans, at vejledningen er kendetegnet ved at være baseret på dialoger, der i større grad kobler de studerendes teoretiske forudsætninger med den konkrete pleje. At refleksion således fylder mere i studieenheden end i den traditionelle organisering bekræftes i flere kilder. Det fremgår, at fælles refleksion opstår som en naturlig del af hverdagen grundet det patientnære samarbejde, der er samlingspunkt for enhedens medlemmer samtidigt med, at de studerendes læring hele tiden er på dagsordenen i enheden. Dog foregår læring via refleksion oftest som planlagte seancer mellem de studerende og vejlederen og tillægges stor betydning for, at der forekommer læring (Andersen 2002; Bjergvold, Myhren & Sørli 2003; Gaardhøje & Uhre 2002; Hansen 2005; Hemmingensen et al 1999; Langeland 2007; Nielsen, Skovsgaard & Stenholt 2005; Poulsen & Madsen 2001; Sebbelov 2002; Voigt 2007).

De studerede tillægger refleksion en særlig afgørende betydning, da det er herved, at de kan lære af hinanden ved at dele oplevelser, erfaringer, problemløsninger, etisk tænkning og teoretisk kundskab (Bjerkvold, Myhren & Sørli 2003). Refleksionen foregår på et erfaringsniveau, da der overvejende fokuseres på, at evaluere de studerendes konkrete praksisoplevelser (Just et al 2004). Voigt uddyber, at refleksionen overvejende er handlingsorienteret i forhold til konkrete arbejdsopgaver og ikke i tilstrækkelig grad

indtænker teori i praksis, sådan som det ofte fremstår i litteraturen om studieenheder. Det vurderer hun som kritisabelt, da refleksionen således ikke kan fremme de studerendes argumentationsevner. Halse (2005) forholder sig derimod overvejende kritisk til den del af refleksionen, der foregår udenfor vejlederens tilstedeværelse, da hun tvivler på, at den indeholder en tilstrækkelig grad af kritisk refleksion. Derfor pointerer hun, at det må sikres, at de studerende reflekterer sammen med andre end deres medstuderende. Ifølge Voigt (2007) ser det ud til, at vejlederen naturligt påtager sig denne rolle, mens Moscato et al (2007) pointerer, at vejlederen ofte har problemer med at formidle og evaluere kritisk tænkning. Det kan være en forklaring på, at det i kilderne kun sporadisk fremgår, hvordan vejlederne bidrager til de studerendes læring via refleksion. Det fremgår blot, at det større omfang af refleksion har en positiv indvirkning på de studerendes læring.

2.5 Sammenfatning af litteraturen

Litteraturgennemgangen indikerer, at studieenhedens vigtigste læringspotentiale er de nære relationer, der eksisterer mellem de studerende og vejlederne samt indbyrdes mellem de studerende. Derfor kan det undre, at relationerne beskrives overfladisk og at det kun sporadisk fremgår, hvordan og hvorfor relationerne har betydning for læring.

Da det er de studerendes læring, der er i fokus, synes det at være oplagt, at tage afsæt i, hvad de studerende oplever som afgørende for deres læring i en studieenhed. Det er imidlertid kun få af kilderne der udelukkende beskæftiger sig med de studerendes perspektiv. Det kunne derfor være interessant, at undersøge, hvorvidt de studerendes subjektive vurderinger af at være studerende i en studieenhed i lighed med ovenstående er centreret om de sociale relationer eller om de studerende er optaget af helt andre aspekter ved deres ophold i en studieenhed.

I nærværende undersøgelse ønsker jeg, at belyse de studerendes oplevelser og erfaringer med at være studerende i en studieenhed. Herved ønskes det at undersøge, hvad de studerende særligt er optaget af samt hvorfor og hvordan det har betydning for deres ophold. Det leder til følgende problemformulering.

3. Problemformulering

Hvad er sygeplejestuderende i en studieenhed optaget af og hvad tillægger de særlig betydning for deres kliniske undervisning? Hvordan har det indflydelse på deres ophold?

4. Metodebeskrivelse

I dette kapitel præsenteres først undersøgelsens design, hvorefter undersøgelsens metodologiske forankring i grounded theory udfoldes. Dernæst beskrives, hvordan grounded theory har indflydelse på dataindsamlingen i den empiriske kontekst. Desuden synliggør jeg mine refleksioner i forhold til min rolle som forsker. Afsnittet afsluttes med en gennemgang af, hvordan datamaterialet bearbejdes ud fra Glasers analysestrategi.

4.1 Design

Da min forskningsniche er relativ uudforsket er det relevant at undersøge den åbne problemformulering via et kvalitativt eksplorativt design, hvor jeg søger at udvikle ny viden med afsæt i empiriske data. Den eksisterende litteratur indikerer, at sygeplejestuderende i en studieenhed indgår i en social kontekst, hvor nære relationer mellem enhedens medlemmer synes at være omdrejningspunktet. For evt. at kunne udforske hvad de studerende tillægger særlig betydning indenfor denne kontekst vurderes metodologien grounded theory, med dens symbolske interaktionistiske perspektiv, at være en relevant forskningstilgang. Fokus er her netop at undersøge og forklare sociale processer og forhold, som tillægges betydning for den gruppe mennesker, der deltager i undersøgelsen (Glaser & Strauss 1967; Lomborg 2005). Således vurderes det, at problemformuleringen kan besvares via grounded theorys induktive tilgang.

4.2 Metodologisk fundament

Grounded theory som forskningstilgang er ikke en veldefineret metode og derfor anser jeg det som relevant at beskrive, hvilken teoretiske referenceramme grounded theory grundlæggende tager afsæt i. Denne gennemgang vil give indsigt i, hvorledes data indsamles og bearbejdes i min undersøgelse.

4.2.1 Grounded theorys videnskabssteoretiske fundament

Grounded theory blev i 1960'erne udviklet af de to amerikanske sociologer Glaser og Strauss, som sammen skrev bogen "The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research" (Herefter blot "Discovery"). Den udviklede metode integrerer empiriske dataindsamlinger med teorikonstruktion, hvilket havde til hensigt at reducere afstanden mellem teoretisk og empirisk forskning. Grounded theory betragtes som en induktiv metode, der dog inddrager deduktive elementer, som en del af analyseprocessen. Ved at anvende grounded theory som forskningsmetode er det muligt at genere en empirisk funderet teori, der beskriver og forklarer sociale processer eller betydningsenheder, der er på spil i det felt som faktisk undersøges. Teorien er således "grounded" i de empirisk indsamlede data (Glaser & Strauss 1967).

I "Discovery" fremstår metodens teoretiske referenceramme via en henvisning til Blumers udlægning af den symbolske interaktionisme, som er en sociologisk tradition, hvor grundsynet er, at vores handlinger ikke kan forstås isoleret fra den kontekst, hvori de foregår. Den sociale kontekst opfattes som et system af symbolske handlinger mellem en gruppe mennesker. Et symbolsk interaktionistisk studie er rettet imod en gruppe menneskers interaktioner eller individers opfattelser og adfærd i deres naturlige sociale verden (Blumer 1998). Studiets formål er således: "...at undersøge sociale fænomener ud fra den måde, hvorpå mennesker handler hver for sig og i samspil med hinanden." (Lomborg 2005, s.8). Ifølge MacDonald og Schreiber (2001) er grounded theory forskning altid implicit eller eksplicit præget af den symbolske interaktionisme. Med afsæt heri synes det at være naturligt at sætte fokus på de dynamiske interaktioner, der foregår blandt studieenhedens medlemmer samt hvad de studerende særligt tillægger betydning for deres interaktioner.

Det fremgår implicit i "Discovery" at den epistemologiske position er realistisk, da det beskrives, at: "...there is a real world that can be studied and understood if we just "get out there and look for it". (MacDonald & Schreiber 2001, s.38). Siden den fælles bog har Glaser og Strauss imidlertid hver især videreudviklet grounded theory både metodologisk og metodisk, hvorfor der nu findes to teoretiske positioner indenfor grounded theory (Hartman 2005; Lomborg 2005). Den væsentligste forskel skyldes, at Glaser argumenterer

for en åben dataindsamling, hvorimod Strauss mener, at dataindsamlingen bør afgrænses af et specifikt formuleret spørgsmål udsprunget af en udarbejdet teoretisk ramme¹⁰.

4.2.2 Valget mellem de to retninger indenfor grounded theory

Mange betragter Glasers udlægning af grounded theory som ”klassisk” grounded theory, mens Strauss sammen med Corbin anses for at have modificeret metoden. Der findes delte meninger om, hvorvidt modificeringen har forringet eller forbedret metoden. Ligeledes findes der delte meninger om, hvorvidt man som forsker skal følge én af retningerne eller om man bør vælge delelementer fra begge retninger (Annells 1997; Goulding 2002; Guvå & Hylander 2005; Hartman 2005; Hjälmhult 2007; Søndberg 2005). Med reference til det anerkendte tidsskrift ”Journal of Advanced Nursing” påpeger Lomborg (2004), at det ikke er påkrævet, at forskeren skal redegøre for hvilken af de to retninger der følges.

Jeg har dog alligevel valgt, at jeg særligt vil lade mig inspirere af Glasers udlægning.

Valget tog jeg med afsæt i grundbøgerne om grounded theory skrevet af Guvå og Hylander (2005) samt Hartman (2005). Afgørende for valget var, at jeg fandt Glasers analysemetode mere logisk, da forskeren tidligt i analysearbejdet får udvalgt en kernekategori, som den videre dataindsamling skal centreres om. Desuden var det min erfaring, at jeg ved at følge Glasers vejledninger, bedre kunne løfte mine databeskrivelser til det påkrævede ”second level” analyseniveau, hvor data genereres til forklarende hypoteser. Derfor valgte jeg i løbet af forskningsprocessen udelukkede at koncentrere mig om Glasers analysestrategi, som den fremgår i ”Discovery” (Glaser & Strauss 1967), ”Theoretical Sensitivity” (Glaser 1978), ”Basics of Grounded Theory Analysis” (Glaser 1992) og ”The Grounded Theory Perspective” (Glaser 2001). Glaser (1992) beskriver, at de tre først nævnte bøger er overensstemmende. Jeg vurderer, at der frem til den nyeste bog er sket modifikationer men, at detaljerne ingen betydning vil have for dette speciale. Derfor differentierer jeg ikke mellem de fire bøger.

¹⁰ Desuden er Glaser og Strauss ikke enige om, hvorledes forskningsprocessens tre faser skal forløbe. Eksempelvis er der forskel på, hvornår kernekategorien skal udpeges og hvornår relationerne mellem kategorierne skal defineres. Yderligere er der forskel på, hvordan de vurderer kvaliteten af den udviklede teori (Glaser 1978, Hartmann 2005, Strauss & Corbin 1990). For yderligere beskrivelser af forskellene henvises til MacDonald (2001).

4.2.3 Grounded theory – kort fortalt

Grounded theory bliver omtalt både som en metodologi, en metode og som den teori, som forskeren genererer (Milliken & Schreiber 2001). Metodologien omfatter metodens ontologiske og epistemologiske grundlag, der vejleder, hvorledes forskeren skal indsamle og analysere data. Den generede teori beskriver et domæne, der består af kategorier, kategoriernes egenskaber og hypoteser om deres indbyrdes relationer. En kategori er et meningsfænomen, der deles af undersøgelsens individer. Blandt kategorierne er der én kernekategori, som kendetegnes ved, at den forekommer oftere i data, er mere kompleks og kan centrere de andre kategorier. Kernekategorien indfanger det, som de undersøgte individer tillægger særlig betydning (Glaser & Strauss 1967; Hartman 2005).

4.2.4 Litteraturens betydning for valg af fokusområde

Ifølge Glaser er det afgørende, at undersøgelsen indledningstvist ledes af en undring over, hvad der foregår i det felt som undersøges. Forskeren må derfor ikke være styret af konkrete forskningsspørgsmål, da det vil bevirke, at hun ikke kan være teoretisk sensitiv. Teoretisk sensitivitet må ikke forveksles med, at forskeren skal være uden forudsætninger inden den første dataindsamling. Det er derimod vigtigt, at hun bruger sine sociologiske og personlige evner til at være mest mulig åben over for data samtidigt med, at hun er teoretisk bevidst om de valg hun tager i løbet af forskningsprocessen. Herved muliggør forskerens åbenhed, at empirien bliver styrende for teorigenereringen.

Teoretisk sensitivitet udgøres således af en blanding mellem at være subjektiv og objektiv på samme tid, men dog med størst vægtning af det sidstnævnte. I lighed hermed vil dataindsamlingen løbende blive guidet af de tidligere indsamlede og kodede data, hvilket bevirker, at kravet om teoretisk udvælgelse (sampling) opfyldes. Herved bliver teorien teoriladet uden at være teoristyret. Selvom Glaser anerkender, at dataindsamling og analyse er infiltreret af forskerens forhåndskundskab og teoretiske viden pointerer han dog, at forskeren må stræbe efter at bevare en analytisk distance (Glaser 1978; Glaser 1992). Det er grunden til, at Glaser argumenterer for, at: "There is a need not to review any of the literature in the substantive area under study." (Glaser 1992, s.31). Herved er der risiko for, at forskeren ikke formår at møde data med en tilstrækkelig åben tilgang og at der således er

risiko for, at data manipuleres til at passe med eksisterende litteratur og tager en deskriptiv form. Dog må ikke-professionel populært eller etnografisk litteratur inddrages fra starten, da det kan bruges på lige fod med det empirisk indsamlede data. Men relevant faglitteratur med et højt niveau af begrebsliggørelse bør først inddrages, når kernekategorien og de relaterede kategorier er fremkommet (Glaser 1992).

Efterhånden er Glaser dog begyndt at anerkende, om end ikke ligefrem at bifalde, at der til forskere under uddannelse stilles krav, om at udføre en indledningsvis litteraturgennemgang. Han beskriver, at det ikke har så stor indflydelse, som han først antog da han siden har erfaret, at de første fremstillede problemområder og hypoteser hurtigt bliver negligeret til fordel for den empirisk generede teori (Glaser 2001). Det kan forsvare, at jeg valgte at udføre en systematisk litteraturgennemgang, som inkluderede artikler og projekter, der direkte omhandler organisationsformen studieenhed, hvoraf de fleste tager afsæt i empiriske erfaringer eller forskning og hvor niveauet af begrebsliggørelse overvejende er forholdstvist lavt.

4.3 Metode

Grounded theory opstiller ifølge Glaser en række metodiske vejledninger i forhold til, hvordan dataindsamling og dataanalyse bør udføres. Vejledningerne er dog ikke detaljeret beskrevet, da både dataindsamlingen og analyseprocessen kræver en vis kreativitet. Det vil fremgå i de følgende afsnit, hvor jeg løbende fremlægger, hvad metoden indebærer og hvordan jeg praktiserede de metodiske vejledninger i min undersøgelse.

4.3.1 Praktisering af grounded theory metoden

Der findes utallige beskrivelser af, hvad en grounded theory undersøgelse er og hvordan den skal udføres. I "Journal of Advanced Nursing" er der defineret fem minimumskrav, som i forhold til dataindsamlingen og dataanalysen må efterleves for, at undersøgelsen kan betegnes som grounded theory. I det følgende vil det fremgå, hvordan jeg tilstræbte af efterleve minimumskravene ved at lade dem være guidende for min dataindsamling og analyse.

4.3.1.1 Kontinuerlig dataindsamling og dataanalyse

Grounded theory defineres ofte som en konstant sammenlignende metode, hvilken indebærer, at dataindsamling og analyse skal foregå sideløbende gennem hele forskningsprocessen. Det er det første minimumskrav, der stilles til et grounded theory studie.

For at efterleve kravet planlagde jeg, at min dataindsamling skulle foregå over en periode på tre måneder. Det blev dog ikke realiseret grundet konflikten på Sundhedskartellets og FOAs område, som resulterede i national strejke, hvorfor jeg ikke kunne indsamle den ønskede mængde af data. I stedet måtte jeg indsamle data i løbet af en knap to måneders periode. Jeg oplevede dog, at periodens længde gav mig tilstrækkelig tid til at komme godt i gang med analyseprocessen samtidigt med, at dataindsamlingen foregik og at jeg nåede at få identificeret kernekategorien i løbet af feltperioden. Derfor kunne jeg lade kernekategorien fokusere mine sidste dataindsamlinger.

Desuden tilrettelagde jeg min dataindsamling således, at jeg fik transskriberet hvert enkelt interview, foretaget den åbne kodning samt skrevet de første teoretiske noter inden, at jeg fortsatte dataindsamlingen. Herved kunne jeg løbende videreudvikle de begreber og kategorier, som jeg udledte af de tidligere interview eller kontinuerlige observationer. Det gjorde det muligt for mig, at opnå en dybdegående forståelse af kategorierne og deres egenskaber og for at kunne sammenligne og relatere dem med nye kategorier; hvilket ledte til, at kategorierne gradvist blev mere abstrakte og opnåede en større nuanceringsgrad. Kun ved et enkelt interview blev det ikke overholdt, da jeg grundet sygdom hos de studerende var nødsaget til at udføre to interview på samme dag. Dog gennemlyttede jeg det første interview og nedskrev koder under gennemlytningen og udførte således en hurtig åben kodning af interviewet inden, at jeg udførte det næste interview.

4.3.1.2 Teoretisk udvælgelse

Det næste minimumskrav er nært relateret til ovenstående, da det foreskriver, at en del af dataindsamlingen og -analysen skal baseres på teoretisk udvælgelse, der foregår som en sekventielt fortløbende proces. Glaser definerer teoretisk udvælgelse som:

”...the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyses his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges. This process of data collection is *controlled* by the emerging theory...” (Glaser 1978, s.36).

Dataindsamlingen er således selektiv, da fokus kontinuerligt må justeres således, at de identificerede kategorier og deres egenskaber bedst muligt kan udvikles for at nuancere den fremvoksende teori. Dataindsamlingen foregår derfor som en søgen efter at belyse de kategorier som løbende identificeres. Således er kategorierne afgørende for, hvilken dataindsamlingsmetode der vælges samt hvilke og hvor mange individer i hvilke situationer, som bør inddrages for at kunne nuancere kategoriernes relationer med andre kategorier.

Det betyder, at dataindsamlingen ikke kan planlægges og at der ikke kan udarbejdes inklusionskriterier for deltagerne. Det er via den teoretiske udvælgelse, at forskeren gradvist udvikler teoretisk sensitivitet for sine data, hvorved hun tiltagende udvikler en større forståelse for data således, at hun formår at udarbejde kategorier, kategoriernes egenskaber samt hypoteser om kategoriernes relationer, der direkte tager afsæt i data. Herved nuanceres teorien (Glaser 1978).

Kravet har jeg søgt efterlevet ved først og fremmest, at have en forholdsvis åben indgangsvinkel til undersøgelsen for hermed at kunne lade de indsamlede data samt de kategorier, der blev identificeret som særligt fremtrædende i de studerendes fortællinger, forme min videre dataindsamling. Jeg lod de først identificerede kategorier være styrende for, hvordan og hvor jeg skulle indsamle yderligere data. Eksempelvis identificerede jeg i løbet af de allerførste interview, at de studerendes interaktioner med deres medstuderende blev tillagt særlig betydning. For at se nærmere herpå og identificere kategoriens egenskaber vurderede jeg, at det var relevant, at tilrettelægge et observationsstudie for, at jeg med egne øjne kunne få indblik i de studerendes interaktioner med medstuderende og for at identificere, hvorfor netop disse interaktioner blev tillagt så stor betydning.

Efterfølgende vekslede jeg kontinuerligt mellem interview og observationer. De første interview tydeliggjorde via kodning og analyse, hvad jeg skulle fokusere mine efterfølgende observationer på. På samme måde tog jeg afsæt i mine observationer i de

videre interview ved at fokusere og nuancere interviewguiden omkring de nyligt identificerede kategorier. Senere vurderede jeg, at det var nødvendigt at indsamle data fra en anden studieenhed, hvor jeg fandt data, som indikerede, at de studerendes interaktioner afhang af den kontekst som de studerende befandt sig i. Ved at sammenligne data fra de to enheder bemærkede jeg desuden en tendens til, at de studerendes interaktioner ændrede sig over tid. For at undersøge dette arrangerede jeg yderligere dataindsamlinger på en tredje studieenhed, som fungerede i hele ti uger. Her forventede jeg, at jeg ville få mulighed for at følge den gradvise ændring punktvist gennem praktikopholdet.

Ved således løbende at inddrage flere studerende i projektet i takt med, at jeg via mine kontinuerlige analyser fik identificeret kernekategorien og de relaterede kategorier samt deres egenskaber, hvilke blev styrende både for mit fokus og valg af datakilder, vurderer jeg, at jeg efterlevede den teoretiske udvælgelse.

4.3.1.3 Identifikation af en kernekategori

Det tredje krav er, at der via dataanalysen skal identificeres en kernekategori, som er funderet i data. Kernekategorien i denne undersøgelse er: ”at identificere, opbygge og forbedre faglig selvstændighed”. Betegnelsen skal illustrere, at de studerendes selvstændiggørelse foregår processuelt, hvorfor kernekategorien kan betragtes som en basal social proces, der er en særlig type kernekategori. En basal social proces kendetegnes ved, at have mere end to faser, som viser variationer i et handlemønster. Glaser pointerer, at såfremt der i en grounded theory undersøgelse forekommer en basal social proces, så vil den altid være teoriens kernekategori (Glaser 1978). Det bekræfter mit valg af kernekategori. Hvordan udvælgelsen foregik, vil senere blive beskrevet.

4.3.1.4 Kodnings niveauer

Det fjerde minimumskrav stiller krav til, at data kodes på forskellige niveauer således, at der både foretages en ”first level” og en ”second level” analyse. I Glasers terminologi kan det sidestilles med hhv. den substantive kodning samt den teoretiske kodning, hvoraf den sidste er styret af de tidligere teoretiske refleksioner over data. Denne kodning er et

afgørende element i et grounded theory studie, hvorfor det vil blive udfoldet i afsnittet ”Udlægning og praktisering af Glasers analysestrategi”.

4.3.1.5 Teoretisk mætning

Det sidste krav fordrer, at den sideløbende dataindsamling og analyse først afsluttes når der opnås teoretisk mætning (saturation). Teoretisk mætning af en kategori opstår under analysen, når forskeren opdager at: ”...no new properties emerge and the same properties continually emerge as one goes through the full extent of the data.” (Glaser 1978, s.53). Det betyder, at den empiriske undersøgelse først skal afsluttes, når yderligere materiale ikke bidrager med nye betydningsenheder, der indikerer nye kategorier eller nuanceringer af kategoriernes egenskaber; altså når datamaterialet blot bekræfter kernekategorien og dens egenskaber (Hartman 2005; Lomborg 2005).

Opfyldelsen synes at bero på en subjektiv oplevelse af, at der ikke fremkommer nye væsentlige fund. I lighed hermed skriver Neergaard (2007), at det er vanskeligt at vurdere, hvornår mætningspunktet opnås. Hun beskriver, at tommelfingerreglen er, at redundans indfinder sig, når de samme udsagn gentager sig 80 % af tiden. Desuden påpeger hun, at tids- og andre ressourcebegrænsninger ofte afgør, hvornår mætningskriteriet er opnået. Jeg erfarede, at mine sidste dataindsamlinger bragte meget færre nye fund end de første interview og observationer og at de særligt bekræftede de tidligere fund. Dog oplevede jeg, at jeg manglede yderligere data for at særligt at kunne nuancere, hvordan de studerende forbedrede deres faglige selvstændighed. Derfor må jeg erkende, at jeg grundet strejken ikke formåede at opnå den ønskede teoretiske mætning, der er nødvendig for at kunne udvikle en fuldt udviklet teori om, hvordan de studerende identificerer, opbygger og forbedrer deres faglige selvstændighed.

4.4 Anvendte dataindsamlingsmetoder

Data blev indsamlet ved at veksle mellem kvalitative semi-strukturerede interview samt deltagende observationer. Fokus for både interview og observationerne blev i tråd med Glasers anbefalinger fortløbende justeret med afsæt i analysen af de indsamlede data

således, at den aktuelle dataindsamling i stigende grad blev fokuseret omkring den identificerede kernekategori.

Jeg oplevede, at dataanalysen nåede et højt niveau af begrebsliggørelse ved at kombinere interview og observation. Det er gavnligt at triangulere dataindsamlingsmetoderne, da data fra interview bevirker, at forskeren betragter det, som observeres i et nyt lys, mens data fra deltagende observation kan få betydning for, hvordan man tolker det, som interviewpersonen siger (Hammersley og Atkinson 1998). Jeg erfarede, at jeg ved at supplere de to dataindsamlingsmetoder kunne opnå en langt større nuanceringsgrad af kategoriernes egenskaber og deres indbyrdes relationer. Det gjorde mig i stand til at identificere sammenhænge, som de studerende ikke selv kunne eksplicite. Med henblik på læsevenligheden har jeg valgt, at beskrive dataindsamling via hhv. interview og observation i to adskilte afsnit på trods af, at jeg pendlede i mellem dem; hvorfor metoderne har haft større indflydelse på hinanden, både i forhold til hvad jeg centrerede dataindsamlingen om og hvordan data blev analyseret, end det vil fremgå.

4.4.1 Semi-strukturerede interview

Da formålet er at undersøge, hvad sygeplejestuderende i en studieenhed er optaget af og tillægger særlig betydning, fandt jeg det relevant at indsamle data via det kvalitative forskningsinterview. Her kan forskeren via interviewpersonens egne beskrivelser opnå indsigt i personens perspektiv på verden og afdække de betydninger, som hun særligt er optaget af. (Fog 2004; Kvale 1996).

