

Masterspecialets omfang i normalsider: 47,4

Antal anslag inklusiv mellemrum: 113.820

Afleveringsdato: 20. december 2018

Masterspecialet er ikke fortroligt



AALBORG UNIVERSITET

Den nyuddannede sygeplejerskes læring i praksis og professionsidentitetens betydning for læring

“Mega spændt og også sådan lidt ærefrygt”

(KI: 1/6)

Master i Læreprocesser, 4. semester

Masterspeciale

Specialiseringsfag; Didaktik og Professionsudvikling

Vejleder: Birthe Lund, Ph.d

Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi

Malene Bruun Jensen. Studienummer: 20090900

Malene Bruun Jensen

Abstract

This Master thesis deals with the fact that newly qualified nurses' feel underqualified when it comes to their practice and feel insecure about the expectations and the unassisted responsibility in the daily practice. Newly qualified nurses find it difficult to describe exactly what it means to be a nurse and what the profession exactly encompasses. These concerns have led to the fact that several newly qualified nurses have thoughts about leaving their profession. The research focus of this thesis highlights what kind of influence learning in practice has on the newly qualified nurses' professional identity.

The aim of this Master thesis is to answer the following question:

What characterises the newly qualified nurses' learning in practice and what kind of influence does the professional identity play for the newly qualified nurses' learning?

The empirical data of this Master Thesis is gathered via via semistructured qualitative interview presented by newly qualified nurses. The inclusion criteria for the interview were newly qualified nurses who had been educated for approximately one year. The exclusion criteria were newly qualified nurses whom, before nursing education had another health profession or another profession in general. The interview questions were partly asked on the basis of an interview guide while other questions arose in the interview moment as a follow-up to the utterances of the informants. The interview has been interpreted via the understandings which were expressed by the informants. The thesis has an inductive approach.

The thesis has a hermeneutic approach. This approach is based on the philosophical hermeneutics by Hans-Georg Gadamer with the purpose of interpreting the issue of the thesis and furthermore to interact with the empirical data.

The theoretical basis is the social learning theory by Etienne Wenger. The theory has been applied with a particular focus on the identity concept. Other key concepts originated by the theory are used because the identity concept cannot be seen as an isolated concept but is understood through additional concepts of the theory.

The theory by Wenger does not in specific concern professional identity. Therefore the theory by Steen Wackerhausen concerning professional identity is used with the aim of including the aspects of professional identity.

In order to clarify the learning and practice of professionals I include Michael Eraut's theories on professionals' learning in practice. The theory is used to identify and understand what characterises the newly qualified nurses learning in practice.

This thesis concludes that communities of practice characterize the newly qualified nurses' learning in practice. The newly qualified nurses engagement in practice promotes learning. Learning in practice is characterized by developing the newly qualified nurses' repertoire which can be used in daily practice. The interdependence of time pressure is important for learning in practice. Because of time pressure the newly qualified nurse acts on her own which can lead to non-learning in the situation.

Learning in practice is characterized by learning from others which is one of the most important factors for learning. To see coworkers as a resource is also an important factor for learning in practice. Professional identity and learning is deeply connected with one another. Professional identity is not created and learned completely during the education towards becoming a nurse but is developed in a sequential and dynamic process. Professional identity is partly created through the knowledge and learning one brings into practice and the new knowledge newly qualified nurses obtain during practice. The characteristics of learning in practice and the significance of professional identity for learning creates and strengthens the quality of interaction among professionals.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
1.1 Problematisk overgang	5
1.2 Sygeplejevirket som profession	6
1.3 Den daglig kontekst	7
1.4 Indsnævring af problemfelt	8
2. Problemformulering	9
3. Projektets metode	9
3.1 Videnskabsteori og metodologisk tilgang	9
3.2 Empirisk tilvejebringelse	10
3.3 Forståelseshorisont	11
3.4 Interviewguide	11
4. Specialets undersøgelsesdesign	12
4.1 Udvalgelse af informanter	12
4.2 Ethiske overvejelser	13
4.3 Transskribering	13
4.4 Anonymisering	13
4.4 Forsker i eget felt	14
4.5 Kritik af metodevalg	14
5. Gengivelse af problemformuleringen	15
6. Teoretisk præsentation	15
6.1 Etienne Wenger	15
6.2 Steen Wackerhausen	17
6.3 Wenger og Wackerhausens komplementering af hinanden	18
6.4 Michael Eraut	18
6.5 Forventninger til teorierne	19
6.6 Valg af læringsteori	19
7. Analyse	20
7.1 Analyseramme	20
7. 2 Læring i praksis	20
7.2.1 Delkonklusion	24
7.3 Tidsfaktor for læring	24
7.3.1 Delkonklusion	27
7.4 Socialisering i praksis	27
7.4.1 Delkonklusion	32
7.5 Læring og professionsidentitet	32
7.5.1 Delkonklusion	38
7.6 Sygeplejefaglige værdier	38
7.6.1 Delkonklusion	39
7.7 Forventninger, usikkerhed og ansvar	40