Jeg valgte at udføre semi-strukturerede interview, som ifølge Kvale (1996) er en samtaleform, der hverken er fuldt åben eller struktureret efter et stramt spørgeskema, men hvor interviewet præges af de spørgeteknikker og spørgsmål, som interviewereren anvender. Ved kun at anvende få forberedte interviewspørgsmål oplevede jeg, at interviewformen var tilstrækkelig dybdegående til, at jeg kunne opnå nuancerede fortællinger om de studerendes tanker om og erfaringer med at være studerende i en studieenhed. Samtidigt kunne jeg praktisere en fleksibel tilnærmelsesmåde, som tillod mig at efterfølge de fænomener, som de studerende var særlig optaget af, hvilket er i tråd med grounded theory.

Mit første interview bestod af få forberedte ikke-ledende spørgsmål, der skulle indfange de forhold, som den studerende var optaget af. Interviewguiden blev udarbejdet med afsæt i litteraturgennemgangen med en antagelse om, at de studerende oplever det anderledes at være studerende i en studieenhed end på et traditionel organiseret klinisk uddannelsesafsnit. For at få de studerende til at identificere, hvad der var særligt ved at være studerende i en studieunit formulerede jeg åbningsspørgsmålet til at være: ”Hvordan oplever du, at det er anderledes at være studerende i en studieunit end i dine tidligere praktikophold?”. Jeg formodede, at den studerende lettere kunne forholde sig til det særlige ved at være i en studieenhed ved at sammenligne opholdet med tidligere erfaringer. Efter det første interview blev jeg dog opmærksom på, at det komparative element ikke var hensigtsmæssigt i forhold til problemformuleringen, da den studerendes fortællinger bekræftede min litteraturgennemgang uden tilstrækkeligt at stimulere den studerende til at nuancere sine oplevelser. Derfor indledte jeg de efterfølgende interview med spørgsmålet: ”Hvordan synes du, det er at være i en studieunit”; eventuelt efterfulgt af spørgsmålene: ”Hvad synes du, der er særligt godt ved at være i en studieunit?” og ”Hvad synes du, der er mindre godt”. Herved oplevede jeg, at det var let at indgå i en konstruktiv relation med de studerende og at de havde let ved at give nuancerede beskrivelser af, hvad de særligt var optaget af under deres ophold i studieenheden. Det bidrog i høj grad til ny viden. Da retrospektive fortællinger om en erfaret situation giver data, hvorudfra kernekategorien hurtigere kan opdages (Morse 2001), anvendte jeg i de første interview, når det var oplagt et narrativt aspekt ved at stimulere den studerende til at fortælle om en konkret oplevet episode om det fænomen, som hun tillagde særlig betydning. Da jeg havde identificeret kernekategorien blev det narrative element overflødigt, men jeg valgte, at bevare de ovenstående åbningsspørgsmål, da jeg oplevede, at de studerende virkede trygge ved denne indgang og desuden fordi, at det samtidigt tillod mig at være åben overfor nye relevante betydninger, der kunne nuancere kernekategorien. Interviewguiden bevægede sig til at blive mere struktureret, da den i de sidste interview blev struktureret i forhold til temaerne 1) at være i en studieunit, 2) at interagere eller ikke-interagere medstuderende og 3) at udvikle sig mod at blive en kompetent sygeplejerske. Jeg spurgte ikke direkte ind til temaerne, men oplevede ofte, at de studerende selv kom

omkring temaerne med afsæt i mine åbningsspørgsmål. Spørgsmålene blev gradvist mere implicit fokuseret på de studerendes selvstændiggørelse og de kategorier som jeg løbende fik identificeret ved at strukturere interviewene efter disse temaer.

Jeg vil fremhæve, at jeg aldrig direkte spurgte ind til kernekategorien, da Glaser stærkt fraråder det (Glaser 1992). Derfor anvendte jeg konkrete spørgsmål, som udsprang af de studerendes fortællinger. Når den studerende eksempelvis beskrev, at hendes overordnede mål med at være i studieenheden var at lære og udvikle sig fagligt, at blive bedre til selv at udføre konkrete handlinger eller generelt at få mest mulig ansvar, spurgte jeg eksempelvis: ”Kan du sige noget mere om det?” og efterfølgende spurgte jeg ”hvordan?”, ”hvorfor?” eller ”hvornår?”, for at få mest mulige nuancerede fortællinger. Jeg ledte desuden de studerende til at sætte ord på deres selvstændiggørelse ved at tage afsæt i deres egne formuleringer og fx spørge: ”Hvad synes du, der er særligt vigtigt for, at du kan udvikle dig fagligt?”. De fleste studerende var meget hurtige til implicit at centrere deres samtaler omkring den faglige selvstændiggørelse, men to studerende ledte jeg ved at tilføje spørgsmålet: ”Kan du sige noget om, hvad der er dit vigtigste mål mens du er her i praktik?” Hertil svarede de i overensstemmelse med de resterende studerende. Efterhånden opnåede jeg en nuanceret forståelse af, hvordan og hvorfor de fleste studerende særligt relaterede deres indbyrdes interaktion til den faglige selvstændiggørelse.

Jeg anvendte ikke en egentlig interviewguide, da jeg oplevede, at spørgsmålene var ”i mit hoved”. Det bevirkede, at jeg kunne bevæge mig frit mellem spørgsmålene og lade de studerendes beretninger være afgørende for mit videre afsæt. Det er i overensstemmelse med Fogs (2004) anbefalinger, da forskerens viden om og sensitivitet herved gradvist styrkes således, at interviewene i stigende grad bliver bedre og mere nuancerede. Det betyder samtidigt, at ingen af mine interview indeholdte identiske spørgsmål ligesom antallet af spørgsmål varierede meget.

Alle interview var planlagte og foregik hovedsageligt efter frokostpausen, da der i denne periode var mest ro i afdelingen. Interviewene blev udført på et tilstødende kontor eller i en rolig og afskærmet del af afdelingen, så forstyrrelser blev reduceret. Da jeg kun havde få erfaringer med at udføre interview, var jeg meget opmærksom på min egen rolle som interviewer. Jeg forsøgte at bevare et åbent nonverbalt sprog og sad oftest i en lidt

fremadlænet stilling, mens jeg bevidst søgte øjenkontakt med den studerede og opmuntrede til uddybende fortællinger ved at nikke bekræftende og sige ”ja?”. Desuden anvendte jeg pauser, ekko og summeringer for at stimulere fortællingerne. Jeg var opmærksom på, at formulere åbne spørgsmål og oplevede, at det var let at efterfølge interviewpersonernes svar, hvilket var gavnligt for teorigeneringen.

Interviewsituationen forløb med undtagelse af et enkelt interview, som en glidende samtale med få pauser, hvilket ifølge Fog (2004) er afgørende for at sikre en tilfredsstillende interviewkvalitet. Det undtagelsesvis interview var derimod præget af, at den studerendes svar var meget korte og unuancerede. Jeg fornemmede, at den studerende var nervøs og nok mest af alt ønskede at få interviewet overstået. I de resterende interview oplevede jeg, at jeg kom omkring de anførte emner på en naturlig måde og at de studerende var meget åbne og ærlige i deres fortællinger. Det forekom ofte, at de studerende svarede på mine spørgsmål inden, at jeg fik dem færdig formuleret, hvilket bekræftede de fremvoksende kategoriers relevans.

Jeg afsluttede interviewene ved at spørge, om den studerende havde yderligere kommentarer eller spørgsmål til mig. Desuden opsummerede jeg kort, hvad jeg havde identificeret som værende den studerendes fokusområde. Interviewene blev optaget på en mp3-afspiller og jeg transskriberede lydfileerne til fuldtekst samme dag. Længden af interviewene varierede fra 15-45minutter med en gennemsnitlig længde på godt 30 minutter.

4.4.2 Deltagende observation

Mit valg faldt på den deltagende observation som supplerende forskningsmetode, da den er anvendelig, når formålet er at få kendskab til indholdet i verbal kommunikation og aktørernes handlinger (Polit & Beck 2006). Særligt lod jeg mig inspirere af bogen ”Feltarbeid i egen kultur”, hvor observationsstudiet blev udlagt med stor overensstemmelse med grounded theory. Eksempelvis fremgår det, at deltagende observation er velegnet: ”...til å utvikle relasjonelle begreper og samhandlingsteorier og til å fremsette relasjonelle og prosessuelle forklaringer...” (Wadel 1991, s.11), hvilket jo er målet i min undersøgelse. Jeg vurderede, at jeg via deltagende observation kunne opnå et større indblik i de

studerendes interaktioner, både bestående af handlingerne og samtalerne mellem enhedens medlemmer.

Et afgørende valg, som skal træffes inden de første observationer, er at afklare observationsrollen. Med afsæt i den symbolske interaktionisme er det ikke muligt og heller ikke nødvendigt at distancere sig fra den sociale verden for at kunne undersøge den, hvorfor jeg vurderede den deltagende observation som relevant, da forskeren her anerkender sin indflydelse på de sociale fænomener som undersøges. Men med afsæt i Glaser, ønskede jeg dog at influere mindst muligt på data og valgte derfor at indgå i den tilskuende rolle i forhold til observation af de studerendes handlinger og den tilhørende rolle relateret til observation af samtalerne mellem de studerende. Rollerne indebar, at jeg forholdte mig passivt og bevidst opholdte mig i baggrunden for at påvirke den observerende interaktion mindst muligt. Hermed fik jeg indsigt i, hvad der var på spil mellem de studerende i mest mulige naturlige situationer.

Jeg forsøgte at undgå at fremstå som en bedrevidende forsker, ved at gøre det klart for både de studerende og de praktik- og uddannelsesansvarlige sygeplejersker (herefter anvendes betegnelsen vejlederen), at jeg ikke havde fokus på, at kvalitetsvurdere deres handlinger, men derimod blot ønskede at opnå forståelse for, hvordan de indbyrdes interagerede i gruppen. For at indgå mest muligt naturligt i omgivelserne, valgte jeg at bære uniform, men bar dog et navneskilt, hvorpå der stod, at jeg var kandidatstuderende.

Mine observationer var fokuseret på de studerendes interaktioner, som de udspillede sig i løbet af en dagligdag i studieenheden. Da de indledende interview bekræftede, at den indbyrdes interaktion både inkluderende de studerendes samarbejde i den direkte patientpleje samt fælles diskussioner på kontoret, valgte jeg, at observationerne skulle foregå fra morgenrapporten til de studerende fik fri. Da det ikke var muligt at observere alle handlinger og samtaler mellem de studerende, forsøgte jeg at opholde mig, hvor der var flest studerende samlet; hvilket var på stuerne, i studierummet eller på sygeplejekontoret. Med inspiration fra Maaløe (1999) som beskriver, hvordan en observationsguide bør udarbejdes, havde jeg til min første observationsdag udarbejdet en vejledende guide, som jeg løbende udfyldte som en del af mine feltnoter. Jeg fandt dog hurtigt ud af, at kompleksiteten i interaktionerne ikke lod sig nedskrive i den stramt strukturerede guide,

hvorfor jeg valgte at nedskrive data som kronologiske noter i en lille notesbog. I den direkte patientpleje fokuserede jeg på, at afdække, hvem der samarbejdede og hvem der var mest aktiv i handlingen. Desuden hvilke handlinger de studerende udførte sammen og hvordan samt i hvilke situationer de samarbejdede og endvidere hvad konteksten var. I forhold til samtalerne, som foregik på kontoret fokuserede jeg på, hvem der talte sammen, hvem der var mest og mindst dominerende, hvad indholdet i samtalen var og hvornår den foregik. Desuden noterede jeg, hvorledes den nonverbale kommunikation var (afslappet, vurderende, tålmodig, humoristisk m.m.). Herved fik jeg indblik i, hvorledes interaktionerne mellem enhedens medlemmer foregik.

Ifølge Wadel (1999) er feltnoter et vigtigt redskab for feltstudier og de informationer som indsamles heri, bør inddrages i analysen på samme måde som interviewmaterialet. Det stemmer godt overens med Glasers opfattelse af, at alt er data. Derfor udførte jeg i løbet af mine observationer kontinuerlige feltnoter i form af stikord og korte sætninger.

Efterfølgende trak jeg mig tilbage for at skrive detaljerede noter, da Glaser pointerer, at det er særligt vigtigt detaljeret at beskrive, hvad der foregik hurtigst muligt efter observationen, for at fastholde de ideer som opstod (Glaser 1978). Var notaterne omfangsrige gik jeg oftest ind på et kontor eller en kaffestue for at forstyrre mindst muligt. Hvis jeg derimod vurderede, at jeg forholdsvis hurtigt kunne nedskrive mine noter, så satte jeg mig på en stol, som jeg havde placeret på gangen mellem patientstuerne og kontoret, da jeg herfra samtidigt havde overblik over, hvorvidt der opstod nye situationer, som var interessante at observere.

Feltobservationer består foruden de direkte observationer også af feltsamtaler samt skriftligt materiale fra feltet (Wadel 1991). Derfor indgår der i mine feltnoter også gengivelser af de spontane samtaler, som opstod i løbet af mine observationsdage samt citater fra en intern evalueringssbog fra den ene studieenhed. Heri beskrev vejlederne rammerne, tidsperioderne og nye pædagogiske tiltag for studieenheden, men særligt interessant for mit fokus var de studerendes retrospektive evalueringer af opholdet. De skriftlige evalueringer bliver i analysen sidestillet med de resterende data. Desuden supplerede jeg datamaterialet med en enkelt lydoptagelse af en fælles samtale mellem de studerende og en vejleder, som foregik på et kontor.

Efter endt observationsdag renskrev, bearbejdede og videreudviklede jeg mine feltnoter og optagelser med henblik på at få afgrænset mine fremtidige observationer og interview således, at jeg kunne udføre stadigt mere konkrete og detaljerede dataindsamlinger om de identificerede kategorier. Herved kunne jeg kontinuerligt justere de efterfølgende dataindsamlinger og analyser i overensstemmelse med teoretisk udvælgelse.

Jeg oplevede, at de studerende, med undtagelse af en enkelt (den samme studerende som afveg i interviewsituationen) ikke umiddelbart lod sig mærke af min tilstedeværelse. Det skyldtes muligvis, at de var vant til at blive observeret af en vejleder. At jeg selv er uddannet sygeplejerske syntes at bidrage til, at min tilstedeværelse hurtigt blev accepteret og jeg havde indtryk af, at de studerende ikke umiddelbart tillagde mig meget mere opmærksomhed end deres vejleder. De fleste studerende beskrev, at de hurtigt vænnede sig til, at jeg observerede dem og faktisk glemte min tilstedeværelse. Heller ikke patienterne lod sig umiddelbart bemærke af min tilstedeværelse, måske fordi de havde affundet sig med, at der var mange personer på patientstuen.

Jeg erfarede, at den deltagende observation, gav mig mulighed for at iagttage, hvordan og hvem de studerende særligt interagerede med i løbet af deres daglige praksis, hvilket jeg vurderede som et godt supplement til de studerendes egne oplevelser heraf. Jeg oplevede, at jeg kunne nuancere og videreudvikle de kategorier, som fremkom af mine interview.

Eksempelvis opnåede jeg via observationerne en større forståelse for, hvorfor de fleste studerende tillagde interaktionen med medstuderende særlig betydning og jeg fik tilmed indsigt i, at de studerendes selvstændiggørelse i højere grad end de selv ekspliciterede i interviewene afhang af interaktioner med vejlederen. Jeg indså, at udvikling af faglig selvstændighed både foregik via interaktioner med medstuderende og vejlederen.

Derudover var det ved gradvist at sammenligne observationerne på de respektive studieenheder, at jeg blev opmærksom på, at de studerendes interaktioner ændrede karakter afhængigt af, hvor længe de havde været i studieenheden. Det antog jeg som en indikator på, at selvstændigheden blev opbygget processuelt, hvilket jeg undersøgte nærmere.

4.5 Det empiriske materiale

De empiriske data blev indsamlet via interview med syv studerende på to studieenheder, som blev suppleret med fem observationsdage, hvor i alt otte studerende på tre enheder indgik. I tabel 1 præsenteres undersøgelsens deltagergrundlag samt hvilke dataindsamlingsmetoder, der blev anvendt i forhold til den enkelte studerende.

Tabel 1. Undersøgelsens kontekst, deltagere samt dataindsamlingsmetoder

Studieenhed	Deltager	Uddannelsestrin	Dataindsamlingsmetode
I	Studerende 1	3. semester	Interview + observation
	Studerende 2	3. semester	Interview + observation
	Studerende 3	5. semester	Interview + observation
	Studerende 4	5. semester	Interview
II	Studerende 5	2. semester	Interview + observation
	Studerende 6	2. semester	Interview + observation
	Studerende 7	3. semester	Interview + observation
III	Studerende 8	3. semester	Observation
	Studerende 9	5. semester	Observation

4.5.1 Kontekst

Empirien blev indsamlet på to kirurgiske afdelinger samt en medicinsk afdeling på to mellemstore sygehuse i to forskellige regioner i Danmark. Afdelingerne blev valgt, da de alle havde veletablerede studieenheder. Desuden ud fra et ønske om at opnå variation i datamaterialet, hvilket blev vurderet ud fra, at afdelingerne havde tilrettelagt deres studieenheder på forskellige måder. Herved blev muligheden for at, undersøgelsen kunne opfange og udvikle en ny og nuanceret viden relateret til problemformuleringen, styrket. Jeg vurderer, at afdelingernes specialer kun har begrænset indflydelse på de indsamlede data, hvorfor jeg ikke finder det relevant at beskrive afdelingernes kerneområder eller patientkategorier. Samtidigt sikrer det størst mulig anonymisering, hvorfor de tre studieenheder blot omtales som studieenhed I, II og III. I det følgende fremstilles de tre enheder, som de fremstod på observationstidspunktet.

4.5.1.1 Studieenhed I

Enheden fungerede som en monofaglig enhed i de første tre uger af de sygeplejestuderendes kliniske undervisning. Studieenheden rummede fire sygeplejestuderende, der var ligeligt fordelt på hhv. 3. og 5. semester. Der var tilknyttet en fast vejleder, som samlede de studerende til fælles reflekterende samtaler 1-2 gange dagligt udover den fælles morgenlige rapportgivning. Efter ugerne i enheden blev de studerende fordelt i afdelingens enkelte plejegrupper i den resterende periode af deres aktuelle kliniske undervisning. Studieenheden havde ikke eget studiekontor, hvorfor enhedens medlemmer benyttede personalerummet og afdelingssygeplejerskens kontor til de fælles samtaler. Desuden opholdte de studerende sig på sygeplejekontoret, når de skulle notere eller læse i patientjournalerne.

I den aktuelle periode varierede studieenheden mellem at omfatte en fire-sengs stue og to-sengs stuer. Antallet af patienter blev tilpasset efter hvor mange studerende, der var i enheden den pågældende dag. Der fandtes ingen eksplicite regler herom, men det syntes som om, at der oftest var fire patienter til fire studerende samt en vejleder. Var der sygdom blandt de studerende indgik en social- og sundhedsassistent i gruppen. Patientstuerne lå i afdelingens ene ende, men var ikke afskærmede fra den resterende afdeling, da der var et stort flow af personaler på gangarealet.

Observationsstudiet var tilrettelagt i studieenhedens sidste uge og omfattede kun tre studerende grundet sygdom i gruppen af studerende. De tre planlagte observationsdage i studieenheden omfattede derfor kun én 3. semester studerende på den første dag, to 3. semester studerende og en 5. semestre studerende på den anden dag og to 3. semester studerende på den tredje dag. Det var uheldigt, da det observerede samspil mellem de studerende ikke afspejlede den typiske dagligdag, hvor de studerende ifølge vejlederen samarbejdede parvist. Det viste sig dog, at det ikke var problematisk, da de studerende i høj grad søgte sammen om arbejdsopgaverne alligevel. Både studerede og vejlederen vurderede, at studieenheden fungerede godt. Gruppen virkede homogen og jeg oplevede, at gruppen fungerede godt både socialt og fagligt.

4.5.1.2 Studieenhed II

Denne enhed var ligeledes monofaglig og bestod indledningstvist af fire studerende, to studerende på 2. semester, en på 3. semester samt en på 5. semester. Men på observationstidspunktet var den 5. semester studerende netop sprunget fra uddannelsen af personlige grunde. Til enheden var der tre fasttilknyttede vejledere, som skiftevist skulle være i enheden. Studieenheden fungerede samlet set i seks uger, men de to studerende på 3. og 5. semester startede i enheden to uger senere end de andre. Den ulige start viste sig at have en negativ betydning for de studerendes indbyrdes interaktioner. Perioden i enheden ophørte, når de to 2. semester studerende skulle genoptage deres teoretiske undervisning. Den 3. semester studerende blev efterfølgende udsluset til den resterende afdeling. Studieenheden havde eget studiekontor. Der var oftest to centralt beliggende to-sengsstuer, men det blev dog justeret efter, hvor mange studerende, der var i enheden den pågældende dag samt af plejetyngden.

Grundet min dataindsamling på enhed I samt ferieperiode udførte jeg observationerne i studieenheds sidste uge. I to af observationsdagene var to af de studerende fraværende grundet sygdom, hvorfor jeg kun havde en enkelt observationsdag med alle tre studerende, hvilken danner grundlag for mine data. Denne dag var vejlederen en udefrakommende sygeplejerske, som ikke havde gennemført uddannelsen til klinisk vejleder. Desuden var der indkaldt en SSA'er til at hjælpe i den direkte patientpleje, da der aktuelt var fem patienter i enheden. Ved de to andre observationsdage var der to forskellige vejledere. Generelt var de studerende utilfredse med, at der var mange forskellige vejledere med varierende vejledningskompetencer og de var samtidigt utilfredse med, at der var for få arbejdsopgaver. Studieenheden blev af studerende og vejledere vurderet til at fungere mindre godt end forventeligt. Gruppen af studerende virkede splittet, da en af de studerende i særlig høj grad foretrak at arbejde alene i patientplejen. Data fra denne studieenhed vil primært blive brugt, via sammenligninger med data indsamlet fra de to andre enheder, til at illustrere, at de studerendes interaktioner påvirkes negativt, når der blev oplevet mangler i vejledningen.

4.5.1.3 Studieenhed III

Studieenheden var tværfaglig idet der indgik både sygeplejestuderende samt SSA-elever. Enheden bestod i den aktuelle periode af to studerende på 3. og 5. semester samt to SSA-elever. Der var tilknyttet to faste vejledere, hvoraf den ene var en fuldtidsstilling. Desuden var der en fast SSA'er tilknyttet, som havde særlig fokus på elevernes kliniske uddannelse. Dertil mødtes de studerende og eleverne en praktik- og uddannelsesansvarlig sygeplejerske en gang ugentligt til fælles refleksion samt en ugentlig dialogundervisning. Studieenheden blev opstartet når de studerende startede deres kliniske undervisning i afdelingen og fungerede i ti uger. På observationsdagen havde de to studerende det overordnede ansvar for hver deres patient på en fælles patientstue. Plejen blev udført under løbende supervision fra vejlederen, der foregik på et tilstødende kontor. Den ene elev var fraværende, hvorfor den anden elev sammen med den faste SSA'er varetog plejen til to patienter på en nærtliggende stue. Jeg valgte at fokusere udelukkende på de studerende. Patientstuerne var placeret i den ene ende af afdelingen. Studieenheden syntes at fungere godt og enhedens medlemmer var alle tilfredse med forløbet.

Af praktiske årsager var observationsstudiet igen placeret i den afsluttende uge, hvor det viste sig, at begge studerende havde følgedag. De studerende fortalte, at de var nervøse for deres forestående eksamener, men det syntes dog ikke at have en afgørende indflydelse på de studerendes interaktioner. Via feltsamtaler med studerende og vejlederen vurderede jeg, at de hverken samarbejdede mere eller mindre med deres vejleder end vanligt. De studerende havde dog ikke overskud til at blive interviewet, da de var travlt optaget af deres forestående eksamener. Derfor beror data fra enhed III kun på observationer og feltsamtaler, hvorfor de indeholder en mindre nuanceringsgrad. Jeg valgte at gennemføre observationsdagen trods følgedagen, da der på det aktuelle tidspunkt blev varslet om snarlig strejke, hvilket som sagt viste sig at være heldigt, da jeg ikke havde mulighed for at indsamle yderligere data. Jeg nåede desværre kun, at have den ene observationsdag i enheden inden, at konflikten trådte i kraft da det næste hold af studerende startede i enheden. Strejken fortsatte indtil de studerende skulle tilbage til den teoretiske undervisning på sygeplejerskeskolen.

4.5.2 Deltagergrundlag

I løbet af februar og marts 2008 blev ni sygeplejestuderende anmodet om at deltage i undersøgelsen. De studerende var mellem 21-35år, med et aldersgennemsnit på 25år, hvilket vurderes til at være repræsentativt, da 58 % af sygeplejestuderende ved studiestart var 20-24år i 2005 (Epinion for Undervisningsministeriet 2007). Der indgik en enkelt mandlig studerende. For at sikre anonymiteten har jeg valgt at præsentere alle studerende som hunkøn, da data omkring den mandlige studerende ikke afveg fra det resterende datamateriale.

4.5.3 Etiske overvejelser

Da Glaser anerkender, at forskeren altid påvirker de indsamlede data, finder jeg det relevant, kort at ekspliciterer min egen position som forsker i denne undersøgelse. Jeg er uddannet sygeplejerske og har derfor et internt kendskab til feltet. Det bevirkede i enkelte situationer, at rollen som passiv observatør var en prøvelse, da jeg oplevede et behov for aktivt at indgå i de konkrete situationer, som jeg observerede. Men ved at være bevidst om min rolle som forsker formåede jeg at forblive i den passivt observerende rolle under mine direkte observationer af de studerendes interaktioner. Jeg vurderer, at jeg formåede at balancere imellem at indgå i studieenhedernes fællesskaber og samtidigt bevare min forskerrolle. Det var forholdsvist let da jeg hverken havde kendskab til afdelingernes specifikke specialer, havde en vejlederuddannelse eller havde personlig erfaring med studieenheder. Det kan være årsagen til, at jeg ikke oplevede, at min erfaring som sygeplejerske bevirkede, at mit observerende blik var forudtaget eller værdiløst. Samlet set vurderer jeg det som en fordel, at jeg havde kendskab til, hvorledes miljøet, sproget og arbejdsrutinerne på en sygehusafdeling var, da jeg havde let ved at indgå som en forholdsvis naturlig del i afdelingernes hverdag. Jeg var tryk i omgivelserne og havde overskud til at koncentrere mig om, hvad der foregik mellem de studerende. Således havde jeg måske et bedre fundament for at kunne begribe interaktionernes store kompleksitet. Der blev ikke rettet henvendelse til Videnskabsetisk Komite, da specialet ikke indeholder et væsentligt element biomedicinsk forskning i Komitélovens forstand (Indenrigs- og Sundhedsministeriet 2003). Efter anvisning fra etiske retningslinier for sygeplejeforskning i

Norden (Sykepleiernes Samarbeid i Norden 2003) blev alle informanter indledningstvist informeret mundtligt og skriftligt om undersøgelses formål og design. Jeg underrettede de studerende om, at det var frivilligt at deltage og at jeg ikke videregav informationer til deres vejledere under praktikopholdet. Desuden fortalte jeg, at de til enhver tid kunne afbryde deres deltagelse i projektet uden forklaring også selvom de havde underskrevet samtykkeerklæringen. Den skriftlige information og samtykkeerklæring ses i bilag 2. Data blev håndteret i fuld fortrolighed og blev opbevaret forsvarligt i overensstemmelse med persondataloven. Data blev anonymiseret og en kodeliste blev opbevaret adskilt fra data i et aflåst skab. Da kodelisten ikke indeholder personfølsomme oplysninger er undersøgelsen ikke anmeldt til datatilsynet (Justitsministeriet 2000). Jeg indhentede ikke samtykke fra patienterne, hvorfor jeg af hensyn til deres autonomi valgte, at jeg ikke ville observere de studerende i situationer, der involverede intime patientsituationer såsom nedre hygiejne og toiletbesøg. Indledningstvist fortalte jeg dog hver enkelt patient, at jeg var kandidatstuderende og at jeg i forbindelse med mit studie fulgte de studerende i et uddannelsesprojekt og at det derfor var de studerende, som jeg fokuserede på. Alle patienter indvilligede i min tilstedeværelse.

4.6 Udlægning og praktisering af Glasers analysestrategi

Det fundamentale ved dataanalysen er at opbryde data via tre kodningsstrategier. Data hæves fra det empiriske niveau via begrebsliggørelse, hvor data udsættes for kontinuerlige sammenligninger. Herved grupperes data i kategorier som gradvist genereres til en teori, der på et abstrakt niveau kan forklare, hvad der foregår i det faktiske felt. Dataanalysen opdeles i åben, selektiv og teoretisk kodning. Strategierne kan foregå samtidigt, men forskeren vil overvejende gøre brug af strategierne i den nævnte rækkefølge (Glaser 1978). I det følgende vil jeg så vidt muligt fremstille de tre analysestrategier i adskilte afsnit og illustrere, hvordan jeg kodede datamaterialet i overensstemmelse hermed. Det vil dog fremgå, at jeg pendlede mellem de tre strategier.

4.6.1 Åben kodning

Glaser definerer den åbne kodning som: "The initial stage of constant comparative analysis, before delimiting the coding to a core category and its properties – or selective coding."

(Glaser 1992, s.38). Den åbne kodning foregår ved, at forskeren identificerer mønstre i data ved at nedbryde data i episoder, som omhyggeligt sammenlignes for ligheder og forskelle. Mønstret tildeles et begrebsligt navn, som efterfølgende opfattes som en kategori.

Kategoriens egenskaber identificeres og nuanceres efterfølgende ved særligt at rette fokus på forskelligartede episoder (ibid.).

Med afsæt i min litteraturgennemgang, hvor jeg identificerede et fokusområde, som ikke var tilstrækkeligt videnskabeligt undersøgt og som jeg vurderede var relevant for sygeplejestuderendes kliniske undervisning i en studieenhed, generede jeg min problemformulering. Den er formuleret som et afklaret, men stadig generelt spørgsmål med fokus på de studerendes perspektiv. Men da problemformuleringen ikke indeholder præcise hypoteser er det ifølge Glaser (2001) en acceptabel indgangsvinkel. Det skal dog fremhæves, at litteraturgennemgangen blev udført hurtigt og ikke fremstod i sin aktuelle form, da jeg begyndte at indsamle mine først empiriske data. Det skyldes, at jeg af praktiske årsager var nød til at gå i feltet efter mindre end en måned efter specialelets officielle start, for at nå at indsamle data inden, at studieenheden blev opbrudt. Jeg oplevede ikke, at den indledningsvise litteraturgennemgang begrænsede mig i at gå åbent til feltet, men dog har mit i forvejen udvalgte perspektiv fokuseret min første åbne kodning af det indsamlede datamateriale. Jeg oplevede ikke, at jeg blev styret heraf, men erfarede derimod, at problemformuleringen kvalificerede mig til at efterfølge de mønstre, som opstod under dataindsamlingen og kodningen.

Jeg praktiserede den åbne kodning ved først at analysere mit datamateriale sætning for sætning. Det foregik ved at markere nøgleord og særligt formuleringer, som belyste, hvad de sygeplejestuderende var optaget af. Ved næste gennemlæsning noterede jeg i tekstens margen de begreber, der udsprang direkte fra teksten, som kunne pege på, hvilken kategori eller egenskab, som den enkelte episode indikerede (Glaser 1992). Jeg lod de studerendes beretninger være pejlingsmærker for min analyse og sikrede herved, at de udviklede kategorier var funderet i data. Det fremkom hurtigt, hvad de studerende oplevede som

særligt betydningsfyldt. Med afsæt i de tekstnære begreber, fik jeg efterhånden sammenfattet nogle mere abstrakte ideer, som yderligere blev bearbejdet og formuleret til nogle centrale kategorier, der indfangede, hvad der var på spil i studieenheden. I løbet af min fremadskridende dataindsamling og åbne kodning foretog jeg kontinuerlige sammenligninger mellem episoder i hhv. interview- og observationsmaterialet. Det gjorde jeg overvejende ved kontinuerligt at skrive teoretiske noter (memoer) med afsæt i data. De teoretiske noter er et uundværligt redskab, som ifølge Glaser (1978) skal benyttes gennem hele forskningsprocessen for at fastfryse de spontane ideer, som forskeren får når datamaterialet bearbejdes. Noterne udspringer fra data, men afspejler forskerens personlige og teoretiske erfaringer. I den åbne kodning indeholder noterne særligt ideer om begreber, begyndende kategorier samt hypoteser om, hvordan kategorierne internt er relateret. Herved løfter noteskrivningen naturligt data til et begrebsligt niveau og udvikler kategoriernes egenskaber. Når det var muligt navngav jeg mine noter efter de kategorinavne, som jeg gradvist udviklede, for at det senere skulle være lettere at sortere noterne. For at udvælge en kernekategori fra de identificerede kategorier gennemgik jeg mine teoretiske noter og udvalgte en række kategorier, der var særligt fremtrædende og som identificerede, hvad de studerende på enhed I var særligt optaget af. Det fremgik tydeligt, at de studerende tillagde deres medstuderende en særlig betydning for deres ophold i studieenheden, hvorfor jeg indledningstvist troede, at kernekategorien var ”at interagere med medstuderende”. Herefter begyndte jeg at kode data via den selektive kodning.

4.6.2 Selektiv kodning

Efter identifikationen af kernekategorien glider analysen over i den selektive kodning, hvor analysen centrerer om kernekategorien. Derfor afgrænses kodningen nu til udelukkende at fokusere på de variabler, der kan relateres til kernekategorien i tilstrækkelig grad til, at de skal integreres i den generede teori om kernekategorien. Kategorierne og deres egenskaber bliver yderligere nuanceret og kategorinavnene bliver mere abstrakte. Den teoretiske noteskrivning skifter fokus til at udvælge de koder, som kan relateres til kernekategorien (Glaser 1992).

Min første selektive kodning kredsede rundt om, kategorien ”at interagere med medstuderende” for at finde ud af, hvad interaktionen bestod af og hvorfor den blev tillagt så stor betydning af de studerende. Kategorien syntes dog ikke at kunne forklare de andre fremtrædende kategorier og kunne heller ikke forklare, hvorfor de studerende særligt tillagde deres medstuderende betydning for deres ophold i studieenheden. Da jeg efter to interview udførte mine første observationer fornemmede jeg, at kategorien ikke var kernekategorien men mere en interaktionsform, som de studerende anvendte for at ”at opnå faglig selvstændighed”.

Jeg indsamlede nu yderligere data via både interview og observationer, som jeg selektivt kodede for, hvordan de studerende selv beskrev deres interaktioner og for hvilken betydning de særligt tillagde disse. Desuden kodede jeg mine feltnoter for, hvordan jeg havde observeret, at interaktionerne kom til udtryk. Det var således via komparationer mellem episoder i datamaterialet, at jeg tydeligt kunne identificere mønstre i de studerendes interaktioner, som bekræftede, at de studerendes overordnede mål med interaktionerne i studieenheden var at opnå faglig selvstændighed. Det kom bl.a. til udtryk ved, at de studerende fortalte, at de overordnet stræbte efter blive dygtigere, så de kunne yde en kompetent pleje til patienterne. Jeg havde således fået identificeret kernekategorien, som efter yderligere nuanceringer skulle vise sig, at kunne centrere de kategorier, som jeg til sidst i den selektive kodning fik udvalgt til at skulle udgøre teorien centreret om kernekategorien, hvoraf den ene kategori er relateret til ”at interagere med medstuderende”. Jeg identificerede de første indikatorer på, at kernekategorien var en basal social proces via komparationer mellem studieenhederne. Jeg bemærkede, at de studerende, som havde været i studieenheden i to uger, kun satte ord på en del af kernekategorien, mens de studerende som havde været i studieenheden i ni uger meget tydeligere kunne sætte ord på deres stræben efter at udvikle mest mulig selvstændighed og hvordan, deres interaktionsformer relateret hertil havde ændret karakter i løbet af opholdet i studieenheden. Det var således først via komparationer mellem de tre enheder, at kernekategorien blev nuanceret til, at være: ”at identificere, opbygge og forbedre faglig selvstændighed”.

I navngivningen af kategorierne og selvfølgelig i den udviklede teori har jeg forsøgt at integrere den tidsmæssige progression. De genererede kategorier er alle konstrueret fra

empiriske indikatorer, som enten samler de studerendes egne formuleringer eller mine feltnoter. For at dokumentere det og gøre mine datakodninger mest mulige gennemsigtige har jeg udarbejdet tabel 2 med afsæt i mine teoretiske noter. Figuren viser et lille udsnit af de indikatorer, der danner baggrund for begrebsliggørelsen af de fire udvalgte kategorier, som tilsammen udgør den generede teori om de studerendes ”interaktionelle selvstændiggørelse”. Figuren afspejler både den åbne og selektive kodning.

Tabel 2. Kategoriernes hyppigste indikatorer i datamaterialet

Kategori	Empiriske indikatorer
At identificere, opbygge og forbedre faglig selvstændighed	At stræbe efter at blive en dygtig sygeplejerske, at lære mest muligt, at blive mere opmærksom, at kunne udføre flest muligt komplekse handlinger selvstændigt, at få størst muligt ansvar
Studieenheden - et trygt læringsrum	Ekstra tid til at tale og reflektere, større oplevelse af at være studerende, et tydeligt uddannelsesfokus, at søge og hurtigt finde tryghed, at lære i trygge omgivelser, tryghed er lig med læring
At relatere og interagere med medstuderende	At have hinanden, at dele interesser og frustrationer, at opleve forståelse og accept, at være et samarbejdende team, at konkurrere om opgaverne og vejlederens opmærksomhed, at bruge hinanden fagligt, at diskutere
Vejlederens rolle: fra overordnet til sidestillet	Vejlederen som bedrevidende chef, at efterkomme vejlederens anvisninger, at vise sit værd for at få tildelt ansvar, vejlederen som kollega, at samarbejde med vejlederen, at blive fagligt udfordret

Betegnelsen interaktionel selvstændiggørelse er konstrueret, da Glaser anbefaler, at forskeren selv opfinder ord for de fremanalyserede kategorier for at sikre empirifunderingen (Søndberg 2005). Den nye begrebskonstruktion skal tydeliggøre, at selvstændiggørelsen kun omfatter den udvikling, der var foranlediget af de interaktioner, som forgik mellem de undersøgte studieenheders medlemmer, da datamaterialet var centreret herom. Den videre dataindsamling og analyse blev centreret om at nuancere, hvordan og med hvem de studerende interagerede for at opnå faglig selvstændighed.

4.6.3 Teoretisk kodning

Glaser (1992) beskriver, at kategorierne og egenskaberne kun kan begrebsliggøre, hvad vi direkte kan identificere i teksten men, at forskeren via den teoretiske kodning kan transformere data yderligere ved at identificere og nuancere kategoriernes indbyrdes relationer omkring kernekategorien. Forskeren kan herudfra udlede en række hypoteser, som foreslår, hvordan episoder og kategorier er relateret til hinanden. Hypoteserne er ifølge Glaser nødvendige for at indsamle nye data og at analysere data i overensstemmelse med teoretisk udvælgelse. Et eksempel på en hypotese udarbejdet via de tre kodningsniveauer fremgår i tabel 3, som er udarbejdet med inspiration fra Hjälmhult (2007, s.57).

Tabel 3. Analyseprocessens faser og eksempel på resultat vedrørende de studerendes socialt betingede interaktionsformer

Faser	Hensigt	Resultat
Åben kodning	Data kodes for alt, der indikerer, hvad de studerende tillægger betydning	At være sammen med medstuderende, at dele sociale interesser med medstuderende, at have hinanden, at føle sig tryk, at undgå at føre sig alene, at kunne støtte hinanden, at samarbejde med medstuderende, at hjælpe hinanden, at diskutere og reflektere med medstuderende, at bruge hinanden, at hjælpe hinanden, at kunne få kontinuerlig vejledning, tid og struktur, kamp om opgaverne, at lære noget, at stræbe efter at blive dygtigere, at kunne udføre flere og flere sygeplejeopgaver
Selektiv kodning	Udvælgelse af koderne, der er relateret til kernekategorien	Sociale interaktioner med medstuderende, oplevelse af tryk og konsensus, at identificere faglig selvstændighed og stræbe efter forbedring
Teoretisk kodning	Generering af hypoteser, der beskriver relationerne mellem kategorierne	Identificering af den faglige selvstændighed er mulig når de studerende har oplevet tryk og konsensus, som udspringer af de sociale interaktioner med medstuderende. Først herefter vil de studerende være motiverende for den videre selvstændiggørelse

Hypoteserne kan betragtes som undersøgelsens fund, der gradvist fremkommer via begrebsliggørelsen. Glaser argumenterer dog for, at hypoteserne skal integreres til en fuldt udviklet teori, som via kategoriernes indbyrdes relationer kan forklare kernekategorien (ibid.). Der findes dog delte meninger om, hvorvidt slutproduktet er flere hypoteser eller en teori. Ved at vende tilbage til de fem minimumskrav, fremgår det ikke som afgørende, at en grounded theory undersøgelse skal resultere i en fuldt udviklet forklarende teori. Forskeren skal "blot" stræbe efter at kunne udvikle beskrivelser og forklaringer, der kan bruges til at forbedre sygeplejen (Journal of Advanced Nursing). Annel (1997) mener, at hypoteserne først bliver til en teori efter, at de i efterfølgende forskning bliver testet og verificeret. Men som en konsekvens af, at jeg i min undersøgelse følger Glasers udlægning, vil jeg stræbe efter at udvikle en integreret teori.

I forhold til den teoretiske kodning erfarede jeg, at mine teoretiske noter var uundværlige fordi, at jeg grundet strejken, valgte at gå tilbage i datamaterialet og kode det på ny med fokus på kernekategorien, for at kunne nuancere kernekategoriens faser. En stor del af min teoretiske kodning foregik ved, at jeg fortsat skrev teoretiske noter om mine nye opdagelser og begyndte at sortere dem, for at få udvikle hypoteserne således, at jeg kunne begynde at integrere relationerne med klynger af andre kategorier. Det ledte til, at jeg udviklede teorien om de studerendes interaktionelle selvstændiggørelse, der samlede de fire udvalgte kategorier. Teorien kunne nu forklare, hvorfor de studerende både interagerede med medstuderende og vejlederen.

Selvstændiggørelsen er kendetegnet ved den særlige kontekst som studieenheden udgør, hvilket kategorinavnet ”studieenheden – et trykt læringsrum” skal indikere. Studieenheden er den kontekst, der muliggør og sætter rammen for, hvordan de studerendes faglige selvstændighed udspilles via interaktioner med enhedens medlemmer. Konteksten har derfor en afgørende rolle i teorien sammen med de to centrale kategorier, der indikerer de interaktionsformer, som de forskellige studerende særligt tillagde betydning under deres selvstændiggørelse. De betegnes ”at relatere eller interagere med medstuderende” og ”vejlederens rolle: fra overordnet til sidestillet”. I præsentationen af fundene fremstilles vejlederen i ental, da der ved alle observationsdagene kun indgik en vejleder i hver dagvagt. De studerende tillagde kun vejlederen begrænset betydning, men da kategorien i observationsmaterialet fremstod som helt afgørende for de studerendes selvstændiggørelse, vurderede jeg, at kategorien havde tjent sin vej ind i teorien, som Glaser (1978) ville formulere det. Datamaterialet var kendetegnet ved at indeholde mange ligheder men også forskelle mellem interview- og observationsmaterialet, hvilket er forsøgt integreret i den samlede teori om sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed – på godt og ondt.

4.6.4 Validering af en ”grounded” teori

Kvaliteten af den udviklede teori skal vurderes ud fra fire kvalitetskriterier. Teorien skal være overensstemmende (fit) med den sociale virkelighed som undersøges. Den skal fungere (work) ved at kunne forklare og forudsige individernes interaktioner ud fra, hvad de

tillægger særlig betydning. Desuden skal den være relevant (relevance) for det faktiske felt og for de relaterede personer, hvilket den vil være, hvis de to tidligere kriterier er opfyldt. Teorien skal tilmed være modificerbar (modifiability) såfremt, at nye data fremlægger variationer om de generede kategorier og egenskaber. Det er imidlertid ofte tilfældet, da den sociale virkelighed er dynamisk (Glaser 1978). Lomborg og Kirkevold (2003) argumenterer for, at det er fit-kriteriet, som bør tillægges størst betydning, når en teori skal valideres fra et moderniseret realistisk perspektiv, da den udgør grundlaget for de resterende kriterier. Er teorien overensstemmende med data, så vil det blive bekræftet af de andre kriterier. I diskussionsafsnittet vil jeg kort validere min undersøgelse efter disse kriterier og herudfra vurdere, om den udviklede teori kan betragtes som ”grounded”.

4.6.5 Undersøgelsen fund præsenteres i en teori

Glaser argumenterer for, at data ikke skal fremlægges deskriptivt, som de udlægges af informanterne eller som de direkte indsamles via observationerne. Det kan relateres til, at data:

”...is socially produced and it is up to the GT researcher to figure it out, BECAUSE the participants are doing it, talking it, using it, think it, are it, respond to it, offer it and so forth. It is going on right in front the GT researcher!” (Glaser 2001, s.146).

Det indikerer, at forskeren ikke passivt modtager indtrykkene men, at forskeren grundet sin praktiske og teoretiske erfaring ikke kan undgå at påvirke teorigenereringen. Forskeren anvender derimod sine erfaringer til at fortolke virkeligheden via kontinuerlige sammenligninger og begrebsliggørelser, hvorfor data blot udgør grundlaget for forskerens konklusioner. Derfor er intentionen med grounded theory ikke at redegøre for eksakte detaljer, men derimod at forklare de sammenhænge, der identificeres mellem de udviklede kategorier. Hermed kan fundene abstraheres fra data via begrebsliggørelsen, hvilket fremstår som forskerens overordnede mål (Glaser 1992; Glaser 2001).

Med afsæt i ovenstående har jeg valgt at begrænse mængden af citater i fremstillingen. Enkelte citater fra interviewtekster og feltnoter inddrages dog som illustrationer på kategoriernes empiriske fundering. Jeg henfører ikke citaterne til den enkelte studerede, da

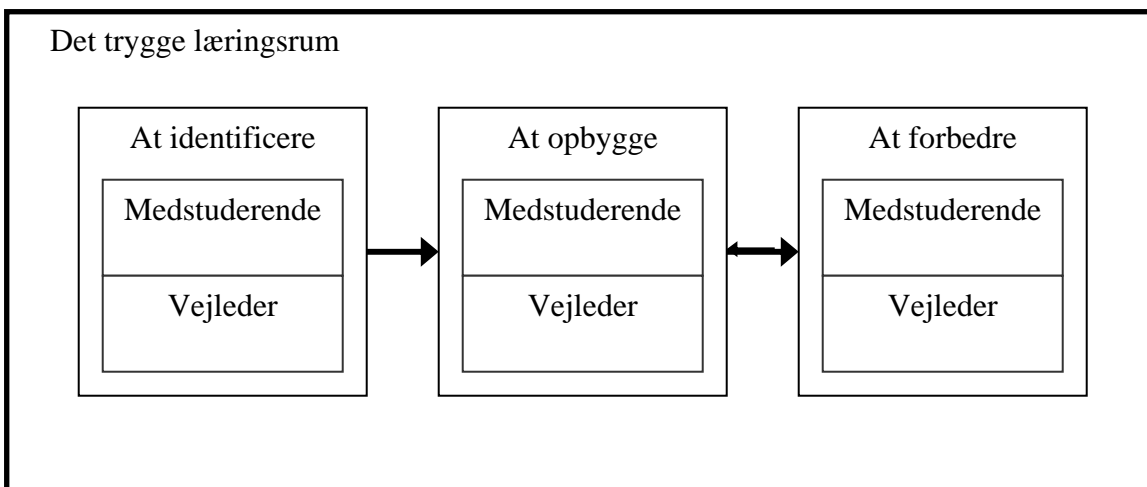
grounded theory fokuserer på sociale processer frem for individer. Det har tilmed den fordel, at deltagerne anonymiseres.

Undersøgelsens fund udgøres af de fire begrebsliggjorte kategorier. De vil blive fremstillet i adskilte afsnit, da denne fremstillingsform gør det lettere, at indfange, hvordan de studerendes interaktioner ændres i takt med den progredierende selvstændiggørelse samtidig med, at kontrasterne mellem data fra interview og observationer kan fremgå. Det vil løbende blive udfoldet, hvorledes kategorierne internt er relateret og hvordan de gensidigt påvirker hinanden. Alle kategorierne fremstår som afgørende elementer i teorien, selvom det kun er kernekategorien, der kan integrere dem.

5. Undersøgelsens fund

Jeg fandt, at sygeplejestuderende i tre studieenheder oplevede, at det overordnede mål for deres ophold var at gennemgå en interaktionel selvstændiggørelse. Betegnelsen interaktionel skal indikere, at det er en social proces, der er betinget af den enkelte studerendes interaktioner med studieenhedens medlemmer. Betegnelsen selvstændiggørelse refererer til den progredierende udvikling af faglig selvstændighed, der foregår ved, at studerende gennem opholdet først er optaget at identificere, så at opbygge og siden at forbedre deres faglige selvstændighed. Den interaktionelle selvstændiggørelse antages for at være årsag til samt motivation for de studerendes interaktioner på varierende vis gennem opholdet i enheden.

Undersøgelsens fund integreres fremadskridende i en teori om sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed. Teorien redegør for, hvorfor de fleste sygeplejestuderende særligt tillagde deres medstuderende betydning for deres interaktionelle selvstændiggørelse og forklarer, hvordan og hvorfor de studerendes progredierende selvstændiggørelse udspilles på godt og ondt i en studieenhed. Den interaktionelle selvstændiggørelse fremstår i figur 1, som indikerer de fire centrale kategorier, der integreres i teorien. Når kategoriernes relationer er beskrevet og forklaret, vil figuren afslutningstvist blive præsenteret i en mere nuanceret udgave.



Figur 1. Sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed

5.1 Studieenheden - et trygt læringsrum

Studieenhedens fysiske rammer fremstod som den kontekst, hvori de studerendes faglige selvstændiggørelse blev udspillet, hvilket den omgivende ramme i figur 1 skal illustrere. Overordnet set var det den enkelte studieenheds organisering, der satte scenen for selvstændiggørelsen. Den enkelte enhed var overnormeret i forhold til den resterende afdeling, hvilket resulterede i en "ekstra tid", som oftest blev udnyttet til praksisnære samtaler mellem enhedens medlemmer. Der var i studieenhederne et meget tydeligt uddannelsesfokus, hvilket er grunden til, at jeg anvender betegnelsen læringsrum. Det ses eksempelvis i dette citat: "Der er sådan mere struktur på det, sådan så man føler, at der er mere uddannelse over det og at man er studerende. På en sådan måde, hvor man er studerende, sådan arbejder man.". Jeg fandt, at de studerende i studieenhederne alle oplevede, at de havde mulighed for at udvikle faglig selvstændighed på andre vilkår end i den traditionelle kliniske undervisning.

Flere studerende forholdte sig eksplicit til, hvorvidt studieenheden kunne repræsentere "den virkelige verden", som de efter endt uddannelse skulle være i stand til at agere i. De reflekterede over, hvorvidt det havde positiv eller negativ effekt i forhold til deres

selvstændiggørelse. En studerende udtalte eksempelvis: ”Her bliver du måske så’n lidt pakket ind, men omvendt så synes jeg, at det er godt, for så er det lidt mere trygt at sku’ lære alle de nye ting, som vi hele tiden møder og så er det ligesom, at man bare tør noget mere, synes jeg.”. Citatet indikerer, at hverdagen i en studieenhed ikke gav et reelt billede af en almindelig og mere hektisk sygeplejepraksis men, at det ikke nødvendigvis blev oplevet som problematisk. Det bevirker dog, at den interaktionelle selvstændiggørelse som præsenteres i denne teori er unik for studieenheden og derfor ikke umiddelbart kan overføres til den traditionelle organisering.

At læringsvilkårene var unikke for studieenhederne kan overvejende relateres til de studerendes nære interaktioner, hvori de studerende oplevede tryghed. De studerende vurderede, at oplevelsen af tryghed var særlig stor i studieenhederne og særligt, at de hurtigere følte sig trygge. Jeg fandt i forlængelse heraf, at trygheden spillede en helt central rolle for, hvordan og med hvem de studerende interagerede for at identificere, opbygge eller forbedre deres faglige selvstændighed.

5.1.1 At søge og finde tryghed og konsensus

Når en studieenhed blev opstartet var de studerende først og fremmest optaget af at søge og finde tryghed. De fleste studerende tillagde oplevelsen af tryghed en central rolle for deres praktikophold og de var i høj grad fokuseret på at afklare, hvilke forhold, der havde betydning for, at de oplevede tryghed. Oplevelsen af tryghed blev umiddelbart relateret til, at de studerende i en studieenhed med afgrænsede omgivelser kun skulle forholde sig til få patienter og fasttilknyttede vejledere samt deres medstuderende. Herved blev oplevelsen af kaos og frustration væsentligt reduceret.

Oplevelsen af tryghed udsprang særligt fra de studerendes indbyrdes interaktioner, hvilket bl.a. kom til udtryk hos to studerende fra forskellige studieenheder, som udtalte:

”Jeg synes, at en af de bedste ting har været, at man hurtigere kommer ind i gruppen og lynhurtigt lærer de andre studerende at kende. Det er som om, at man hurtigere ka’ komme i gang med at lære noget, fordi der ik’ er så mange ting man skal forholde sig til. Det er ikke så kaotisk. Og så er det bar’ det bedste, at ha’ de andre studerende”.

”Det var rart, at vi var flere om at finde ud af hvor tingene var og hvordan det hele fungerede. [...] Det var meget mere trygt med sådan en blid start.”

Citaterne illustrer, at oplevelsen af tryghed var nært relateret til oplevelsen af konsensus, da både tryghed og konsensus opstod i kraft af de studerendes indbyrdes interaktioner og herved var gensidigt afhængige. Oplevelsen af konsensus kom tydeligst til udtryk i de studerendes samfølelse af ”at være studerende”, men blev også afspejlet i de studerendes udtalelser af: ”at være i samme båd”, ”at finde sig til rette med de andre studerende”, ”at ville de samme ting” eller ”at have de samme mål”. Oplevelserne illustrer, at de studerende identificerede sig med hinanden ved at dele deres fælles oplevelser af at være studerende i en ny klinisk kontekst. Det resulterede i, at oplevelserne af konsensus og efterfølgende tryghed udsprang.

Størstedelen af de studerende i studieenhederne tillagde ikke deres forskellige semestre betydning for de interaktioner, der foregik imellem dem. Hos flere studerende fremgik det eksplicit, at de ikke oplevede, at der var forskel på, hvad de brugte en medstuderende på et lavere, det samme eller et højere uddannelsesstrin til i forhold til deres daglige interaktioner og at det ingen betydning havde for oplevelsen af konsensus. De fleste studerende betragtede hinanden som ligeværdige og allierede samarbejdspartnere uafhængigt af de forskellige uddannelsesniveauer. Jeg fandt, at det havde betydning for, at de oplevede, at deres indbyrdes interaktioner foregik i et socialt symmetrisk forhold.

5.1.2 Vægtning af samtale og handling

De studerendes interaktionelle selvstændiggørelse foregik både via praktiske handlinger og via fælles samtaler. Ifølge de studerende kendetegnes en studieenhed ved, at der blev brugt mere tid på at tale sammenlignet med den traditionelle kliniske undervisning. En studerende beskrev eksempelvis:

”Det er en fordel her, at du har kunnet følge med til det og lige når at tænke over tingene sammen med de andre [studerende]. Så derfor synes jeg egentlig kun, at det er en fordel, at vi hele tiden har tid til at mødes for at tale med hinanden. Det bruger vi meget.”

Citatet er et blandt mange, der bekræfter, at arbejdsgangen i en studieenhed var præget af, at der var tid og ro til, at de studerede kunne tale sammen. De fleste studerende var positivt indstillet overfor, at der blev talt meget, da de associerede det med oplevelsen af at være studerende og ikke blot arbejdskraft, hvilket bidrog til, at de fleste studerende vurderede, at studieenheden udgjorde et godt læringsmiljø. Det bekræfter den tydelige uddannelsesfunktion og at enheden betegnes som et læringsrum.

De studerende var dog ikke helt enige om, hvorvidt der i studieenheden blev brugt for meget eller tilstrækkeligt tid på at tale og reflektere. Vægtningen af handling og samtale blev vurderet individuelt og var relateret til, at de studerende havde forskellige overordnede interaktionsstrategier. Strategierne bevirkede, at de studerende kunne opdeles i to adfærdstyper, som videre var afgørende for, hvilke praktiske interaktionsformer de studerende gjorde brug af, for at identificere, opbygge eller forbedre deres faglige selvstændighed.

5.2 At identificere, opbygge og forbedre faglig selvstændighed

Den interaktionelle selvstændiggørelse kunne identificeres hos alle studerende uafhængig af deres uddannelsesniveau. Hvor langt i processen de var nået afhang særligt af, hvor længe de havde været i enheden og af selve konteksten og i mindre grad af deres uddannelsesniveau. Selvstændiggørelsen foregik som en fremadskridende interaktionel proces, bestående af tre faser, som gerne skulle udspilles i løbet af de studerendes kliniske undervisning i den respektive studieenhed.

Identificeringen af selvstændigheden forekom kun implicit i de studerendes fortællinger. Derimod var de studerende i høj grad optaget af, hvilke interaktionsformer, som de overvejende anvendte med henblik på at kunne opbygge og forbedre selvstændigheden. De studerende differentierede ikke selv så tydeligt mellem de to faser og anvendte ikke ord som opbygning, forbedring eller selvstændighed. Selvstændiggørelsen kom derimod til udtryk i mere hverdagsagtige formuleringer, som dog tydeligt indikerede, at der foregik en gradvis ændring over tid. Det kan illustreres af nedenstående citat, hvor en studerende vurderede sin aktuelle udvikling således:

”Jeg har ligesom fået en større forståelse af, hvad det vil sige, at være sygeplejerske og jeg er blevet mere opmærksom på en masse ting. Og nu er det så bare om at lære mest muligt, så jeg selv kan klare plejen og alt det andet. Det betyder alt, at jeg har fået noget mere ansvar. Jeg føler, at jeg nu kan gøre mere og mere selv og at jeg ligesom kan bidrage med noget nu og ja så fordi, at jeg jo vil bli’ en dygtig sygeplejerske.”.

Citatet er et eksempel på, at de studerende stræbte efter at udvikle en sygeplejeidentitet og at det var relateret til, at de kunne handle selvstændigt i forhold til konkrete arbejdsområder.

De studerendes vurderinger af deres faglige selvstændighed og muligheden for at kunne udvikle selvstændigheden, var funderet i en subjektiv vurdering af, at der var et tilstrækkeligt omfang af arbejdsopgaver med varierende kompleksitet således, at hele gruppen af studerende kunne blive beskæftiget og fagligt udfordret. Det fremstod som afgørende for, at studieenheden enten blev vurderet som velfungerende eller mangelfuld. Det optimale forhold mellem antallet af studerende og patienter så ud til at afhænge af de studerendes aktuelle kompetenceniveauer samt plejeopgavernes tyngde og kompleksitet. Jeg så en tendens til, at der minimum skulle være én patient pr. studerende for, at de studerende oplevede, at deres faglige selvstændiggørelse kunne stimuleres tilstrækkeligt. Hvis dette ikke var tilfældet i en længere periode af praktikopholdet, så det ud til, at indebære en risiko for, at de studerende blev frustrerede og oplevede, at deres selvstændiggørelse ikke blev udviklet tilfredsstillende. Desuden fandt jeg, at afgørende for, at enheden blev oplevet som velfungerende var, at der kontinuerligt var mulighed for at få kompetent vejledning.

Den gradvise ændring over tid kom under observationerne særligt til udtryk i de studerendes foretrukne interaktionsformer, hvilke vil fremgå i de følgende afsnit.

5.2.1 At identificere faglig selvstændighed

Det så ud til, at såfremt en studieenhed var velfungerende, så strakte den første fase sig højest over de første to uger af opholdet i studieenheden. I denne fase blev de studerende efterhånden opmærksomme på, at det overordnede mål for deres praktikophold var at opnå

størst mulig faglig selvstændighed. De fik med andre ord identificeret selvstændigheden, som de rettede deres fremtidige handlinger imod.

Identificeringen foregik overvejende via de studerendes sociale relationer med medstuderende, hvor oplevelsen af tryghed og konsensus opstod. At identificeringen havde fundet sted fremgik implicit i de studerendes fortællinger, hvor de studerende eksempelvis gav udtryk for, at de var begyndt at stræbe efter at opnå størst mulig selvstændighed. Denne opmærksomhed og stræben var de tydeligste indikatorer for overgangen til den efterfølgende fase.

Identificeringsfasen syntes at være særlig fremtrædende hos de 2. og 3. semester studerende (uerfarne studerende), som ikke ved tidligere klinisk undervisning havde identificeret en faglig selvstændighed. Dog fandt jeg flere eksempler på, at også 5. semester studerende (erfarne studerende), som ikke tidligere havde været på den aktuelle afdeling, havde et stort behov for at finde social støtte blandt medstuderende, selvom de implicit gav udtryk for, at de havde identificeret selvstændigheden. Det skyldtes, at de stadig havde behov for at finde sig til rette inden, at de fuldt ud kunne engagere sig i udviklingen af den faglige selvstændighed. Det så dog ud til, at de erfarne studerende hurtigere overgik til den næste fase, da de via deres fortællinger gav eksempler på, at det foregik allerede efter en uge i enheden.

5.2.2 At opbygge faglig selvstændighed

Jeg fandt, at den anden fase i selvstændiggørelsen var karakteriseret af, at de studerendes interaktioner blev tilrettelagt med henblik på at opbygge selvstændigheden. At de studerende var overgået til fasen kunne identificeres ved, at de havde ændret fokus fra at søge tryghed og konsensus til nu at sætte fagligheden i centrum for deres interaktioner. I denne fase var interaktionerne mellem de studerende stadig mere åbne og ærlige end de studerendes interaktioner med vejlederen. Det havde betydning for, at de fleste studerende på dette tidspunkt tillagde deres medstuderede større betydning end deres vejleder. Et præcist tidspunkt for overgangen kunne dog ikke identificeres.

Når de studerende udførte nye sygeplejefaglige handlinger så det ud til, at den faglige selvstændighed blev opbygget. De studerende imiterede hinanden, hvilket de dog ikke selv

syntes at tillægge betydning. Det var særligt de uerfarne studerende, der brugte denne interaktionsform. Jeg så en tendens til, at den indbyrdes imitation havde betydning for, at de uerfarne studerende hurtigere blev i stand til at opbygge den faglige selvstændighed end, hvis de ikke havde haft de erfarne medstuderende at spejle sig i. Interaktionerne var ofte opgaveorienterede og flere studerende gav udtryk for, at selvstændigheden særligt blev opbygget, når opgaverne overskred den grundlæggende sygepleje. Når arbejdsopgaverne lå udenfor målbeskrivelsen for den enkelte studerendes aktuelle uddannelsesniveau, så opnåede hun en større følelse af succes og tilfredsstillelse, hvilket så ud til at stimulere den videre selvstændiggørelse.

5.2.3 At forbedre faglig selvstændighed

Den tredje fase var særligt kendetegnet ved, at de studerende var begyndt at forholde sig mere kritisk til egne (og andres) handlinger. Det syntes som om, at den faglige selvstændighed blev forbedret når de studerende via gentagelser øvede sig på at udføre konkrete handlinger, som de allerede havde opnået et selvstændigt ansvar for. Herved så det ud til, at handlingerne ikke blot blev mere sikre, men også blev hurtigere udført. Da de studerende kontinuerligt mødte nye arbejdsopgaver, som de skulle lære at mestre selvstændigt, kan det antages, at selvstændiggørelsen omfattede, at de studerende på et givet tidspunkt både opbyggede og forbedrede deres faglighed. Det så ud til, at såfremt studieenheden fungerede gennem hele den aktuelle kliniske undervisnings periode, så var det forbedringen, der dominerede selvstændiggørelsen i de sidste uger af praktikopholdet. I denne fase gav de studerende eksplicit udtryk for, at de tillagde interaktionen med vejlederen størst betydning for selvstændiggørelsen og at de nu betragtede vejlederen som deres vigtigste samarbejdspartner.

5.2.4 Niveauet af opnået faglig selvstændighed

Den enkelte studerende vurderede sit aktuelle niveau af faglig selvstændighed ved at sammenligne antallet og kompleksiteten af de sygeplejefaglige handlinger, som hun selvstændigt kunne udføre i forhold til sine medstudenter. Det syntes, at være motiverende

for, at de studerende i løbet af deres ophold kontinuerligt stræbte efter at kunne udføre et stigende antal handlinger med stigende kompleksitet.

Det selvstændige ansvar betød kun for to af de deltagende studerende, at selvstændigheden bedst kunne opbygges og forbedres ved at udføre sygeplejefaglige handlinger alene. De andre studerende var ikke enige heri, hvilket illustreres i en feltnote, hvor jeg efter en samtale med en studerende noterede:

”Den studerende siger, at hun kun får oplevelsen af at få et selvstændigt ansvar for en patient, hvis hun selv får lov til aktivt at udføre handlingen. Det gør hun enten alene på patientstuen eller sammen med vejlederen eller en anden studerende. Hun fortæller, at det her er særligt vigtigt, at den anden, lige meget hvem det er, ikke ”overtager” hendes handling.”.

Oplevelsen af, hvorvidt muligheden for selvstændiggørelsen var tilstrækkelig, afhang således ikke af, hvorvidt handlingen blev udført alene eller i fællesskab. Oplevelsen var derimod betinget af, at den enkelte studerende følte, at hun havde det overordnede ansvar for at udføre og lede handlingen. Denne forskel i de studerendes grundopfattelse af selvstændiggørelsen havde betydning for, at de studerende kategoriseres i to adfærdstyper efter deres overordnede interaktionsstrategier.

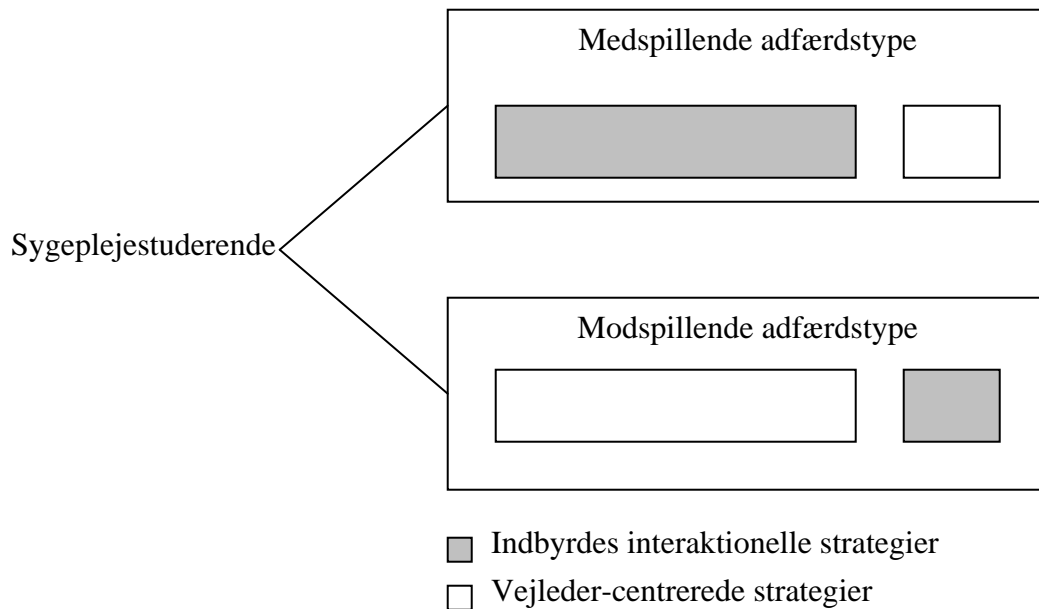
5.2.5 Interaktionsstrategier og adfærdstyper

De studerendes interaktionsformer i forhold til at identificere, opbygge og forbedre deres faglige selvstændighed foregik både bevidst og ubevidst. De studerende kan overordnet opdeles i to adfærdstyper afhængig af, hvilken overordnet interaktionsstrategi de eksplicit foretrak under deres selvstændiggørelse. Var det overvejende den ”indbyrdes interaktionelle strategi”, der blev tillagt betydning, så betragtes den studerende som tilhørende ”den medspillende adfærdstype”. Denne adfærdstype var kendetegnet ved, at de studerende tillagde relationer og interaktioner med medstuderende størst betydning for deres interaktionelle selvstændiggørelse. Det var aktuelt hos syv af de i alt ni deltagende studerende. Var det derimod den ”vejleder-centrerede strategi”, der særligt blev foretrukket, så anvendes betegnelsen ”den modspillende adfærdstype”. Adfærdstypen var kendetegnet

ved, at de studerende særligt oplevede, at det var via interaktionerne med vejlederen, at selvstændigheden blev udviklet.

Jeg fandt, at interaktionsstrategierne ikke forekom i en rendyrket form hos den enkelte studerende, men derimod fandtes i forskellige gradbøjninger. Det vil sige, at en studerende med den medspillende adfærdstype eksempelvis anvendte interaktionsformer relateret til den vejleder-centrerede strategi i større eller mindre grad men, at det dog altid var den indbyrdes interaktionelle strategi, der var dominerende. Ved at observere de studerendes handlinger og samtaler var det let at identificere, hvorvidt den enkelte studerende tillagde medstuderende eller vejlederen størst betydning for selvstændiggørelsen. Jeg fandt, at de studerende tilsyneladende ikke selv var fuldt bevidste om, at deres interaktioner blev påvirket af begge strategier. Med andre ord så blev studerende med den medspillende adfærdstype, i langt højere grad end de selv var bevidste om, påvirket via interaktionsformer med vejlederen; mens studerende med den modspillende adfærdstype, foruden interaktionsformer med vejlederen, blev stimuleret i deres selvstændiggørelse via daglige interaktioner med medstuderende.

Figur 2 illustrerer, at den dominerende interaktionsstrategi er afgørende for, hvilken adfærdstype den studerende placeres under. Fremover anvendes blot betegnelserne ”de medspillende studerende” og ”de modspillende studerende” af hensyn til læsevenligheden.



Figur 2. Den foretrukne interaktionsstrategi under den interaktionelle selvstændiggørelse

Interaktionsstrategierne beskriver ikke de studerendes konkrete interaktioner, som de foretog for at identificere, opbygge eller forbedre deres faglige selvstændighed. De udgør derimod de studerendes interaktionelle referenceramme, som havde betydning for, hvordan den enkelte studerende opfattede og vurderede og dermed indgik i de sociale og faglige interaktioner med medstuderende og vejlederen samt, hvordan hun interagerede for at fremme selvstændiggørelsen. Betegnelsen interaktionsformer omfatter derimod de praktiske handlinger og samtaler, som udføres for at stimulere selvstændiggørelsen. Det betyder, at når eksempelvis de medspillende studerende i løbet af deres ophold i studieenheden i stigende grad begyndte at interagere med vejlederen, så betyder det ikke, at deres overordnede interaktionsstrategi var blevet ændret. Det afspejler blot, at de studerende gradvist ændrede fokus fra at identificere, til at opbygge for til sidst at forbedre selvstændigheden og i relation hertil anvendte forskellige interaktionsformer.

5.2.5.1 De medspillende studerende

De fleste studerende kategoriseres som medspillende studerende, som var kendetegnet ved, at de tillagde den indbyrdes interaktionelle strategi størst betydning for

selvstændiggørelsen. Strategien bevirkede, at de studerende særligt gjorde brug af symmetriske interaktionsformer. Med andre ord så foretrak de medspillende studerende, at interagere med deres medstuderende, hvilket særligt foregik via samvær og samvirke i den direkte patientpleje samt via dialoger om sociale forhold og faglige diskussioner oftest med afsæt i patientplejen.

De medspillende studerende var overvejende tilfredse med den vægtning, der var mellem handling og tale i den enkelte studieenhed, hvilket dog kan undre, da vægtningen var forskellig på de tre enheder. I enhed I og III mødtes de studerende 1-2 gange dagligt for at reflektere sammen med vejlederen, mens de studerende på enhed II mere formelt blev samlet en gang ugentligt. Jeg betragtede det som en tendens til, at forholdet mellem handling og tale blev vægtet forskelligt afhængig af, hvordan vejlederen tilrettelagde arbejdsdagen ud fra hendes individuelle pædagogiske overbevisninger. Såfremt at vejlederen prioriterede de fælles refleksioner højt, så syntes det at smitte af på de studerende, som også oplevede, at de indbyrdes brugte mere tid på at tale om sygeplejen end de studerende, som kun mødtes for at reflektere sammen en gang ugentligt.

De medspillende studerende udgjorde sammen et godt team, da de betragtede hinanden som værende de vigtigste samarbejdspartnere. De støttede og samarbejdede med hinanden for at udvikle faglig selvstændighed. Oplevelsen af tryghed og konsensus kunne identificeres hos alle de medspillende studerende og fælles for dem var desuden, at de erfarede, at der i en velfungerende studieenhed var rig mulighed for at identificere, opbygge og forbedre faglig selvstændighed. Det kan relateres til, at de studerende erfarede, at oplevelsen af tryghed og konsensus havde stor betydning for, at selvstændigheden kunne identificeres og opbygges.

5.2.5.2 De modspillende studerende

Enkelte studerende kategoriseres som modspillende studerende, der overvejende tillagde den vejleder-centrerede strategi betydning. Interaktionen med vejlederen blev betragtet som mere stimulerende for selvstændiggørelsen end interaktionen med de andre studerende. Derfor var interaktionsformerne overvejende asymmetriske, da de modspillende studerende foretrak at søge opad i hierarkiet for at opbygge og forbedre selvstændigheden.

I kraft af at der i en studieenhed netop var samlet flere studerende for at lære sammen, så oplevede de modspillende studerende, at de måtte konkurrere med de andre studerende for at få tilstrækkelig mulighed for at udføre flest mulige udfordrende arbejdsopgaver og at have mest mulig individuel tid sammen med vejlederen. Derfor blev de andre studerendes tilstedeværelse i større eller mindre grad oplevet som hæmmende for, at selvstændigheden kunne opbygges og antageligt også forbedres. De betragtede de andre studerende som deres modspillere, hvorfor deres selvstændiggørelse var præget af en rivaliserende adfærd. De modspillende studerende oplevede, at det i studieenheden var vanskeligt at opbygge og formentligt også at forbedre selvstændigheden, da de havde svært ved at undgå at skulle interagere med de andre studerende.

Jeg fandt eksempler på, at de modspillende studerende tillagde oplevelsen af tryghed og konsensus som betydningsfuld i den første uge af opholdet i studieenheden, men samtidigt så jeg eksempler på, at de helt marginaliserede, at de andre studerende stimulerede deres selvstændiggørelse. Sidstnævnte oplevelse kan illustreres ved følgende udtalelse:

”Jeg følte lidt, at jeg famlede i vildelse efter, hvad det egentligt var, jeg sku’ bruge de andre studerende til - andet end, at vi følte, at vi stod på tærne af hinanden. De der start vanskeligheder, som jeg måske ku’ ha’ brugt en 5. semester studerende til, fordi hun havde været ude før – jamen dem var jeg jo nød til selv at klare mig igennem. Og når hun så kom, så var det bare irriterende, at hun var der.”

Den studerende reflekterede her over, at hun måske indledningstvist ville have tillagt sine medstuderende betydning for identificeringen af selvstændigheden, hvis alle studerende var startet i enheden samtidigt. Det indikerer vigtigheden af en fælles opstart.

Hvorvidt de modspillende studerende tilkendegav, at de andre studerende havde betydning for deres selvstændiggørelse eller ej, så syntes det grundlæggende at kunne relateres til, hvorvidt den enkelte studerende oplevede, at hun delte fælles sociale interesser med de andre studerende eller ej. Denne opfattelse kan være afgørende for, i hvor udpræget grad, at den vejleder-centrerede strategi var dominerende og dermed i hvor høj grad, at de modspillende studerende oplevede, at de andre studerende blot stod i vejen for deres selvstændiggørelse.

Jeg fandt, at de modspillende studerende kendetegnes ved, at de foretrak at udføre arbejdsopgaver alene i patientplejen og jeg identificerede en tendens til, at de oplevede, at selvstændiggørelsen bedst blev stimuleret via handlingsudførelse og kun i begrænset omfang via kollektive refleksioner over de udførte handlinger. De oplevede, at det at tale om sygeplejen havde en tendens til at reducere deres mulighed for at udføre sygepleje hos patienten, hvilket betød, at de oplevede, at de blev hæmmet i deres selvstændiggørelse fordi, at der i studieenheden netop blev brugt meget tid på samtale. Dog observerede jeg enkelte gange, at de modspillende studerende, aktivt deltog i de fælles diskussioner, som vejlederen samlede de studerende til. Jeg bemærkede, at de modspillende studerende ikke holdte deres meninger tilbage og at de generelt talte mere end de andre studerende. Det blev bekræftet af vejlederne på de to enheder, som i feltsamtaler uopfordret fortalte, at de modspillende studerende ”fyldte meget i studieenheden”. Det kan skyldes, at de studerende oplevede at de måtte drage størst mulig nytte af vejlederens tilstedeværelse ved de fælles samtaler.

I lighed hermed så jeg, at de modspillende studerende i højere grad end de medspillende studerende, syntes at opsøge vejlederen for at blive bekræftet og samtidigt demonstrere deres viden og/eller kunnen for vejlederen. Det indikerer vigtigheden af vejlederens tilstedeværelse for især de modspillende studerende. I forlængelse heraf fandt jeg, at de modspillende studerende var kendetegnet ved, at så snart den faglige selvstændighed var identificeret, så var deres bevidste interaktionsformer rettet mod at interagere med vejlederen.

5.2.6 Fokusskift i den interaktionelle selvstændiggørelse

De studerendes interaktionelle selvstændiggørelse var præget af, at der foregik en ændring over tid i forhold til de interaktionsformer, der blev anvendt for at identificere, opbygge eller forbedre den faglige selvstændighed. Det skyldtes grundlæggende, at de studerende overgik fra at have et socialt til et fagligt fokus for deres interaktionsformer.

Jeg fandt, at denne ændring over tid blev udspillet lidt forskelligt afhængig af, hvorvidt den indbyrdes interaktionelle strategi eller den vejleder-centrerede strategi var mest dominerende hos den enkelte studerende. Det var afgørende for, hvordan og med hvem den

studerende interagerede i løbet af sin selvstændiggørelse i studieenheden. I de følgende to afsnit, vil jeg udfolde, hvordan de to adfærdstyper både gjorde brug af indbyrdes interaktioner og interaktioner med vejlederen i takt med deres selvstændiggørelse, der i stigende grad blev fokuseret om en faglighed. Jeg vil differentiere mellem de to grupper af studerende, men da de medspillende studerende var i overtal i datamaterialet er beskrivelserne af de medspillende studerendes interaktionsformer relateret til selvstændiggørelsen mere nuancerede. Derfor vil de indbyrdes interaktionsformer fremstå som mest dominerende i den udviklede teori.

5.3 Fra relation til interaktion med medstuderende

Jeg fandt, at alle de studerendes selvstændiggørelse var præget af de studerendes indbyrdes handlinger og samtaler, om end de blev tillagt forskellig betydning og kom til udtryk i varierende omfang hos de med- og modspillende studerende. Fælles var dog, at de indbyrdes interaktionsformer gradvist blev ændret i løbet af de studerendes ophold i studieenhederne. Den gradvise ændring var foranlediget af den faseopdelte selvstændiggørelse, som hos de studerende tydeligst kunne identificeres ud fra ændringer i deres overordnede perspektiv, som bevægede sig fra et socialt til et fagligt fokus.

5.3.1 Indbyrdes sociale relationer

De indbyrdes sociale relationer omfattede det socialt betingede samvær samt dialoger, der foregik mellem de studerende. Jeg fandt, at relationerne var jævnbyrdige og at de overvejende var præget af social respekt, forståelse og anerkendelse. Samværet kom særligt til udtryk i de studerendes oplevelse af ”at have hinanden” og ”at være sammen”, mens de sociale dialoger overvejende foregik ved, at de studerende italesatte egne interesser og sociale forhold og herved kunne fungere som støttespillere for hinanden. I den første kaotiske tid i studieenhederne var de studerendes interaktioner centreret om, at dele oplevelser og ikke mindst frustrationer af at være studerende. Interaktionsformerne kan betragtes som passive relationer, da de studerende ikke selv relaterede samværet eller de sociale dialoger med selvstændiggørelsen, hvilket indikerer, at de studerende ikke var opmærksomme på, at deres sociale relationer indeholdte et udviklingspotentiale.

Dog fremgik det, at de studerende var bevidste om, at det var i kraft af de sociale relationer, at oplevelsen af tryghed og konsensus opstod. Det blev vurderet som værende rart og positivt, da den enkelte studerende eksempelvis via relationerne fik indsigt i, at hun ikke var ene om, at opleve dilemmaer i rollen som studerende i den nye kliniske kontekst. Observationerne viste imidlertid, at oplevelsen af tryghed og konsensus havde direkte betydning for selvstændiggørelsen. Jeg så, at det især var de sociale relationer, der bidrog til, at de studerende ved bl.a. at imitere og spejle sig i hinanden gradvist fik identificeret, at målet for deres praktikophold var at opbygge en faglig selvstændighed, selvom de studerende ikke selv var fuldt bevidste herom. Via samværet og dialogerne lærte de studerende hinanden godt at kende, hvilket havde betydning for, at de havde lettere ved at motivere hinanden til aktivt at stræbe efter at opnå den faglige selvstændighed. I kraft af deres nære relationer, havde de studerende opbygget et godt fundament for, at de kunne supplere og støtte hinanden i den videre udvikling. Det så således ud til, at de sociale relationer var fundamentet for, at de studerende begyndte at stræbe efter den faglige selvstændiggørelse. Det bekræfter, at jeg fandt, at de indbyrdes sociale relationer kun var dominerende i de første uger af opholdet.

Som tidligere beskrevet var det individuelt, hvor stor betydning de modspillende studerende tillagde de sociale relationer. Det er derfor forskelligt, hvorvidt de modspillende studerende oplevede samvær og sociale dialoger som konstruktivt for identificeringen af selvstændigheden. Jeg så, at de modspillende studerende hurtigere end de medspillende studerende "løsrev" sig fra gruppen af studerende og i stedet foretrak at arbejde alene i plejen såfremt, at det var muligt. De negligerede med andre ord hurtigere de indbyrdes interaktionsformer, og vendte sig i stedet mod vejlederen for at få opbygget selvstændigheden.

Jeg så en tendens til, at de medspillende studerende tillagde de indbyrdes relationer betydning i længere tid. Hvis enheden var velfungerende, blev de sociale relationer efter identificeringsfasen, hvor fagligheden blev sat i centrum, ændret til mere aktive interaktionsformer. Som en naturlig del af selvstændiggørelsen blev de sociale relationer tillagt mindre og mindre betydning til fordel for de faglige interaktionsformer.

5.3.2 Indbyrdes faglige interaktioner

Jeg fandt, at der efter identificeringen af den faglige selvstændighed skete en forskydning således, at de studerendes indbyrdes interaktioner overvejende foregik via samvirke og diskussioner, der havde et fagligt fokus. Herved så det ud til, at opbygningen af selvstændigheden kunne begynde.

Denne ændring kom tydeligst til udtryk i de studerendes fortællinger, hvor de fleste studerende tilkendegav, at det særligt var via den rige mulighed for fagligt at kunne diskutere med medstuderende, at de udviklede sig fagligt. De studerende var nu optaget af aktive interaktionsformer og oplevede, at de kunne "bruge hinanden" til at opbygge den faglige selvstændighed.

De modspillende studerende oplevede ikke selv, at de faglige interaktioner med medstuderende gavne opbygningen af deres faglige selvstændighed, hvilket syntes at være grunden til, at de foretrak at arbejde alene i patientplejen. Det kan forklare, hvorfor at deres rivaliserende adfærd overfor medstuderende gradvist tiltog efter identificeringsfasen. Jeg observerede dog, at de modspillende studerende samvirkede med medstuderende i den direkte pleje, men hvorvidt det var frivilligt eller påtvunget af vejlederen fremkom ikke entydigt. De modspillende studerende tilkendegav dog, at hvis de fælles reflekterende diskussioner med medstuderende blev initieret og ledt af vejlederen, så havde de betydning for selvstændiggørelsen, om end i mindre grad end den individuelle interaktion med vejlederen og den praktiske handlingsudførelse. Det kom eksplicit til udtryk hos de studerende, da de fandt det vigtigt, at diskussionerne blev planlagt under hensyntagen til de praktiske handlinger i patientplejen. Den ene modspillende studerende oplevede ikke, at det blev praktiseret og oplevede derfor, at tiden i plejen blev reduceret på bekostning af de hyppige fælles diskussioner.

De medspillende studerende tillagde derimod de indbyrdes faglige interaktioner afgørende betydning for, at de kunne opbygge faglig selvstændighed. Samvirke er den interaktionsform, der kom til udtryk når de studerende arbejdede sammen om at udføre opgaveorienterede sygeplejefaglige handlinger i den direkte patientpleje. De medspillende studerende fortalte, at de herved direkte kunne bruge hinanden i forhold til at blive fagligt dygtigere. Ifølge de studerende foregik det overvejende ved, at de hjalp hinanden, øvede sig

sammen, uddelegerede arbejdsopgaver til hinanden samt gav praktiske råd, guidede og vejledte hinanden.

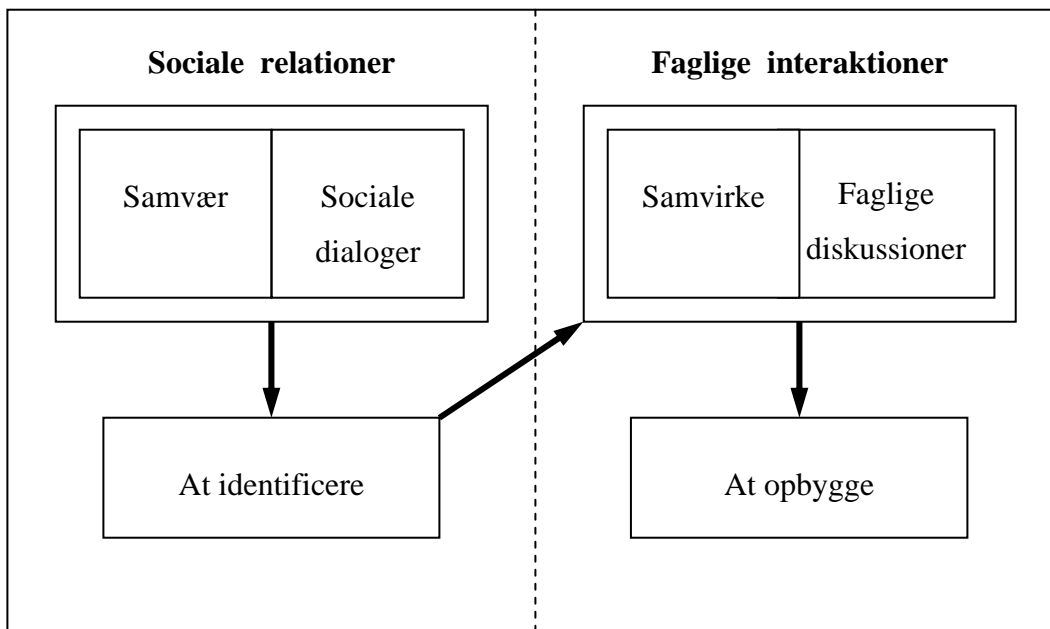
De medspillende studerende fremhævede, at særligt de indbyrdes faglige diskussioner, der foregik uden vejlederens tilstedeværelse, var betydningsfulde. Muligheden for, at diskutere sygeplejefaglige elementer med hinanden blev tillagt en meget direkte betydning for selvstændiggørelsen. De studerende oplevede, at de lærte mere af deres udførte handlinger når de efterfølgende satte ord på og diskuterede handlingerne med hinanden. Ifølge de studerende var de indbyrdes diskussioner åbne og ærlige fordi, at de foregik i et ligeværdigt forhold. Det indikerer, at den faglige diskussion var baseret på de sociale interaktionsformer, hvilket kan forklare, at de studerende oplevede, at de var mere modige og turde eksperimentere mere. De studerende fortalte, at disse indbyrdes reflekterende diskussioner foregik dagligt. Diskussionerne foregik oftest spontant på gangen eller i studierummet, hvor de studerende oplevede, at de brugte hinanden som sparringspartnere, som regel med henblik på at finde frem til et konkret løsningsforslag eller alternative handlemuligheder i forhold til en konkret patientsituation. Men de studerende fortalte også, at de udvekslede erfaringer fra patientplejen og at de udfordrede hinandens faglighed ved at udveksle faglig viden og diskutere modstridende synspunkter. Herved oplevede de studerende, at de sammen kunne opbygge hinandens faglige selvstændighed.

Ovenstående skildring af de indbyrdes faglige diskussioner, som tager afsæt i de medspillende studeredes fortællinger, står imidlertid i kontrast med mine observationer. Kun på enhed III observerede jeg et tilfælde, hvor to studerende indgik i en indbyrdes faglig diskussion og brugte hinanden som sparringspartnere. Fokus var her rettet mod et enkelt patienttilfælde og formålet med samtalen var, at afklare hvordan en fremtidig handling bedst kunne udføres. Samtalen indeholdte et enkelt reflekterende spørgsmål og inddragelse af faglig viden, som de studerende formentligt havde opnået via den hidtidige kliniske undervisning. Da det var et enkeltstående tilfælde, vurderer jeg, at de studerendes indbyrdes diskussioner, hvor de udfordrede hinandens faglighed, forekom i langt mindre grad end de studerende selv italesatte. Dog er observationsmaterialet så beskedent, at det er nødvendigt at indsamle flere data for at kunne be- eller afkræfte denne tendens.

Jeg fandt, at såfremt studieenheden fungerede i hele praktikopholdet, så begyndte de studerendes indbyrdes faglige interaktioner gradvist at aftage. Det kan betragtes som årsagen til, at jeg i studieenhed III ikke kunne identificere de studerendes indbyrdes samvirke. De studerende tillagde stadigt de faglige diskussioner betydning, men det så ud til, at de studerende i takt med deres progredierende selvstændiggørelse ikke blot havde løsrevet sig fra de indbyrdes sociale relationer, men også fra de indbyrdes faglige interaktioner. De studerende var i højere grad begyndt at ”køre deres eget show”, som en af de studerende forklarede. Jeg så en tendens til, at denne ændring til dels skyldtes, at vejlederen i takt med de studerendes faglige selvstændiggørelse blev tildelt eller påtog sig nye pædagogiske roller.

5.3.3 Ændring i relationerne og interaktionerne relateret til adfærdstyperne

Det kan opsummeres, at fagligheden blev styrende for både de med- og modspillende studerendes handlinger og samtaler så snart, at identificeringen af den faglige selvstændighed var foregået. Identificeringen indikerede overgangen mellem socialt fokuseret samvær og dialoger til fagligt samspil og diskussioner med forskellig og varierende vægtning af medstuderende og vejlederen. Derfor blev de indbyrdes relationer og interaktioner tillagt størst betydning i starten. De indbyrdes faglige interaktioner måtte dog i stigende grad, langsomt hos de medspillende studerende, vige pladsen for interaktioner med vejlederen. Det skyldtes, at den faglige selvstændighed antageligt ikke kunne forbedres via de studerendes indbyrdes interaktionsformer, hvilket vil blive nuanceret i det kommende afsnit. Denne tidsmæssige ændring var således direkte foranlediget af den progredierende selvstændiggørelse. Figur 3 skal illustrere, at de studerende via de indbyrdes relationer og interaktioner kan identificere og til dels opbygge faglig selvstændighed. Forbedringen indgår ikke i figuren, da jeg fandt, at den ikke kunne stimuleres af de studerendes indbyrdes interaktioner.



Figur 3. Interaktionel selvstændiggørelse i de indbyrdes interaktionsformer

5.4 Vejlederens rolle: fra overordnet til sidestillet

Jeg fandt, at mens de modspillende studerende stort set gennem hele praktikopholdet oplevede vejlederen som særlig betydningsfuld for deres selvstændiggørelse, så tillagde de medspillende studerende først vejlederen betydning for den sidste del af deres progredierende selvstændiggørelse. Derfor var det kun, hvis studieenheden fungerede i hele den aktuelle kliniske uddannelses periode, at de medstuderende eksplicit tillagde vejlederen særlig betydning.

5.4.1 Vejlederens indflydelse på selvstændiggørelsen

Fælles for de studerende var, at vejlederens praktiske indflydelse på selvstændiggørelsen kun kom til udtryk som sporadiske brudstykker. Jeg fandt, at de studerede oplevede, at vejlederens rolle i patientplejen oftest kun var synlig i situationer, hvor de studerende skulle instrueres eller guides ved nye arbejdsopgaver, som lå ud over den grundlæggende sygepleje. Ifølge de studerede blev de praktiske arbejdsopgaver, som var relateret til den grundlæggende sygepleje derimod overvejende lært indbyrdes blandt de studerende. Det

var kun få af de studerende, der forholdte sig til, hvilken betydning vejlederen havde udenfor den direkte patientpleje. Det kan undre da nogle af de studerende samtidigt vurderede, at vejlederens overordnede rolle var at skabe struktur og læremuligheder. Det indikerer, at vejlederen tilvejebragte rammerne indenfor hvilke de studerendes selvstændiggørelse foregik, hvorfor vejlederen må have stor betydning for den interaktionelle selvstændiggørelse da, det således må være vejlederen, der overordnet ”skaber” det trygge læringsrum.

Vejlederens rolle kom tydeligst og mest nuanceret til udtryk, når vejledningen ikke levede op til de studerendes forventninger og derfor blev vurderet som mangelfuld. Det forekom, hvis de studerende i løbet af opholdet, som det var tilfældet på enhed II, gentagne gange skulle interagere med forskellige udefrakommende sygeplejersker, som ikke havde indsigt i studieenhedens organisering og læringsmetoder og hvis pædagogiske kompetencer blev oplevet som mangelfulde. Dette resulterede i frustrerede studerende, som gav udtryk for, at deres selvstændiggørelse stagnerede, da de ikke selv kunne identificere, hvilke læringssituationer de havde brug for at udfordre sig selv i, når vejlederen ikke formåede at guide dem. De oplevede, at de blev overladt til sig selv og at opbygningen af den faglige selvstændighed ikke i tilstrækkelig grad blev stimuleret. Det kan illustreres med følgende citat, hvor en af de studerende, om en udefrakommende vejleder, udtalte:

”Jeg synes ik’ rigtig, at hun er blevet sat ind i, hvad det er hun skal med os studerende. Hun ved bare ik’, hvad hun skal stille op med os. Og det er jo ik’ hendes skyld, men det er lidt som om, at vi bare blir’ overladt til os selv, synes jeg. Vi må selv finde ud af om det er bedst at sætte sig ned for at læse eller at gå rundt eller hvad vi vil.”

Mine observationer bekræftede ovenstående. Jeg fandt, at såfremt vejledningen ikke var kompetent og kontinuerlig, så havde de studerende problemer med at opbygge deres faglige selvstændighed via de indbyrdes interaktioner. Det kan forklare, hvorfor de medstuderendes indbyrdes interaktioner på enhed II var funderet i sociale interesser og overvejende foregik som samvær og sociale dialoger og desuden, at den ene modspillende studerende i særlig høj grad var afvisende overfor de indbyrdes interaktionsformer. De studerendes

interaktioner var altså ikke som forventet centreret om et fagligt fokus, hvilket begrænsede selvstændighedens opbygning.

Det indikerer, at de studerendes faglige indbyrdes interaktioner ikke forekom naturligt og at de studerende ikke på eget initiativ aktivt begyndte at stræbe efter at udvikle den faglige selvstændighed, som var identificeret via de sociale indbyrdes interaktioner. Det kan være med til at forklare, hvorfor jeg via mine observationer fandt, at vejlederen spillede en langt vigtigere rolle for den faglige del af de studerendes selvstændiggørelse end de studerende på de velfungerende studieenheder selv ekspliciterede.

Jeg fandt flere eksempler på, at vejlederen direkte motiverede og stimulerede de studerendes faglige interaktioner, både i den direkte patientpleje, men særligt i forhold til de studerendes diskussioner på afstand af patienterne. Oftest var det vejlederen, der tog initiativ til og sikrede, at de studerende i fællesskab diskuterede udvalgte udførte handlinger og forholdte sig kritisk til det enkelte patienttilfælde. Desuden var det vejlederen, der formåede at udlede nogle generelle emner fra patienttilfældet, som oftest faldt indenfor sygeplejens grundlæggende principper. Det var gennemgående for alle de fælles diskussioner, som jeg overværede, hvilket syntes at være afgørende for, at de studerende opnåede nye indsigter.

Det kan derfor undre, at de medspillende studerende, som ikke oplevede mangler i vejledningen, kun tillagde vejlederen en perifer betydning i starten af deres ophold i studieenheden og at de derimod oplevede, at det var deres indbyrdes faglige diskussioner, der var afgørende for opbygningen af selvstændigheden. Jeg så en tendens til, at det modstridende element skyldtes, at de studerende tog det for givet, at vejlederen skabte rammerne indenfor hvilke, de kunne udvikle deres faglige selvstændighed og at vejlederen stimulerede deres fælles diskussioner. Denne selvfølgelighed kan være årsagen til, at vejlederens roller i forhold til opbygningen af selvstændigheden først kom til syne, hvis de studerende oplevede mangler i interaktionen med vejlederen.

Der var som sagt forskel på, hvorvidt de medspillende og de modspillende studerende eksplicit tillagde vejlederen betydning. Forskellen kan dog ikke beskrives nuanceret, da de modspillende studerende ikke direkte beskrev eller forklarede, hvordan og hvorfor vejlederen havde betydning for deres selvstændiggørelse. De var mere optaget af at fortælle

om, hvorfor de oplevede de andre studerende som en hæmmende faktor. Den største forskel mellem de medspillende og de modspillende studerende syntes at være, at de modspillende ikke i samme grad var optaget af at danne sociale relationer, da de hurtigere blev fokuseret om fagligheden og at de desuden ikke i samme grad oplevede usikkerhed i forhold til at henvende sig til vejlederen i starten af opholdet.

Samlet set fandt jeg, at vejlederen spillede en meget større rolle end de tilfredse medspillende studerende tilkendegav. Jeg så en tendens til, at de studerendes faglige indbyrdes interaktioner, som af de fleste studerende blev tillagt særlig stor betydning for selvstændiggørelsen, formentlig ville forekomme i langt mindre grad såfremt, at vejlederen ikke var kompetent og kontinuerligt tilgængelig. Var det ikke for vejlederens tilstedeværelse, spørgsmål og kritiske input, så vurderer jeg, at de studerende i højere grad blot ville bekræfte hinanden frem for at udfordre hinanden, hvilket ville resultere i, at de studerende ikke i samme omfang ville opnå nye indsigter under de fælles diskussioner, som ellers var tilfældet.

5.4.2 Gradvis ændring i interaktionen med vejlederen

Særligt via observationerne fandt jeg, at de studerendes interaktioner med vejlederen ændrede karakter i løbet af opholdet i studieenheden. Det var mest udpræget hos de medspillende studerende, hvorfor jeg i det følgende sætter særlig fokus på, hvordan de medspillende studerende interagerede med vejlederen.

Under vejlederens tilstedeværelse bekymrede de medspillende studerende sig i starten om, hvordan vejlederen vurderede deres faglige viden og kunnen, hvilket de oplevede som en hæmsko. De studerende forsøgte at skjule deres ”mangler” for vejlederen, hvorfor flere studerende betragtede interaktionerne med medstuderende, som en forberedelse på at skulle henvende sig til vejlederen. Det ses eksempelvis i følgende citat, hvor en studerende fortalte:

”...man føler sig lidt mer’ forberedt og man vil jo os’ gerne virke, som at man har styr på så mange ting når man går ind og spør’ vejlederen. Vejlederen er måske også i gang med andre ting, sådan at man ik’ skal rende flere gange. Så er det bedre at undersøge det lidt med de andre [studerende] først.”

Udtalelsen er med til at forklare, hvorfor de studerende tillagde deres diskussioner med medstuderende så stor betydning for selvstændiggørelsen. Samtidigt indikerer citatet, at de studerendes indbyrdes interaktioner grundlæggende adskilte sig fra interaktionen med vejlederen, da forholdet til vejlederen i starten var asymmetrisk. Vejlederen blev betragtet som en uddannet og dermed kompetent sygeplejerske, der vidste hvordan tingene skulle gøres og som løbende vurderede de studerendes kompetenceniveauer. Jeg så dog flere eksempler på, at de studerende hurtigt ”affandt” sig med vejlederens tilstedeværelse og at de aktivt begyndte at bruge interaktionen med vejlederen konstruktivt i forhold til at opbygge selvstændigheden. Det skete når de studerende via deres indbyrdes sociale relationer havde opnået oplevelsen af tryghed og konsensus. De studerende begyndte at konfrontere vejlederen med henblik på, at vise deres kunnen og/eller viden. Det så ved første øjekast ud til, at de blot ønskede at blive bekræftet, men jeg fandt, at det bundede i en forventning om, at det havde betydning for, at de fik tildelt selvstændigt ansvar for nye og mere komplekse arbejdsopgaver, hvilket de studerende stræbte efter så snart, at de havde identificeret den faglige selvstændighed. De studerende var opmærksomme på, at vejlederen med afsæt i løbende vurderinger af deres handlinger og vidensniveau tildelte den enkelte studerende et gradvist stigende ansvar for flere og mere komplekse arbejdsopgaver. De studerende oplevede generelt, at de havde rig mulighed for at udføre selvstændige handlinger i et omfang, der var i overensstemmelse med deres egne forventninger. Med afsæt i ovenstående kan det bekræftes, at vejlederen spillede en afgørende rolle for selvstændiggørelsen gennem hele opholdet, da det var vejlederen, der tildelte det tilpassede og progredierende ansvar, som var afgørende for i hvilket omfang, den enkelte studerende havde mulighed for at opbygge sin faglige selvstændighed. De fleste studerende syntes dog ikke at være bevidste herom, da det må antages, at de ellers eksplicit ville have tillagt vejlederen større betydning for deres selvstændiggørelse.

Jeg fandt, at vejlederen for at kunne tildele det tilpassede ansvar måtte danne relationer med de studerende og ikke blot fungere som en overordnet og dikterende ”chef”, som de studerende lydigt skulle efterkomme. Samtidigt så det ud til at være afgørende, at vejledningen afspejlede faglighed og udfordring frem for sympati og ligeværd, da de studerende foretrak at finde oplevelsen af konsensus i de indbyrdes relationer. Jeg så

derimod en tendens til, at vejlederen måtte fungere som en udfordrende, men sidestillet kollega, der havde overblik og fokus på den enkelte studerendes faglige udvikling; altså på opbygningen og forbedringen af den faglige selvstændighed. Herved kunne vejlederen kontinuerligt konfrontere de studerende på en konstruktiv måde.

Det så ud til, at den faglige udfordring oftest foregik i de fælles reflekterende diskussioner, hvor der var rum til at diskutere forskellige meninger. Jeg fandt flest eksempler på, at udfordringen foregik ved, at vejlederen stillede kritiske spørgsmål til de studerendes udførte handlinger. Det kunne både være en handling, som vejlederen implicit vurderede, som særligt godt udført eller hvor hun vurderede, at den studerende burde have handlet anderledes. ”Irettesættelserne” foregik ofte i en humoristisk tone og den enkelte studerende så ikke ud til at føle sig ubehageligt til mode. Ved således at sparre med og udfordre de studerende fagligt, havde vejlederen mulighed for direkte at bidrage til den enkelte studerendes fremadskridende selvstændiggørelse.

I slutningen af opholdet var de studerende ikke længere optaget af at vise deres værd overfor vejlederen. Det skyldtes overvejende, at de ikke længere var optaget af at få tildelt flere opgaver. De var derimod fokuseret på bedst muligt at kunne mestre de opgaver, som de aktuelt havde et selvstændigt ansvar for. Det betyder, at de studerende, som var beskæftiget med at forbedre deres faglige selvstændighed, ikke længere var optaget af at vise deres værd for vejlederen. Der var således foregået en ændring i de studerendes interaktionsform. Ændringen skyldtes, at de studerende rettede deres primære opmærksomhed mod vejlederen når fagligheden skulle forbedres. Denne ændring afspejles i en feltnote, hvor jeg skrev:

”En studerende fortæller, at hun særligt i starten oplevede, at det først og fremmest var vigtigt at finde tryghed og at finde ud af, hvordan tingene fungerede i studieenheden. Til dette trak hun mest på de andre studerende, mens hun nu er optaget af at få lov til at gøre mest muligt på egen hånd og hele tiden lære nye ting. Hun oplever, at hun ikke længere bruger de andre studerende til det, men at det er hos vejlederen, at hun i høj grad søger udfordring.”

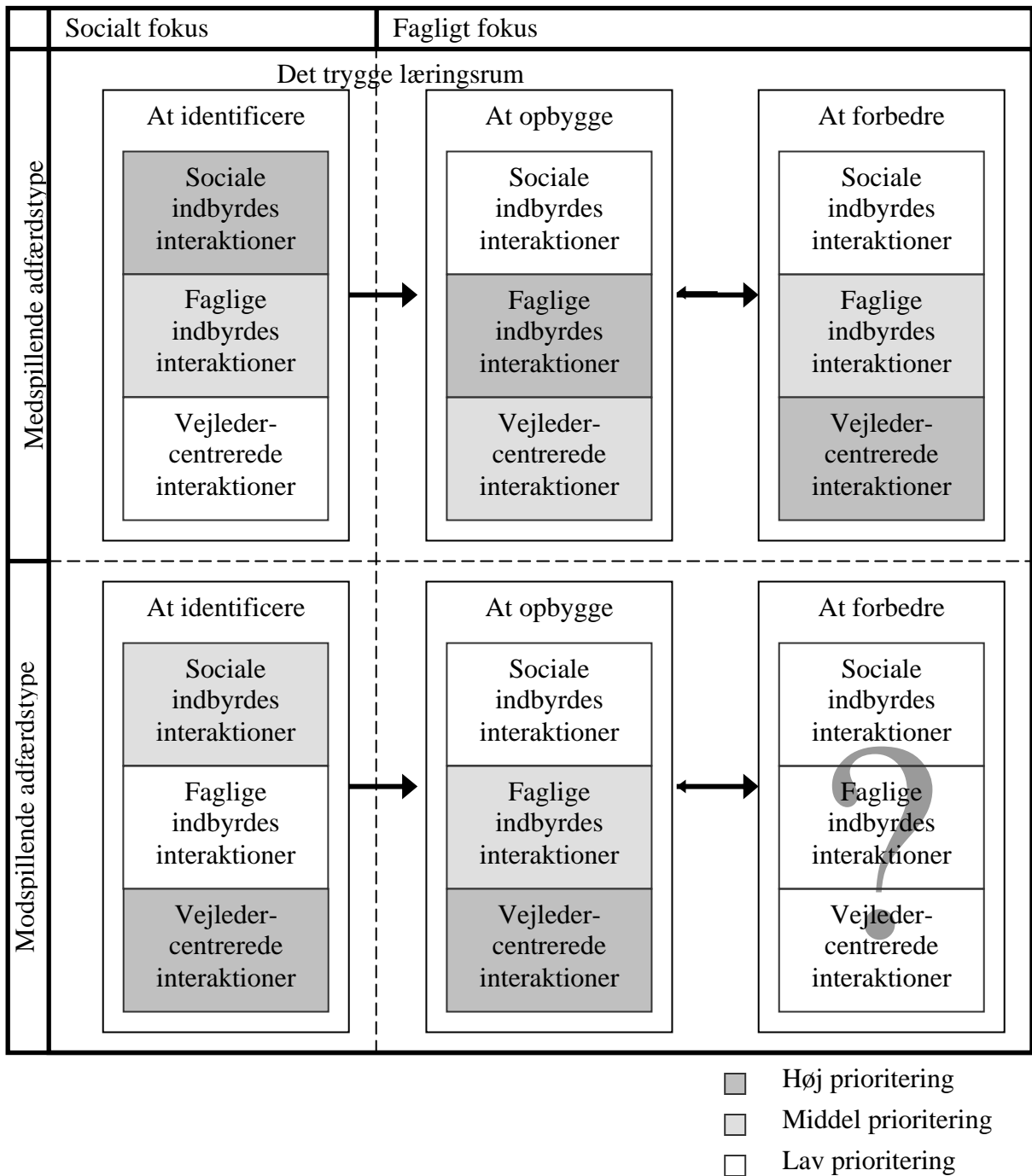
At vejlederen i løbet af opholdet blev tillagt stigende betydning, bekræftes af observationerne på enhed III, hvor det var tydeligt, at det var interaktioner med vejlederen,

at de studerende nu var optaget af. Da de studerende på dette tidspunkt samtidigt var optaget af at forbedre den faglige selvstændighed, indikerer det, at interaktionerne med vejlederen var afgørende for at selvstændigheden kunne forbedres. På dette tidspunkt anså de studerende ikke længere de indbyrdes faglige interaktioner med medstuderende som særlig betydningsfulde. De studerende var nu oftest alene om handlingsudførelsen medmindre, at der af praktiske årsager var behov for to personer. Var det tilfældet kunne både medstuderende og vejlederen fungere som medhjælpere. Den faglige interaktion med vejlederen blev i den tredje fase tæt på symmetrisk og de studerende oplevede, at de på dette tidspunkt delte et fælles ansvar for at pleje en eller to patienter sammen med vejlederen. De studerende betragtede nu vejlederen som deres primære samarbejdspartner. Dette perspektivskift fremstod som en tydelig indikator for, at den tredje fase af selvstændiggørelsen var indtrådt.

Det så ud til, at de faste vejledere var opmærksomme på, at de studerede havde behov for at anvende forskellige interaktionsformer under selvstændiggørelsen i løbet af praktikopholdet, da de fleste studerende ikke oplevede mangler i vejledningen. Med afsæt i ovenstående antages det, at vejledningen ikke blot kontinuerligt blev tilpasset efter de medspillende studerendes progredierende selvstændiggørelse men, at den i høj grad var afgørende for, at de studerende opbyggede og særligt forbedrede deres faglige selvstændighed. Vejledningen syntes dog ikke i tilstrækkelig grad at blive tilpasset efter de modspillende studerendes behov, da de særligt udtrykte, at de var utilfredse med opholdet i studieenheden.

Opsummeret fandt jeg, at vejlederen var afgørende for, at de studerende formåede at interagere fagligt med hinanden og at det således var vejlederen, der sikrede at læringsrummet gradvist blev ændret fra at være et trygt læringsrum til at være et udviklingsorienteret rum, hvor fagligheden var centreringpunktet for interaktionsformerne. Det indikerer, at vejlederen bør være opmærksom på vigtigheden af sin rolle således, at hun ikke blot overlader den studerende til sig selv. Det fremstod som nødvendigt for at sikre en optimal interaktionel selvstændiggørelse. Desuden fandt jeg, at fælles for de medspillende og de modspillende studerende var, at de indbyrdes interaktionsformer i løbet af den progredierende selvstændiggørelse, måtte vige pladsen for den faglige interaktion med

vejlederen. Hos de medspillende studerende syntes det først at være aktuelt for forbedringen af den faglige selvstændighed, selvom jeg fandt, at vejlederen også havde en afgørende betydning for opbygningen. De modspillende studerende tillagde derimod eksplicit vejlederen særlig betydning allerede efter identificeringen af den faglige selvstændighed. Denne ændring over tid fremgår i figur 4, som illustrerer, hvilke interaktionsformer de to adfærdstyper foretrak både i forhold til at identificere, opbygge og forbedre deres faglige selvstændighed. Forbedringen af den faglige selvstændighed kan dog ikke udfoldes for den modspillende adfærdstype, da ingen af de modspillende studerende i min undersøgelse havde påbegyndt den sidste fase i den interaktionelle selvstændiggørelse.



Figur 4. Sygeplejestuderendes selvoplevede prioritering af interaktionsformer under den interaktionelle selvstændiggørelse

6. Diskussion

I dette kapitel diskuteres fundene med eksisterende litteratur, da det kan bidrage til at stimulere den afslutningsvise teorigenerering (Glaser 1978). Desuden diskuteres undersøgelsens rækkevidde og kvalitet.

6.1 Diskussion af teoriens centrale aspekter

Diskussionen afgrænses ved at fokusere på de elementer i den genererede teori, der med afsæt i min litteraturgennemgang ser ud til at være karakteristiske for den interaktionelle selvstændiggørelse, som udspilles i en studieenhed og som samtidigt kan genfindes i eksisterende litteratur. Der rettes særlig opmærksom på de delkonklusioner, der kan opfattes som ny viden, hvorfor jeg eksempelvis ikke vil inkludere mig i en diskussion om, hvorvidt, der i en studieenhed forekommer tilstrækkelig kritisk refleksion eller hvordan kritisk refleksion har indflydelse på den interaktionelle selvstændiggørelse.

6.1.1 Tryghedens indflydelse på den interaktionelle selvstændiggørelse

Da oplevelsen af tryghed både spiller en afgørende rolle i kilderne i litteraturgennemgangen og i min undersøgelse, er det relevant at se nærmere på, hvorfor og hvordan trygheden har indflydelse på den interaktionelle selvstændiggørelse.

At trygheden i en studieenhed blev oplevet som særlig stor skyldtes ikke blot, at de studerende udelukkende skulle forholde sig til afgrænsede omgivelser og få personer, men særligt fordi, at relationerne og samtalerne i højere grad var præget af ærlighed og åbenhed. Jeg fandt, at oplevelsen af tryghed hurtigt opstod i studieenheden i kraft af de nære sociale relationer, der etableres mellem de studerende. I følge Hansen (2005) er det dog vejlederen, der overordnet set skaber de trygge rammer og det anerkende miljø, hvilket bekræfter vejleders betydning for hele den interaktionelle selvstændiggørelse. Voigt (2007) pointerer, at trygheden generelt udspringer af de nære relationer mellem studieenhedens medlemmer. Hun beskriver, at relationerne mellem de studerende er symmetriske. Mens relationen til vejlederen er symmetrisk på det personlige område og asymmetrisk på det faglige område. Samtidigt skriver Voigt, at de studerende foretager en prioritering i gruppeprocesserne af, hvad de studerende drøfter med medstuderende eller med vejlederen. Det bekræfter, at de

studerende bruger medstuderende og vejlederen på forskellig vis og med forskellige hensigter under opholdet i en studieenhed. Det fremgår dog ikke hvori denne differentiering består.

Med afsæt i min teori, ser det ud til, at de studerendes differentiering er begrundet i, at de studerende ikke havde behov for aktivt at danne en social relation med vejlederen, da de foretrak at dele sociale oplevelser og interesser med medstuderende. Det skyldtes, at det var i de indbyrdes relationer, at de bedst kunne finde social støtte og forståelse, hvorfra oplevelserne af tryk og konsensus opstod. Det bekræftes bl.a. af Sprengen og Job (2004), som finder, at "peer mentoring" på tværs af de studerendes semestre, bidrager til at reducere oplevelser af stress, forvirring og angst. Det bekræftes yderligere af Peyroni et al (2005), som forklarer, at det skyldes, at det er de studerendes indbyrdes sociale støtte og forståelse der er afgørende. I lighed hermed redegør Windsor (1987) for, at det er via interaktioner med andre studerende, at den vigtige emotionelle støtte sikres, da de studerende føler sig langt bedre forstået af andre studerende end af deres vejleder. Det gælder særligt problemer relateret til selve læringen, men peer learning blandt de studerende synes også at have en positiv indflydelse på eksempelvis kritisk tænkning, problemløsning og kommunikative kompetencer samt at bidrage til, at de studerende generelt bliver mere motiverede for at lære samt for at opnå en ansvarsfølelse (Loke & Chow 2007).

Jeg fandt imidlertid også, at de studerende brugte deres medstuderende til fagligt samvirke og diskussioner men, at de faglige interaktioner ofte var foranlediget af vejlederen og derfor kun ville foregå i et begrænset omfang såfremt, at vejlederen ikke stimulerede disse interaktionsformer. Derimod fandt jeg, at det var i den indbyrdes sociale relation, at de studerende mere grundlæggende havde indflydelse på hinandens selvstændiggørelse. Jeg fandt, at denne relation ikke alene havde betydning for identificeringen af den faglige selvstændighed, men også indirekte for opbygningen, da det var i den indbyrdes sociale relation, at den faglige opmærksomhed samt motivationen for at udvikle den faglige selvstændighed, opstod. Ifølge Voigt kæder den studerende imidlertid: "...relationen til vejleder og betydning af entusiasme, engagement og opmærksomhed sammen med sin egen lyst og motivation til at lære." (Voigt 2007, s.227). Mine fund kan bekræftes med afsæt i

Windsor (1987), da det fremstår, at oplevelsen af tryghed er afgørende for, at de studerende begynder at stræbe efter at blive mere uafhængige og selvstændige. Det kan nuanceres ved at inddrage Borge (1999) som forklarer, at de studerende først tillægger mestring af de sygeplejefaglige elementer betydning, når de er trygge og føler tilhørighed i den sociale relation. Da Windsor og Borge undersøger den konventionelle uddannelsespraksis, er det dog relationen med vejlederen, der særligt fremhæves. Men da det er oplevelsen tryghed, der synes at være igangsætter for den faglige udvikling, bekræfter det alligevel implicit, at det i studieenheden er de studerendes indbyrdes relationer, der er særligt afgørende for den første del af selvstændiggørelsen. At de studerendes indbyrdes interaktioner imidlertid har stor betydning, også i den traditionelle organisering, pointeres af Peyroni et al (2005) som finder, at de studerende oplever, at de har lettere ved at finde sig til rette i den kliniske praksis, når de kan være sammen med andre studerende, da det er i det indbyrdes samspil, at deres selvsikkerhed og udvikling mod at blive en professionel sygeplejerske særligt bliver styrket.

Det kan sammenfattes, at den tryghed som udspringer fra de studerendes indbyrdes relationer, ikke i sig selv udvikler faglig selvstændighed men, at der i oplevelsen af tryghed ligger et udviklingspotentiale i forhold til identificeringen af selvstændigheden og som desuden er afgørende for, at de studerende bliver motiverede for at udvikle den. Da kilderne indikerer, at trygheden opstår hurtigere og måske i et større omfang i studieenheden, er det med til at bekræfte, at identificeringen af selvstændigheden har andre og måske bedre vilkår i en studieenhed, hvilket får positiv betydning for den videre selvstændiggørelse.

6.1.2 Faglig udfordring fremmer den interaktionelle selvstændiggørelse

Når selvstændigheden derimod skal opbygges og forbedres fandt jeg, at trygheden ikke længere var tilstrækkelig, da der under udviklingen mere er behov for faglig udfordring end konsensus og tryghed. Det indikerer, at trygheden ikke må forblive i centrum for de studerendes indbyrdes interaktioner, da selvstændiggørelsen ellers vil være i risiko for at stagnere. I lighed hermed beskriver Just et al (2004), at tryghed og tillid ud fra almen læringsteori må formodes at fremme læring, men samtidigt antager hun, at udfordring,

eventuel kritik og grader af utryghed er en forudsætning for læring i den kliniske undervisning.

Jeg fandt, at det overvejende var vejlederen, der udfordrede de studerende fagligt og at det var vejlederens kritiske indslag, der bevirkede, at de studerende ikke blot bekræftede hinanden i deres diskussioner. Schaarup (2002a, 2002b) argumenterer for, at relationen mellem studerende og vejlederen skal være asymmetrisk for, at vejlederen kan fremme den studerendes reflektoriske læring ved at forstyrre og udfordre hendes synspunkter. Derfor mener Schaarup, at vejlederen skal opretholde en distanceret relation til den studerende. Min undersøgelse kan ikke be- eller afkræfte dette, men da mine fund i lighed hermed viser, at de fleste studerende i en studieenhed foretrak at få deres sociale behov dækket via interaktioner med medstuderende, så peger det på vigtigheden af, at vejledningen fokuseres på faglighed og ikke sociale relationer. Jeg fandt, at det var via den faglige interaktion mellem studerende og vejlederen, at den faglige selvstændighed kunne opbygges og særligt forbedres. Derfor synes det at være afgørende, at vejlederen udfordrer de studerende fagligt og bevidst undgår, at trygheden bliver omdrejningspunktet i vejledningen. Dog pointerer Lucke, Handal og Lauvås (2005), at konfronteringer og udfordringer bedst fungerer, når de fremsættes i et støttende miljø og særligt i diskussioner mellem ligemænd, hvilket jo netop er aktuelt i en studieenhed. Er det imidlertid ikke tilfældet så er der risiko for, at de studerendes selvforståelse og udvikling af professionsidentitet implicit vil blive hæmmet (Karlsson 1995).

Ifølge Schaarup (2002c) må vejlederens udfordring være rettet imod de læringsbehov, som den studerende selv identificerer og ekspliciterer. Mekki og Tollefsen (1998) pointerer dog, at de studerende ikke har tilstrækkelig indsigt i, hvad der er særligt vigtigt at lære i praksis. Det kan forklare, at jeg fandt, at de studerende kun i begrænset omfang formåede at interagere fagligt med hinanden uden direkte indflydelse fra vejlederen. Under de fælles diskussioner så det ud til, at det var vejlederen, der identificerede de studerendes mangler og læringsbehov, hvilke hun efterfølgende udfordrede, uden dog at intimidere den enkelte studerendes integritet. De nære relationer mellem de studerende så ud til at have betydning for, at udfordringerne ikke blev oplevet som ubehagelige og grænseoverskridende men, at de i stedet havde en stimulerende indflydelse på selvstændiggørelsen.

Ovenstående bekræfter, at vejlederen spiller en afgørende rolle for, at de studerende bliver fagligt udfordret. Det må imidlertid stille krav til, at vejlederen har kendskab til den enkelte studerendes sygeplejefaglige viden og kunnen således, at den studerende udfordres på de områder, hvor der er størst behov for udvikling. Med afsæt i undersøgelsens fund så det ud til at lykkes hos de fleste studerende, da de eksempelvis gav udtryk for, at vejlederen formåede at tildele et tilpasset ansvar, som var overensstemmende med deres egne forventninger. Löfmark og Wikblad (2001) finder, at også sygeplejestuderende i den traditionelle kliniske undervisning oplever, at selvstændighed oftest er noget som uddeles af vejlederen. Videre finder de, at ansvar og selvstændighed fremmer de studerendes generelle udvikling og selvsikkerhed såfremt, at det efterfølges af kontinuerlig vejledning og feedback. Det bekræfter implicit, at jeg fandt, at vejlederen spiller en afgørende rolle for mere end blot forbedringen af den faglige selvstændighed. Vejlederen har derimod indflydelse på hele forløbet af den interaktionelle selvstændiggørelse.

Foranlediget af den progredierende selvstændiggørelse så jeg, at interaktionen mellem studerende og vejlederen i løbet af opholdet i enheden, blev hyppigere forekommende og at interaktionen løbende ændrede karakter. Herved blev den faglige asymmetri gradvist mindre og i tillæg hermed blev det sociale kendskab mellem studerende og vejlederen større. Det skete i takt med, at de studerende i stigende grad betragtede vejlederen som deres primære samarbejdspartner og kollega.

Opsummeret finder jeg, at det i en studieenhed ikke er nødvendigt (eller tilrådeligt), at vejlederen aktivt søger at indgå i sociale relationer med de studerende, da det er fagligheden, at de studerende har behov for at få stimuleret i interaktionen med vejlederen. Dog må vejlederen kende den enkelte studerende rent fagligt for at kunne tildele det tilpassede ansvar og udfordre den studerende på en konstruktiv måde. Det ser ud til, at vejlederens faglige udfordring skal foregå i trygge rammer for bedst muligt at stimulere opbygningen og særligt forbedringen af selvstændigheden. Jeg fandt, at relationen mellem studerende og vejleder naturligt fik et stigende personligt islæt, hvor studerende og vejleder i stigende grad betragtede hinanden som kollegaer. Det syntes at have en positiv betydning for selvstændiggørelsen, hvis blot at det personlige kendskab var et biprodukt og ikke målet for interaktionerne mellem studerende og vejlederen.

6.1.3 Interaktionel selvstændiggørelse og professionsidentitet

Hansen (2008) beskriver, at professionsidentitet er et socialt interaktivt fænomen, der betinges af interaktioner med både medstuderende og vejlederen og at det er i disse interaktioner, at de studerende opnår oplevelsen af sammenhæng. Denne beskrivelse synes i høj grad at være gældende for den faglige selvstændighed, hvorfor det er relevant at se nærmere på, hvordan udviklingen af professionsidentitet beskrives i eksisterende litteratur, da det kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af den interaktionelle selvstændiggørelse.

Inspireret af Wackerhausens (2002) begrebsverden antager jeg, at de studerende via interpersonel selvstændiggørelse gradvist udvikler en individuel, men professionel handlingsteori, som er afgørende for, hvordan de både bevidst og ubevidst vurderer og handler i sin fremtidige sygeplejepraksis. Handlingsteorien etableres under uddannelsen, men vil til stadighed blive revideret og transformeret. Det betyder, at den faglige selvstændighed som den studerende opbygger og forbedrer i løbet af opholdet i studieenheden langt fra er fuldt udviklet. Derfor skal teorien kun forstås, som en begrænset del af den studerendes faglige progression. Teorien forklarer altså blot, hvordan den faglige selvstændighed udvikles i løbet af et ophold i en studieenhed. Med afsæt i ovenstående vil det opnåede niveau af selvstændighed få betydning for de studerendes efterfølgende erfaringsdannelser og videre udvikling af professionsidentitet.

Med afsæt i Lave og Wengers (1991) teori om læring i praksisfællesskaber beskriver Wackerhausen (2002), at professionsidentiteten udvikles via situeret deltagelse i professionelle fællesskaber. Det fremstår som den eneste måde, hvorpå den studerende kan få indsigt i professionens sproglige, handlingsorienterede og etiske dimensioner. Det bekræftes af Anderson og Kiger (2008) som finder, at professionsudvikling overvejende foregår i sociale relationer.

Når læring således betragtes fra et situeret perspektiv må studieenhedernes læringsværdi ifølge Glinsvad: "...vurderes på, hvorvidt de giver adgang til læringsressourcer i det pågældende praksisfællesskab eller ej." (Glinsvad 2006, s.13). Tages der afsæt i Jeffrey's som pointerer, at: "Although [peer] mentoring alone can have positive effects on professional integration and socialization, it is presumed that tutoring alone does not have

this effect.” (Jeffreys 2004, s.113), ser det ud til, at de studerende ikke blot skal interagere med medstuderende men, at det er helt afgørende, at de ligeledes indgår i et praksisfællesskab. I litteraturgennemgangen fremgik det, at Voigt vurderer studieenheden som et lille, men reelt praksisfællesskab og da studieenhedens udviklingsmæssige potentialer ligger i interaktionerne mellem enhedens medlemmer, må det tyde på, at de studerende har gode muligheder for at udvikle den faglige selvstændighed eller mere populært sagt professionsidentiteten.

I lighed med min undersøgelse finder både Anderson og Kiger (2008), Hansen (2008), Peyroni et al (2005), Schrøder, Janum og Andersen (2004) samt Sprengel og Job (2004), at sygeplejestuderendes overordnede mål er at udvikle professionsidentitet, hvilket bekræfter mit valg af kernekategori, da de studerendes stræben efter faglig selvstændighed udsprang fra de studerendes fortællinger om, at de stræbte efter at kunne fungere som en professionel sygeplejerske. Undersøgelserne som er udført på traditionelle uddannelsesafsnit viser, at de studerendes interaktioner med medstuderende har positiv betydning for identitetsdannelsen. Det indikerer, at den interaktionelle selvstændiggørelse ikke kun forekommer i studieenheden, men med afsæt i ovenstående ser det dog ud til, at udviklingen af faglig selvstændighed synes at have de bedste vilkår i en studieenhed, da der her er kontinuerlig adgang til medstuderende og derved større mulighed for at gøre brug af de indbyrdes interaktionsformer.

6.1.4 Interaktionel selvstændiggørelse og udslusning af enheden

Faseopdelingen og fasernes kendetegn i den progredierende selvstændiggørelse har jeg ikke kunne genfinde i eksisterende teorier om, hvordan studerende i klinisk praksis udvikler deres faglighed. Det kan formentlig begrundes i, at den interaktionelle selvstændiggørelse i studieenheden netop foregår på særlige vilkår grundet den kontinuerlige adgang til medstuderende. Alligevel finder jeg, at Hjälmhults (2007) teori om, hvordan studerede udvikler en ny professionsidentitet som sundhedsplejerske, kan nuancere min teori. Særligt interessant er det, at Hjälmhult finder, at de studerende søger personlig accept og anerkendelse, når de i starten oplever usikkerhed og kaos. Senere søger de derimod faglig anerkendelse og bekræftelse af deres praktiske handlinger og viser nu stor motivation for at

handle selvstændigt. Når de studerende derimod har identificeret en ny professionsidentitet, begynder de at søge anerkendelse fra praksisfeltet. Det bekræfter, at den interaktionelle selvstændiggørelse bevæger sig fra et socialt til et fagligt fokus og at de studerende som et led i udviklingen retter opmærksomheden mod nye samarbejdspartnere, der vurderes til bedre at kunne udfordre fagligheden. I min undersøgelse foregår dette ved, at de studerende i stigende grad ændrer fokus fra medstuderende til vejlederen.

Med afsæt i ovenstående kan det diskuteres, hvorvidt og hvornår de studerende i en studieenhed bør udsluses fra studieenheden til den resterende afdeling for at sikre den videre selvstændiggørelse bedst muligt. Det ser ud til, at udslusningen først bør foregå når de studerende primært er fokuseret på at forbedre den faglige selvstændighed, da de fleste studerende først på dette tidspunkt vil være parate til at skulle interagere med nye medlemmer fra et større praksisfelt. Men da den interaktionelle selvstændiggørelse er situationsbetinget er det muligt, at de studerende såfremt, at de udsluses inden overgangen til den tredje fase blot vil "sadle om" og gøre brug af andre interaktionsformer. Spørgsmålet er dog, hvorvidt de studerende skal bruge så mange ressourcer på denne omsadling fordi, at de to kontekster har så forskelligartede læringsvilkår, at selvstændiggørelsen hæmmes. Eksempelvis fandt jeg, at flere af de studerende i enhed I gav udtryk for en vis utryghed ved tanken om at skulle udsluses til den store afdeling efter tre uger i enheden. Hvorvidt en ny oplevelse af utryghed kan risikere at hæmme den videre selvstændiggørelse indeholder min undersøgelse ikke belæg for at kunne vurdere. Men hvis vejlederen er opmærksom på, at bruge utrygheden konstruktivt er det ikke sikkert at selvstændiggørelsen hæmmes. Yderligere data er nødvendige for at udfolde dette yderligere. Det vil være særdeles relevant at undersøge nærmere, da bl.a. Seerup (2006) og Hansen (2004) peger på, at driften af en studieenhed er særlig ressourcekrævende, hvorfor en eventuel ubegrundet udskydning af udslusningen vil være et spild af ressourcer.

6.1.5 De to adfærdstypers tilfredshed

Teorien om den interaktionelle selvstændiggørelse er præget af, at de studerende kategoriseres under to adfærdstyper, da adfærdstyperne er afgørende for, hvordan og med hvem den enkelte studerende interagerede for at stimulere selvstændiggørelsen. Jeg fandt,

at de medspillende studerende overvejende var tilfredse med at være i studieenheden, mens de modspillende studerende var utilfredse. Denne opdeling af de studerende efter tilfredshed ses også hos Halse & Hage (2006), som finder, at 92 % af de studerende vurderer den kliniske undervisning i en studieenhed som god eller meget god, mens blot 8 % vurderede perioden som mindre god. De pointerer, at deres undersøgelse ikke kan forklare, hvorfor nogle studerende var utilfredse. Jeg fandt derimod, at de modspillende studerende tydeligt ekspliciterede, at utilfredsheden skyldtes, at de oplevede de andre studerende som havende en hæmmende indflydelse på, at de kunne opbygge og forbedre den faglige selvstændighed.

Opdelingen af de studerende i to grupper nuanceres yderligere af Hansen, som dog undersøger den konventionelle kliniske undervisning. Om opdelingen forklarer hun: "...at der grundet de studerendes individuelle personligheder, deres personlige erfaringsbaggrund og deres aktuelle livssituation er stor forskel på, hvordan de tilpasser sig, og hvilken betydning det kliniske praksisfællesskab har for deres læring." (Hansen 2008, s.84). De såkaldte "karakteristiske studerende" kendetegnes ved, at de trives og let falder til i uddannelsen, hvilket gælder størstedelen af de studerende. De søger særligt tryghed, imødekommenhed og forståelse. Denne beskrivelse stemmer i høj grad overens med de medspillende studerende i min undersøgelse. Overensstemmende med de modspillende studerende, beskriver Hansen, at de "ikke karakteristiske studerende" kendetegnes ved, at de er mere undrende, kritiske, konfronterende og opsøgende og ofte har brug for et større råderum, hvilket bevirker, at de ofte opleves som irriterende for det uddannelsesrelaterede fællesskab. Videre skriver Hansen, at de særligt har brug for accept, anerkendelse og gensidighed. Det er umiddelbart modstridende med mine fund, da de modspillende studerende kun tillagde de sociale interaktionsformer med medstuderende en perifer betydning. Men dog fandt jeg, at de modspillende studerende oftere opsøgte vejlederen for at få bekræftelse. Men da de modspillende studerende gav udtryk for, at det i enheden var svært at få dækket dette behov for direkte interaktion med vejlederen, så kan det sammenlignet med Hansens undersøgelse tyde på, at de modspillende studerende generelt finder sig bedre tilpas i den traditionelle organisering, hvor de ikke er nødsaget til kontinuerligt at interagere med medstuderende. Det kan herudfra formodes, at deres

distancering måske er størst i en studieenhed, da de har sværere ved at tilpasse sig end de medspillende studerende. Det kan relateres til, at de føler at deres faglige udvikling hæmmes i en studieenhed, da der her er særlig fokus på, at de studerende skal bruge hinanden som vigtige læringsressourcer; hvilket de modspillende studerende jo netop syntes at tage afstand fra. Det bekræftes af Hansen (2008), som pointerer, at de ikke karakteristiske studerende ikke ønsker at indgå i et studiefællesskab på andres præmisser. Hun beskriver med afsæt i Jeffrey (2005), at vejlederen har en nøgleposition i forhold til at fremme en udbytterig interaktion mellem de studerende, hvilket er væsentligt for de studerendes motivation og deltagelsesinteresse. I lighed hermed pointerer Lucke, Handal og Lauvås (2005), at vejlederens vigtigste rolle netop er at sikre, at den kollegiale vejledning foregår på hver enkelt deltagers egne præmisser.

Ovenstående indikerer, at de medspillende studerende har mindre behov for vejlederens gensidighed i starten af opholdet i studieenheden, da de naturligt tilpasser sig den peer learning, der kendetegner enheden. Derimod ser det ud til, at vejlederen skal være opmærksom på, at yde en særlig støtte til de modspillende studerende. Det tyder på, at det generelt vil være konstruktivt for de modspillende studerendes selvstændiggørelse, at vejlederen giver dem lidt friere rammer, så de i mindre grad oplever, at de kontinuerligt tvinges til at interagere med medstuderende. Hvis de modspillende studerende i højere grad oplever, at vejlederen tager højde for deres behov, kan det formodes, at de herved vil være mere åbne over for at udvikle selvstændigheden, som en del af de sociale interaktioner med både vejlederen og medstuderende, frem for blot at betragte medstuderende som modspillere. Herved kan det antages, at de modspillende studerende vil have større mulighed for at få dækket deres behov for anerkendelse og at de, som de medstuderende vil opleve, at de i en studieenhed har gode vilkår for både at identificere, opbygge og forbedre deres faglige selvstændighed.

6.2 Diskussion af undersøgelsens rækkevidde og kvalitet

Jeg vil fremhæve, at jeg oplevede, at den indledningsvise litteraturgennemgang var en fordel for min undersøgelse, da afgrænsningen muliggjorde, at jeg hurtigere kunne fokusere min dataindsamling, hvilket jeg oplevede som en fordel i forhold til at kunne udarbejde mit

speciale indenfor den afsatte tidsramme. Dog er det min erfaring, at min tilegnede viden særligt var en fordel, da den gav mig bedre adgang til feltet. Den gjorde mig i stand til at formulere, hvad det var, at jeg ville sætte fokus på, overfor feltets deltagere; som var meget interesseret i min indgangsvinkel. Herved kunne jeg efterleve de etiske retningslinier for sygeplejeforskning i Norden, da jeg mundtligt kunne informere de ansvarligere ledere og vejledere om projektets overordnede fokus og herved få tilladelse til min feltforskning. Således kunne jeg bedre sikre, at undersøgelsen blev vurderet som relevant og etisk forsvarlig (Sygepleiernes Samarbeid i Norden 2003).

Da undersøgelsen var rettet imod et faktisk felt er teoriens rækkevidde begrænset til den interaktionelle selvstændiggørelse, der foregår i en studieenhed. Diskussionen indikerer dog, de studerende også i den traditionelle kliniske undervisning vil være optaget af at identificere, opbygge og forbedre deres faglige selvstændighed men, at selvstændiggørelsen vil udspilles anderledes, da de studerende i den traditionelle organisering i langt mindre grad har adgang til de indbyrdes interaktionsformer.

En anden begrænsning kan henføres til, at interviewene indledningstvist blev fokuseret om, hvad de studerende tillagde særlig betydning, hvilket teorien naturligvis tager afsæt i. Det kan have haft indflydelse på, at de fleste studerende rettede fokus på deres nære relationer og hyppige interaktioner med medstuderende, som jo med afsæt i litteraturgennemgangen netop er unikke for studieenheden. Det på trods af at jeg så, at interaktionerne med vejlederen også havde stor betydning for den interaktionelle selvstændiggørelse. Derfor er det nødvendigt at holde sig det ensidige perspektiv for øje, ved tolkning og eventuel anvendelse af den generede teori.

Datamaterialet udgøres kun af syv interview samt fem observationsdage, hvor der var minimum to studerende i studieenheden på observationstidspunktet. Det må betragtes som en svaghed ved undersøgelsen, da grounded theory foreskriver, at der skal forekomme teoretisk udvælgelse og mætning. Manglen på at udføre gentagne observationer i løbet af praktikopholdet på ti uger i den ene studieenhed, som det var planlagt, betragtes som en væsentlig begrænsning. Det betød, at jeg var nødsaget til at gå tilbage i mit tidligere indsamlede datamateriale for at sammenligne data fra de tre enheder med henblik på den tidsmæssige udvikling. Det var dog ikke så problematisk, som jeg frygtede, da jeg erfarede,

at jeg i dette materiale kunne identificere de tre faser. At jeg ikke via den første åbne kodning havde fået øje på faserne kan henføres til, at jeg ikke havde erfaring med at kode data via grounded theorys kodningsniveauer. Jeg erfarede, at den afbrudte dataindsamling bevirkede, at jeg ikke kunne udfolde den tidsmæssige udvikling i den interaktionelle selvstændiggørelse tilstrækkeligt nuanceret. Jeg oplevede, at jeg ikke kunne identificere, på hvilket tidspunkt overgangen til de respektive faser oftest foregår, da mine data indikerede, at hver fases længde afhang af den enkelte studerendes personlige og faglige forudsætninger samt den kontekst, som den studerende færdes i. Det er dog ikke nødvendigvis et tegn på, at den genererede teori er dårlig, da Glaser (1978) skriver, at overgangen fra en fase til den næste ikke nødvendigvis er tydelig, men i stedet ofte er markeret af nogle få indikatorer. Jeg har identificeret nogle indikatorer, men jeg mener stadig, at havde jeg haft mulighed for at følge et hold studerende gennem de ti uger, så ville jeg formentlig kunne have beskrevet den tidsmæssige udvikling mere nuanceret. Det er dog muligt, at jeg ville have haft behov for yderligere dataindsamlinger for at kunne nuancere den modspillende adfærdstypes progredierende adfærd, da kun to studerende i min undersøgelse tilhørte denne adfærdstype og fordi, at de ikke var begyndt at forbedre deres faglige selvstændighed. Derfor er den generede teori overvejende baseret på interview og observationer med medspillende studerende, hvorfor denne adfærdstype og foretrukne interaktionsformer er mest repræsenteret i teorien. Der er således behov for at indsamle flere data ikke blot for at nuancere de tre faser, men særligt for at tydeliggøre, hvordan de modspillende studerende interagerer for at forbedre deres faglige selvstændighed. Derfor kan teorien ikke udlægges som en fuldt udviklet teori, da det vil kræve yderligere dataindsamlinger for, at teoretisk mætning kan opfyldes fuldt ud. Det indikerer samtidigt, at det fjerde af kvalitetskriterierne kan betragtes som opfyldt, da det netop stiller krav til, at teorien kan modificeres. I det følgende vil teoriens kvalitet blive vurderet med afsæt i de resterende tre kvalitetskriterier.

At teorien for det første skal stemme overens med feltet som undersøges, er forsøgt opnået ved at kombinere både interview og observation og ved at integrere både ligheder og modsætninger i teorien. Teorien er direkte udsprunget via kontinuerlige komparationer mellem interview og observationsdata, hvorfor teorien vurderes til at stemme overens med

data. Desuden bekræfter teorien flere centrale elementer, der fremstod i litteraturgennemgangen og de videnskabelige undersøgelser, der blev inddraget i diskussionen. Det danner belæg for teoriens empiriske afsæt.

Hvis teorien indfanger kernen af, hvad der er på spil i studieenheden, så er kriteriet om, at teorien skal fungere og være brugbar i forhold til at fortolke, forklare og forudsige de studerendes adfærd ud fra, at de studerende særligt tillægger deres medstuderende betydning, opfyldt. Jeg vurderer, at teorien fungerer, da den kan forklare, at medstuderende ofte tillægges særlig betydning i starten af opholdet i en studieenhed bl.a. fordi, at det er via de sociale relationer, at de studerende oplever tryk og konsensus og bliver i stand til at identificere den faglige selvstændighed. Desuden synes teorien at kunne forudsige, hvilke elementer i den interaktionelle selvstændiggørelse, at deres interaktioner vil være rettet imod. Teorien kan bidrage med en teoretisk forståelse af de studerendes selvstændiggørelse og kan tilskynde en dybere indsigt i, hvilke faktorer, der fremmer og hæmmer de med- og modspillende studerendes selvstændiggørelse. Denne indsigt kan i en uddannelsesmæssig sammenhæng danne afsæt for, hvordan den kliniske undervisning kan tilrettelægges for at fremme selvstændiggørelsen og vejlederne kan vælge at tilpasse deres vejledning både efter den enkelte studerendes adfærdstype samt efter hvilken fase af selvstændiggørelsen, at den studerende aktuelt befinder sig i. Herved kan teorien bidrage til at ændre den kliniske undervisning således, at den studerendes identificering, opbygning og forbedring af faglig selvstændighed kan sikres bedst muligt. For at vurdere om teorien reelt er brugbar i praksis, mener jeg, at det er nødvendigt at overlade vurderingen til vejlederne i studieenhederne, da de studerendes selvstændiggørelse i særlig høj grad afhænger af vejledernes tilstedeværelse og faglige udfordringer.

Teorien vurderes som relevant for de studerende, da den er fokuseret om et overordnet mål, som blev identificeret hos alle de deltagende studerende. Samtidigt kan teorien forklare nogle af de interaktionsformer, som de studerende anvender i løbet af processen mod selvstændiggørelse. Såfremt at vejlederne vælger at tilrettelægge den kliniske undervisning med afsæt i denne viden, kan det eksempelvis antages, at de vil være motiverede for i højere grad at individualisere deres vejledning til de modspillende studerende. Det kan bidrage til, at de modspillende studerende måske i mindre grad vil distancere sig fra den

resterende gruppe, hvilket må antages at stimulere den interaktionelle selvstændiggørelse. Det kan resultere i en større tilfredshed både blandt studerende og vejlederne. Samlet set vurderer jeg, at den generede teori, i den udstrækning det begrænsede datamateriale tillod, kan opfylde de fire kvalitetskriterier. Det er min erfaring, at det var gavnligt indledningstvist at følge de fem minimumskrav som defineres i Journal of Advanced Nursing samt Glasers anbefalinger vedrørende dataindsamling, analyse og præsentation af undersøgelsens fund. Teoriens rækkevidde og empiriske fundering støttes ligeledes af de dokumenterede sammenfald med eksisterende litteratur, hvor jeg særligt vil fremhæve Hansens (2008), Hjälmhults (2007) og Voigts (2007) undersøgelser. Jeg erkender dog, at et større datamateriale samt en større erfaring som grounded theory forsker kunne bidrage til genereringen af en fuldt udviklet teori.

7. Konklusion

Undersøgelsen viste, at de sygeplejestuderendes overordnede mål med opholdet i studieenheden var at gennemleve en interaktionel selvstændiggørelse; hvilken forgik ved, at de studerende først var optaget af at identificere en faglig selvstændighed (fase 1), dernæst var de fokuseret på at opbygge den (fase 2), for til sidst bevidst at forbedre den (fase 3). Selvstændiggørelsen fremstod som en social progredierende udviklingsproces, der på forskellig vis blev foranlediget af varierende relationer og interaktioner med medstuderende og vejledere. Jeg fandt, at de studerende burde gennemleve alle faserne i løbet af et enkelt praktikophold. Det var også gældende for de erfarne studerende, som dog hurtigere bevægede sig gennem de første to faser. Da selvstændiggørelsen var situations- og personsbetiget var det ikke muligt, at angive hvornår overgangen mellem faserne indtrådte. Jeg antog, at såfremt de studerende bliver udsluset i løbet af praktikopholdet, så vil det bevirke, at den sidste fase vil udspilles anderledes.

Undersøgelsens fund blev integreret til teorien om sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed – på godt og ondt, som giver nye indsigter i forhold til at forstå de sygeplejestuderendes faglige udvikling når den udspilles i en studieenhed. Min undersøgelse viste, at studieenheden var et trygt læringsrum, der udgjorde den kontekst, hvori den interaktionelle selvstændiggørelse blev udspillet. Her eksisterede der

særlige læringsvilkår, hvilke overvejende var foranlediget af de studerendes nære relationer og interaktioner.

Teorien forklarer, hvorfor de fleste sygeplejestuderende i en studieenhed i starten tillagde deres medstuderende særlig betydning. Det skyldtes, at identificeringen af den faglige selvstændighed og motivationen for at opbygge selvstændigheden netop opstod som en naturlig del af de studerendes indbyrdes sociale relationer i form af samvær og socialt fokuserede dialoger, som var afgørende for, at de studerende oplevede konsensus og tryghed. Herefter blev fagligheden sat i centrum for de dominerende interaktionsformer, hvor de studerende nu via samvirke og faglige diskussioner med medstuderende kunne begynde at opbygge den faglige selvstændighed. Disse interaktionsformer foregik dog under vejlederens stimulerende indflydelse, selvom de studerende ikke var fuldt bevidste herom. Når selvstændigheden derimod skulle forbedres så var interaktioner med vejlederen helt afgørende, da forbedringen særligt stimuleres af vejlederens faglige udfordringer såfremt, at de blev fremsat konstruktivt i et trygt og anerkendende miljø, hvilket overvejende var tilfældet.

Jeg fandt, at de studerende kunne opdeles i to overordnede adfærdstyper, der var afgørende for hvilke interaktionsformer, som de oplevede som mest stimulerende for deres interaktionelle selvstændiggørelse. Den aktuelle adfærdstype var relateret til, hvorvidt den enkelte studerende oplevede, at selvstændiggørelsen havde gode vilkår i en studieenhed eller ej. Mens de medspillende studerende tillagde deres medstuderende betydning for både identificeringen og opbygningen af selvstændigheden, så oplevede de modspillende studerende overvejende, at de andre studerende stod i vejen for deres interaktionelle selvstændiggørelse, da de foretrak at interagere med vejlederen. Derfor oplevede de, at det var vanskeligt at opbygge den faglige selvstændighed i en studieenhed.

Undersøgelsen tilkendegav vigtigheden af, at alle studerende blev beskæftiget og udfordret, hvilket afhang af, at der var et tilstrækkeligt omfang af praktiske sygeplejeopgaver med progredierede kompleksitet. Særligt afgørende var det dog, at de studerende havde kontinuerlig adgang til kompetent vejledning, da det ellers så ud til at resultere i, at den interaktionelle selvstændiggørelse stagnerede. Det var vigtigt, at vejlederen interagerede med de studerende således, at hun kunne tildele den studerende et tilpasset ansvar og

samtidigt individualisere den faglige udfordring. Herved kunne vejlederen bidrage til, at trygheden, som var særlig dominerende for de studerendes indbyrdes interaktioner i de første uger af opholdet i studieenheden, ikke forblev omdrejningspunktet for interaktionerne. Således havde vejlederen en afgørende betydning for at den interaktionelle selvstændiggørelse kunne udspilles.

Jeg vurderer, at den generede teori indfanger, hvad de studerende særligt var optaget af og at den beskriver og forklarer hvordan og hvorfor de studerende særligt tillagde medstuderende betydning for deres interaktionelle selvstændiggørelse. Derfor vurderer jeg, at teorien på baggrund af valgte analysestrategi opfylder de fire kvalitetskriterier.

8. Perspektivering

Da det er hensigten, at undersøgelsens fund skal være anvendelige i forhold til den kliniske undervisning i en studieenhed, vil jeg afgrænse min perspektivering til at fokusere på forslag til forbedringer, der antageligt vil have positiv indvirkning på de studerendes interaktionelle selvstændiggørelse samt forslag til videre forskning i direkte forlængelse af min undersøgelse.

Det kan antages, at den kliniske undervisning i en studieenhed kan ændres ved eksempelvis at lade vejlederen indgå i et kompetenceudviklings program med henblik på, at kunne tilrettelægge vejledningen med afsæt i den generede teori. Herved vil der eksempelvis være større mulighed for, at vejledningen i højere grad tilrettelægges efter den modspillende adfærdstype, som har svære ved at tilpasse sig til studieenhedens organisering. Forestiller man sig, at det er en realitet, så vil det være interessant videnskabeligt at undersøge, hvorvidt det har bidraget til at skabe bedre læringsvilkår for de modspillende studerende eller ej. Hvis resultatet er positivt, vil det kunne danne belæg for, at arbejde videre med at integrere teorien om de studerendes interaktionelle selvstændiggørelse i studieenhedens aktuelle organiseringsform for at bidrage til, at de modspillende i større grad får mulighed for at opbygge og forbedre deres faglige selvstændighed.

Desuden vil det være relevant nærmere at få identificeret, hvornår og hvordan udslusning fra studieenheden bør foregå for bedst muligt at sikre den videre selvstændiggørelse, da min undersøgelse peger på, at en for tidlig udslusning kan reducere de studerendes opbygning

og forbedring af faglig selvstændighed. Det kan være relevant at hente inspiration fra Norge, hvor de studerende i de to sidste uger af praktikopholdet overtager et selvstændigt ansvar for driften af en afgrænset del af afdelingen. De studerende oplever det her som en stressfuld, men særlig lærerig udfordring, sammen med de andre studerende, at skulle påtage sig ansvaret for enhedens drift; dog under supervision af en sygeplejerske. Grundet autenciteten i denne periode tillægges den særlig betydning for udviklingen af selvstændighed og professionsidentitet, da de to uger opleves som værende en forsmag på, hvad de studerende vil møde som nyuddannede sygeplejersker (Bakke-Erichsen & Øvrebø 2004; Halse & Hage 2004). Det kunne være interessant, at implementere denne alternative udslusningsmodel i den danske organisering med henblik på at undersøge, hvorvidt modellen i højere grad vil kunne optimere forbedringen af den faglige selvstændighed. Desuden vil det være interessant at undersøge, hvorledes studerende på traditionelle uddannelsesafsnit identificerer, opbygger og forbedrer deres faglige selvstændighed. For herved at klarlægge, hvilke interaktionsformer, der er dominerende i denne kontekst og hvorvidt de medspillende studerende er tilfredse med organiseringen i forhold til de modspillende studerende, da der her ikke er kontinuerlig adgang til interaktionsformer med medstuderende. Det vil via komparationer med min undersøgelse kunne lede frem til, at den substantive teori kan videreudvikles til en formel teori med et højere abstraktionsniveau (Glaser 1992).

Litteraturliste

- Andersen, S.B. (2002) *Feltstudie af sygeplejestuderendes praksis i studiegrupper*. Kandidatspeciale, Institut for Sygeplejevidenskab, Aarhus.
- Annels, M. (1997) Grounded theory method, part I: within the five moments of qualitative research. I *Nursing Inquiry*, nr. 4, s.120-129.
- Benner, P. (1984) *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. Addison-Wesley, California.
- Bakke-Erichsen, A. & Øvrebø, R. (2004) Fra observatør til aktiv deltaker – arbeidsfellesskapets betydning for sykepleierstudenters kunnskapsutvikling i praksis. I *Vård i Norden*, årg. 24, nr. 1, s.36-41.
- Bjerkvold, M.P, Sørli, K. & Myhren, A.B. (2003) *Alternativ praksismodell for sykepleierstudenter: et samarbeidsprosjekt mellom HIG, AH og OSSG*. Rapport HIG, Høgskolen i Gjøvik, Gjøvik.
- Bjerkvold, M.P., Myhren, A.B. & Sørli, K. (2003) Utdanning/pedagogikk: Alternativ praksismodell. I *Sykepleien*, nr.17, tilgjengelig på: <http://www.sykepleien.no/article.php?articleID=284&categoryID=60>, d. 01.10.08.
- Blumer, H. (1998) *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. University of California Press, London.
- Borge, A.M. (1999) Trygghet er en forutsetning for læring. I *Sykepleien*, nr. 5, tilgjengelig på: <http://www.sykepleien.no/article.php?articleID=345&categoryID=60>, d. 01.10.08.
- Epinion for Undervisningsministeriet (2007) *Valg og fravalg af lærer-, pædagog-, sygeplejerske- og socialrådgiveruddannelsen*. Tilgjengelig på: <http://www.uvm.dk/07/documents/epinion.pdf>, d. 01.10.08.
- Fog, J. (2004) *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag, København.
- Femdal, I. & Fossum, M. (2003) *Prosjekt utdanningspost. Et samarbeid mellom Fjeldberg sykehjem og Høgskolen i Østfold*. Undervisningssykehjemprosjektet, Høgskolen i Østfold, Avdeling for helse- og sosialfag, tilgjengelig på: <http://fulltekst.bibsys.no/hiof/arbeidsrapport/2004/hefte2-04.pdf>, d. 01.10.08.
- Gaardhøje, L. & Uhre, L. (2002) Praktik med ansvar. I *Sygeplejersken*, nr. 18, tilgjengelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=8178>, d. 01.10.08.

- Glaser, B.G. (1978) *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press, California.
- Glaser, B.G. (1992) *Basics of Grounded Theory Analysis: emergence vs. forcing*. Sociology Press, Mill Vally, California.
- Glaser, B.G. (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Sociology Press, Mill Vally, California.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publ., New York.
- Glinsvad, B. (2006) Refleksjoner over study units i et læringsperspektiv. I *Uddannelsesnyt*, årg. 17, nr. 2, s.9-14.
- Goulding, C. (2002) *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. Sage Publications Ltd, London.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2005) *Grounded theory: et teorigenererende Forskningsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Halse, K. (2005) Kliniske studier i sykepleierutdanningen. Studenters læring når en stor gruppe studenter sammen overtar ansvaret for pasienter. I *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, årg. 7, nr. 3, s.3-17.
- Halse, K. & Hage, A.M. (2004) *Studenttett post. En veiledningsmodell for kliniske studier i sykepleierutdanningen*. HiO-rapport 2004 nr. 13, Høgskolen i Oslo, Avdeling for sykepleierutdanning, Oslo.
- Halse, K. & Hage, A.M. (2006) An acute Hospital Ward, Densely Populated with Students During a 12-Week Clinical Study Period. I *J. Nurs. Educ.*, årg. 45, nr. 4, s.133-136.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004) *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hansen, B.H. (2008) *Fraværd og frafald i sygeplejerskeuddannelsen: En belysning af de studerendes udvikling af professionsidentitet og oplevelse af sammenhæng*. Sygeplejerskeuddannelsen i Odense og Svendborg, University College Lillebælt, tilgængelig på:
http://www.cvulillebaelt.dk/fileadmin/user_upload/Sygeplejerskeuddannelsen/Frafaldsrapport.pdf, d. 01.10.08.
- Hansen, B.S-R (2004) Væk med den dårlige samvittighed. I *Sygeplejersken*, nr. 11, tilgængelig på:
<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=11140>, d. 01.10.08.

Hansen, B.S-R. (2005) Evaluering af studieenhed Geriatrisk afsnit G1. Upubliceret lokalt uddannelsesprojekt, Odense Universitetshospital.

Hansen, B,S-R. (2007) Studieenhed giver gode rollemodeller. I *Sygeplejersken*, nr. 4, tilgængelig på:
<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=14904>, d. 01.10.08.

Hartman, J. (2005) *Funderet teori. Udvikling af teori på empirisk grund*. Alinea, København.

Henderson, V. (2000) *Sygeplejens grundlæggende principper*. Dansk Sygepleje Råd, København.

Hemmingsen, L.B., Jacobsen, S.L., Olsen, T.B. & Rasmussen, A.M. (1999) Sygeplejestuderende får egen uddannelsesunit på Frederiksberg Hospital. I *Klinisk Sygepleje*, årg. 13, nr. 4, s.206-265.

Hjälmhult, E. (2007) *Erobring av handlingsrom - Helsesøsterstudenters læring i praksis*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Falkultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim, tilgængelig på:
http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_no_ntnu_diva-1874-1__fulltext.pdf d. 01.10.08.

Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2003) *Lov om et videnskabsetisk komitéssystem og behandling af biomedicinske forskningsprojekter*. Lov nr. 402 af 28/05/2003, tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29142>, d. 01.10.08.

Jeffreys, M.R. (2004) *Nursing Student Retention: Understanding the Process and Making a Difference*. Springer Publishing Company, Broadway.

Jensen, B. (2000) Hvad karakteriserer socialiseringen til sygeplejerske i et praktikforløb?. I *Uddannelsesnyt*, årg. 11, nr. 1, s. 3-20.

Johnsen, M. H. (2003) *Undervisning og læring i praktik. Om praktikvejlederfunktionen i praktik-delen af sygeplejestudiet efter 1990-bekendtgørelsen i Danmark. Empirisk belyst ved interview, observationsstudier og dokumentstudier og teoretisk analyseret ved hjælp af især Pierre Bourdieus reproduktions-, praktik- og feltteori*. Del 1: afhandling, Forlaget PUC, Viborg-seminariet, København.

Journal of Advanced Nursing, *Qualitative Guidelines. Basic Criteria for Acceptability – Qualitative Research*. Tilgængelig på:
<http://www.journalofadvancednursing.com/default.asp?file=guidequalitative> d. 01.10.08.

Just, A., Krølle, V., Seyer-Hansen, H., Jensen, I-M., Sommer, I., Trangbæk, A., Nielsen, C., Johnsen, M., Stenholt, B. & Skovsgaard, A-M. (2004) *Studieunit – hvad er det og hvad kan det bidrage med?*, Del 1. Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt, Århus, tilgængelig på: <http://www.sygeplejerskolen-aarhus.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fSYGPAARHUS%2fdokumenter%2fUFSbilag%2fUFS-Rapport-4.pdf>, d. 01.10.08.

Justitsministeriet (2000) *Lov om behandling af personoplysninger*. LOV nr 429 af 31/05/2000, tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=828&exp=1> d. 01.10.08.

Jørgensen, L. (2007) *Tværfaglig studieunit. Læring på tværs i learning lab*. Evalueringsrapport, Hvidovre Hospital, tilgængelig på: <http://www.hvidovrehospital.dk/NR/rdonlyres/E75E127F-F387-4E55-A295-893E1C267F4A/0/EvalueringsrapportTv%C3%A6rfagligStudieunitsefter%C3%A5ret2006.pdf>, d. 01.10.08.

Karlsson, B. (1995) *Veiledning av sykepleiestudenter I praksisstudier – en evaluering*. Diakonhjemmets høgskolesenter, Sygepleierhøgskolen, Oslo.

Koustrup, P. (2004) Studie-units – en organisationsform i tilrettelæggelse af klinisk undervisning. I *Uddannelsesnyt*, årg. 15, nr. 3, s.52-56.

Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, London.

Langeland (1995). *Prosjektposten. Alternativ praksis-studie for sykepleiestudenter i 2. året med tema: Sykepleie til akutt og kritisk syke pasienter*. Et Samarbeidsprosjekt mellom Stord sjukepleiarhøgskule (Høgskolen Stord/Haugesund, avdeling for førebyggjande helsearbeid) og Fylkessjukehuset, Upubliceret uddannelsesprosjekt.

Langeland, A.A.F. (2007) *Studentpostprosjektet*. Prosjekttid: Høst 05 til og med vår /07, Prosjektplan for Samarbeidsprosjekt Helse Fonna og Høgskolen Stord/Haugesund, upubliseret uddannelsesprosjekt.

Larsen, K. et al (2005) *Studieunit - Anbefalinger og overvejelser vedrørende oprettelse og drift*. Del 3. Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt, Århus, tilgængelig på: <http://www.sygeplejerskolen-aarhus.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fSYGPAARHUS%2fdokumenter%2fUFSbilag%2fUFS-Rapport-4.pdf>, d. 01.10.08.

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

Loke, A.Y. & Chow, F.L.W. (2007) Learning partnership—the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. I *International Journal of Nursing Studies*, årg. 44, nr. 2, Elsevier Ltd., s. 237–244.

Lomborg, K. (2003) Grounded theory - en vej til viden om sociale processer i Sygeplejepraksis. I *Forskning i klinisk sygepleje 2 - Metoder og vidensudvikling*, Lorensen, M. Hounsgaard, L. & Østergaard-Nielsen, G., red., Akademisk Forlag A/S og Dansk Selskab for Sygeplejeforskning, s.129-146.

Lomborg, K. (2004) *Nurse-patient interactions in assisted personal body care: a qualitative study in people hospitalised with severe chronic obstructive pulmonary disease (COPD)*. PhD thesis, Department of Nursing Science, University of Health Sciences, Aarhus Universitet, Aarhus.

Lomborg, K. (2005) Om Grounded Theory – hvad det er og ikke er. I *Klinisk sygepleje*, årg. 19, nr.2, s.4-11.

Lomborg, K. & Kirkevold, M. (2003) Truth and validity in grounded theory – a reconsidered realist interpretation of the criteria: fit, work, relevance and modifiability. I *Nursing Philosophy*, årg. 4, nr. 3, s. 189-200.

Lucke, K.H., Handal, G & Lauvås, P (2005) *Veiledning med leger under utdanning*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Löfmark, A. & Wikblad, K. (2001) Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student perspective. I *Journal of Advanced Nursing*, årg. 34, nr. 1, Blackwell Science Ltd, s.43-50.

Madsen, S. (2008) Hospitalerne får flere studieunits. I *Sygeplejersken*, nr. 1, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=16358>, d. 01.10.08.

Maaløe, E. (1999) *Case-studier af og om mennesker i organisationer*. Akademisk Forlag, København.

MacDonald, M. (2001) Finding a critical Perspective in Grounded Theory. I *Using Grounded Theory in Nursing*, Schreiber, R.S & Stern, P.N., red., Springer Publishing Company, New York, s. 113.157.

MacDonald, M. & Schreiber, R.S. (2001) Constructing and Deconstructing: Grounded Theory in a Postmodern World. I *Using Grounded Theory in Nursing*, Schreiber, R.S & Stern, P.N., red., Springer Publishing Company, New York, s. 35-53.

Mekki, T.E. & Tollefsen, S. (1998) *Utvikling av læreplaner for praksis*. Et samarbeid mellom Haukeland sykehus og Høgskolen i Bergen, Rapport nr. 9/98, Høgskolen i Bergen, Bergen.

Milliken, J. & Schreiber, R.S. (2001) Can You “Do“ Grounded Theory Without Symbolic Interactionism?. I *Using Grounded Theory in Nursing*, Schreiber, R.S & Stern, P.N., red., Springer Publishing Company, New York, s.177-190.

Moscato, S.R., Miller, J., Logsdon, K., Weinberg, S. & Chorpenning, L. (2007) Dedicated education unit: An innovative clinical partner education model. I: *Nursing Outlook*, årg. 55, nr.1, s. 31-37.

Mortensen, B. (2005) Studieenhed skaber tilfredshed. I *Sygeplejersken*, nr. 13, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=12923>, d. 01.10.08.

Morse, J.M. (2001) Situating Grounded Theory Within Qualitative Inquiry. I *Using Grounded Theory in Nursing*, Schreiber, R.S. & Stern, P.N., red., Springer Publishing Company, New York, s.1-15.

Neergaard, H. (2007) *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg C.

Nielsen, C.; Larsen, K.; Skovsgaard, A-M. & Stenholt, B. (2007) Model for at lære praktisk sygepleje. I *Sygeplejersken*, nr. 17, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=15808>, d. 01.10.08.

Nielsen, C.; Skovsgaard, A-M. & Stenholt, B. (2005) *Projektrapport studieunit: Et sammenlignende studie af sygeplejestuderendes læringsudbytte i klinisk undervisning i studieunit og i traditionelt studieforløb*. Del 2, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt, Århus, tilgængelig på: <http://www.sygeplejeskolen-aarhus.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fSYGPAARHUS%2fdokumenter%2fUFSbilag%2fUFS-Rapport-4.pdf>, d. 01.10.08.

Peyrovi, H., Yadavar-Nikraves, M., Oskouie, S. F. & Berterö, C. (2005) Iranian student nurses' experiences of clinical placement. I *International Nursing Review*, nr. 52, s.134–141.

Polit, D.F. & Beck, C.T. (2006) *Essentials of nursing research: methods, appraisal, and utilization*. 6. udgave, Lippincott Williams & Wilkins, USA.

Poulsen, I.K. & Madsen, A.G. (2001) *Studieunit som organiserende princip for læring i klinisk praksis*. Upubliceret projektrapport om pilotprojekt, Finsencentret Rigshospitalet.

Ranse, K. & Grealish, L. (2007) Nursing students' perceptions of learning in the clinical setting of the Dedicated Education Unit. I *Journal of Advanced Nursing*, årg. 58, nr. 2, s.171-179.

Schaarup, P. (2002a) Vil gerne forstyrres. I *Sygeplejersken*, nr. 48, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=9283&menu=195009>, d. 01.10.08.

Schaarup, P. (2002b) Forståelse blokerer for udvikling. I *Sygeplejersken*, nr. 49, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=9304> d. 01.10.08.

Schaarup, P. (2002c) Svæv som en sommerfugl stik- som en bi. I *Sygeplejersken*, nr. 49, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=9303>, d. 01.10.08.

Scheel, L.S. (2007) *Refleksion og intuitiv didaktik-I-handling: vejledningssamtaler i praksis*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning.

Schrøder, I. Janum, A-M. & Andersen, L.S. (2004) *Frafaldsanalyse for ergoterapeut-, bioanalytiker- og sygeplejerskeuddannelsen ved CVU Øresund*. København, tilgængelig på: <http://cvu.cvuoeresund.dk/index.php?module=dmmbc&func=sendFile&fileid=157&topicid=52>, d. 01.10.08.

Seerup, A. (2006) Studieunit ortopædkirurgisk afsnit K2 Silkeborg Centralsygehus. I *Uddannelsesnyt*, årg. 17, nr. 2, s. 34-37.

Sebbelov, K.B. (2002) Selvstændige studerende. I *Sygeplejersken*, nr. 18, tilgængelig på: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=8171>, d. 01.10.08.

Sprengel, A. & Job, L. (2004) Reducing Student Anxiety by Using Clinical Peer Mentoring With Beginning Nursing Students. I *Nurse Educator*, Lippincott Williams & Wilkins, årg. 29, nr.6, s. 246-250.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage, Newbury Park, California.

Søndberg, L. (2005) *Inddannelse. Et Grounded Theory studie af en gruppe ufaglærte, arbejdsløse tyrkere i Europa – hverdag og arbejdslivsforventninger*. Ph.d.-afhandling, Center for Mellemtidstudier, Syddansk Universitet, Odense.

Sygepleiernes Samarbeid i Norden (2003) *Etiske retningslinier for Sygeplejeforskning i Norden*. Sygepleiernes Samarbeid i Norden, Oslo, tilgængelig på: <http://www.dsr.dk/PortalPage.aspx?MenuItemID=471&M222=aXRlbWtleQ%3D%3D%3AND44OTI4NQ%3D%3D%26bW9kZQ%3D%3D%3AmzAw>, d. 01.10.08.

Undervisningsministeriet (2001) *Bekendtgørelse om sygeplejerskeuddannelsen*, BEK nr. 232 af 30/03/2001. d. 05.01.08, tilgængelig på: <http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23694>, d. 01.10.08.

Undervisningsministeriet, 2008, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*. BEK nr. 29 af 24/01/2008, tilgængelig på:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114493>, d. 01.10.08.

Undervisningsministeriet (2006). *Samlet analyse af Fremtidens krav til sundhedsprofessionelle*. Undervisningsministeriet, marts 2006, Muusmann Research & Consulting, København.

Voigt, J.R. (2006) Sociale læreprocesser i en studieunit – nogle karakteristika. I *Uddannelsesnyt*, årg. 17, nr. 2, s. 2-8.

Voigt, J.R. (2007) *En ny kontekst for læring i hospitalspraksis – læringsmiljøets organisering og betydning. En kvalitativ undersøgelse af læringsmiljøet på to hospitalsafsnit og dets betydning for sygeplejestuderendes læreprocesser*. Ph.d.-afhandling, Learning Lab Denmark, Doctoral School of Organisational Learning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Århus.

Wackerhausen, S. (2002) *Humanisme, professions identitet og uddannelse – i sundhedsområdet*. Hans Reitzels Forlag, København.

Wadel, C. (2002) *Feltarbeid i egen kultur*. 6. oplag (1991), Seek, Flekkefjord.

Willemoes, K. (2002) Study-Units, Studieenheder eller? Skal vi introducere studieenheder I den kliniske undervisning i Århus Amt?. I *Kvartalskrift*, nr. 1, s. 20-22.

Windsor, A. (1987) Nursing Students' Perceptions of Clinical Experience. I *Journal of Nursing Education*, årg. 26, nr.2, s. 150-154.

Tabeloversigt

Tabel 1: Undersøgelsens kontekst, deltagere og dataindsamlingsmetoder, s. 33

Tabel 2: Kategoriernes hyppigste indikatorer i datamaterialet, s. 42

Tabel 3: Analyseprocessens faser og eksempel på resultat, s. 44

Figur oversigt

Figur 1: Sygeplejestuderendes interaktionelle selvstændiggørelse i en studieenhed, s. 48

Figur 2: Den foretrukne interaktionsstrategi under den interaktionelle selvstændiggørelse, s. 57

Figur 3: Interaktionel selvstændiggørelse i de indbyrdes interaktioner, s. 66

Figur 4: Sygeplejestuderendes selvoplevede prioritering af interaktionsformer under den interaktionelle selvstændiggørelse, s. 74

Bilagsfortegnelse

- Bilag 1: Strategi for litteratursøgning på udvalgte forskningsdatabaser, s. 102
- Bilag 2: Skriftlig information til undersøgelsens deltagere samt samtykkeerklæring,
s.105

Bilag 1

Strategi for litteratursøgning på udvalgte forskningsdatabaser

Eksempler på søgestrategier på 3 udvalgte databaser foretaget i uge 6 2008.

Søgestrategierne på de internationale databaser er grundlæggende ens, hvorfor jeg nedenfor kun illustrer enkelte af de søgestrategier, som blev anvendt på udvalgte databaser. Alle emneord blev kombineret på forskellig vis med stigende fokuseringsgrad.

Cinahl

Headings: Students, Nursing; Education, Clinical; Education, Nursing; Mentorship; Student Satisfaction; Clinical Competence; Professional-Student Relations; Learning Environment, Clinical, Community Health Nursing; Nursing Units; Student supervision.

8.1.1.1 Et udvalg af søgninger og resultater:

“Students, Nursing AND Education, Clinical”, 1189 hits

“Students, Nursing AND Education, Clinical AND Learning Environment, Clinical”, 104 hits

“Students, Nursing AND Education, Clinical OR Learning Environment, Clinical AND Clinical Competence”, 146 hits

“Students, Nursing AND Education, Clinical AND Student Supervision”, 40 hits

“Learning Environment, Clinical AND Mentorship and Students, Nursing”, 18 hits

“Education, Nursing AND Education, Clinical AND Students, Nursing”, 709 hits

“Education, Nursing AND Education, Clinical AND Students, Nursing AND Reflection”, 57 hits

“Student Satisfaction AND Clinical Competence AND Mentorship”, 2 hits

“Student, Nursing AND Nursing Units”, 39hits (ingen relevante)

Eksempler på fritekstsøgning:

“Hospital Ward AND Learning”, 10 hits (2 relevante)

“Peer Learning and Experience”, 12 hits (2 relevante)

“Training Program AND Mentor”, 7 hits

PubMed

MeSH terms: Students, Nursing; Education, Nursing; Clinical Competence; Community Health Nursing; learning; problembased learning”, "Competency-Based Education; Nursing; professional Practice; mentors; Nursing Education Research; Perception; Health Facility Environment; Interprofessional Relations; "Health Facility Environment; Community Health Nursing.

Et udvalg af søgninger og resultater:

“Students, Nursing AND Nursing; Education AND learning”, 934 hits

“Students, Nursing AND Nursing, Education AND Learning AND Clinical Competence”, 273 hits

“Students, nursing AND Nursing, Education AND Learning AND Mentors”, 40 hits

“Students, Nursing AND Community Health Nursing AND Learning OR Problem-based Learning”, 30 hits

“Student, Nursing AND Clinical Competence”, 1907 hits

“Student, Nursing AND Clinical Competence AND Perception”, 30 hits

“Students, Nursing AND Perception AND Education, Nursing OR Learning AND Health Facility Environment”, 83 hits

“Interprofessional Relations AND Students, Nursing AND Learning OR Clinical Competence AND Education, Nursing AND Nursing Education Research AND Perception”, 11 hits

Eksempler på fritekstsøgning:

“Peer Learning AND Nursing Students”, 121 hits

“Nursing Student AND Clinical Practicum AND Learning”, 76 hits (2 relevante)

PsychInfo

Thesaurus: “learning”, Learning Environment, Nursery School Students; Nursing Education; Nursing Students; Clinical Practice; Competence; Mentor; perception;

environment; Communities of Practice; Peer Relations; Supervision (Professional); Evaluation.

Et udvalg af søgninger og resultater:

- “Nursing Students AND Education AND Learning”, 829 hits
- “Nursing Students AND Education AND Clinical Practice”, 107 hits
- “Nursing Students AND Education AND Mentor”, 23hits (ingen relevante)
- “Nursing Students AND Clinical Competence AND Perception”, 30 hits
- “Nursing Students AND Clinical practice AND Learning”, 37 hits (ingen relevante udover kendte træf)
- “Nursing Students AND Education AND Communities of Practice”, 5 hits (1 kendt)
- “Nursing students AND Competence”, 95 hits (1 relevant)
- “Nursing students AND Learning AND Perception”, 43 hits, (2 kendte)

Eksempler på fritekstsøgning:

- “Education AND Model” 17 hits, ingen relevante
- “Nursing students AND Partnership” 23 hits (1 relevant)
- “Clinical Practicum AND Learning and Student” 7 hits (1 relevant, kendt)
- “Student AND Peer Learning” 33 hits (1 relevant, kendt)

Bilag 2

Skriftlig information til undersøgelsens deltagere samt samtykkeerklæring

Kære sygeplejestuderende

Vil du deltage i et udviklingsprojekt, som sætter fokus på, hvordan du oplever at være studerende i en studieunit?

I samarbejde med både kirurgiske og medicinske afdelinger, som tilrettelægger sygeplejestuderendes kliniske undervisning i studieunits, udfører jeg i perioden februar 08 til september 08 et forskningsprojekt, hvis arbejdstitel er ”Sygeplejestuderendes interaktion i en studieunit”. Det er en afsluttende opgave, som udarbejdes på Institut for Sygeplejevidenskab på Aarhus Universitet af undertegnede.

Formålet med undersøgelsen er, at udvikle en viden om og forklaring af, hvad sygeplejestuderende særligt tillægger betydning for deres kliniske undervisning, når den tilrettelægges i en studieunit og hvorledes sygeplejestuderende interagerer med studieenhedens medlemmer.

Hvad indebærer deltagelsen for dig?

Hvis du indvilliger i at medvirke i denne undersøgelse skal du deltage i interview af ca. 30 minutters varighed i løbet af eller i forlængelse af dit ophold i studieuniten. Interviewet vil tage afsæt i, hvordan du oplever at være studerende i en studieunit og hvorvidt, der er forhold, som du er særligt optaget af i forhold til din kliniske undervisning. Interviewet vil blive optaget på en mp3-afspiller og optagelsen vil efterfølgende blive omskrevet til tekst inden, at lydfilet bliver slettet.

Desuden vil jeg følge dig, dine medstuderende og vejledere (efter forudgående aftale) i patientplejen i to-fire dage i løbet af dit ophold i studieenheden. Jeg vil observere jeres samspil i afdelingen og undervejs notere, hvad der foregår.

I den færdige opgave vil du (og afdelingen) fremtræde anonymt og det udskrevne interview samt feltnoter vil blive behandlet som fortroligt materiale.

Det er frivilligt, om du vil deltage i undersøgelsen. Hvis du indvilliger i at medvirke, kan du til enhver tid trække dit tilsagn tilbage, uden at skulle forklare, hvorfor du alligevel ikke ønsker at deltage og uden, at det vil påvirke din resterende kliniske undervisning på afdelingen. Det gælder også selvom du har underskrevet den vedlagte samtykkeerklæring.

Jeg håber, at du har lyst til at være med.

Har du spørgsmål kan du på et hvert tidspunkt i forløbet kontakte mig på mail:

muxoll@gmail.com eller tlf. 21 22 25 06.

Med venlig hilsen

Louise Muxoll Grønhaug

Sygeplejerske og cand.cur. studerende

Samtykkeerklæring til deltagelse i videnskabelig undersøgelse

Jeg giver hermed tilsagn om at blive fulgt i forbindelse med dataindsamling til undersøgelsen, der har arbejdstitlen: ” Sygeplejestuderendes interaktion i en studieunit” ved Louise Muxoll Grønhaug, cand.cur. studerende ved Institut for Sygeplejevidenskab på Aarhus Universitet.

Jeg bekræfter, at jeg har modtaget mundtlig og skriftlig information om undersøgelsen. Jeg er informeret om, at det er frivilligt at deltage i undersøgelsen og at jeg til enhver tid kan trække mit tilsagn tilbage. Desuden er jeg informeret om, at jeg vil fremstå anonymt i projektet og at de informationer jeg giver, vil blive behandlet som fortroligt materiale.

Dato: _____

Navn: _____

Afleveres til Louise Grønhaug