7.7.1 Delkonklusion	42
8. Konklusion	42
9. Perspektivering	44
10. Kildehenvisning	45
11. Bilag	49

1. Indledning

En nyuddannet professionsbachelor i sygepleje skal efter endt uddannelse virke i den danske offentlige sundhedssektor, der siden 1990'erne har haft fokus på modernisering og øget styring. Moderniseringen har medført et stærkere fokus på kvalifikationsudvikling i sygeplejen (Mainz et. al., 2013, Andersen, Dybbroe, Bering, 2004). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje fordrer, at den nyuddannede sygeplejerske (herefter nyuddannede) mestrer at forvalte sygeplejefagets og professionens værdier, teorier, begreber og metoder (Retsinformation, 2018, Retsinformation, 2017)

I 2001 fik sygeplejeuddannelsen professionsbachelorstatus, hvilket betød, at uddannelsen blev akademiseret, og sygeplejevidenskaben vandt indpas. Sygeplejeuddannelsen er en vekseluddannelse, der består af teoretisk undervisning og praktik periode, men til trods for dette føler nyuddannede sig ikke rustet til virket. Nyuddannede beskriver, at forholdet mellem teori og praksis er en kontrast til virkeligheden, og desillusionerede for den praksis og kontekst de er en del af (Vinding, 2016).

Omdrejningspunktet for dette Masterspeciale er, at undersøge om den nyuddannedes læring i praksis lever op til de forventninger, som den nyuddannede har til virket som sygeplejerske.

1.1 Problematisk overgang

Dette afstedkommes af, at jeg gennem min stilling som uddannelsesansvarlig sygeplejerske¹, på et sengeafsnit i den sekundær sektor indenfor sundhedsområdet, har stiftet bekendtskab med nyuddannede, der beretter om en følelse af ikke at være klædt på til praksis. Dette understøttes af flere artikler bragt i nationale og internationale tidsskrifter. Heri beskrives, at overgangen til virket som selvstændig sygeplejerske har været problematisk. Flere nyuddannede har betvivlet, hvorvidt de skulle blive i virket, mens andre har forladt virket permanent. Dette begrundes blandt andet med, at de nyuddannede ikke føler sig uddannet til professionen og føler sig usikre på, om de kan leve op til de forventninger og det selvstændige ansvar, de oplever i mødet med praksis (Kristensen, 2013, Thrysoe, 2011, s. 15, Aagesen & Højbjerg, 2015. Andersen, Dybbroe, Bering, 2004, s.53. Thrysoe, 2010, s. 48). Den nyuddannede har efter endt uddannelse for første gang det fulde plejemæssige ansvar for patienterne og er ikke underlagt den kliniske vejleders ansvar, som er tilfældet under uddannelsen.

Måske er det ikke kun følelsen af usikkerhed hos den nyuddannede, om hvorvidt hun kan leve op til forventninger, herunder at beherske det handlerepertoire og selvstændige ansvar der opleves i praksis, men også den nyuddannedes sygepleje ideal.

¹ Min stilling som uddannelsesansvarlig sygeplejerske består primært i udvikling af klinisk- samt pædagogisk sygeplejepraksis.

1.2 Sygeplejevirket som profession

Kendetegnet for en profession er blandt andet, at professionsudøveren, på baggrund af teori og erfaring, besidder en særlig form for specialiseret viden, der er målrettet løsninger af specifikke problemer i praksis (Harrits & Olesen, 2012, s. 122). Grimen (2013) beskriver sygeplejen som en af de klassiske professioner, hvor den kundskab der formidles på uddannelsesinstitutionen, i dette tilfælde en professionshøjskole, har elementer af både teoretisk- og videnskabelig kundskab samt elementer af praktisk afprøvning (Grimen, 2013, s. 71).

Set i et historisk perspektiv har sygeplejefprofessionen kæmpet for at blive sidestillet med andre professioner. Dette på baggrund af at der i befolkningen og blandt politikere stadig er en opfattelse af faget som et omsorgsfag mere end en profession. Dog har virket igennem de senere år for alvor etableret sig som en profession (Bo-Kristensen, 2009, s. 54).

Sygeplejeuddannelsen i Danmark har udviklet sig fra at være en praksis opøvelse i hospitalsregi til at være en teoretisk-praktisk uddannelse i skolereg. Kendetegnende for professionsbacheloruddannelsen i sygepleje er, at undervisningens vidensgrundlag er karakteriseret ved blandt andet professionsbaseret og forskningstilknytning. Hellestøj (2003) beskriver, at sygeplejeudøvelse bør ske med et vidensgrundlag at orientere sig ud fra, således at sygepleje virket bliver mere end et godt håndlag (Hellestøj, 2003, s. 166-267). Akademisering af sygeplejeuddannelsen har skabt bekymring, dette blandt andet grundet den øgede teoretiske viden, hvilket ifølge Jørgensen (2004) kan risikere i, at der ikke er nok opmærksomhed på, at der er handlinger, der ikke kan læres teoretisk, men kun kan læres i praksis. En anden artikel omhandlende samme problemstilling beskriver, at der er en diskrepans mellem det, der læres under uddannelsen, og det der praktiseres i daglig praksis, som derved kan føre til at den nyuddannede betvivler virket (Thrysoe et al., 2011, s. 551). Nyuddannede udtaler, at de igennem uddannelsen har lært om sygepleje og sygdomme, men hvad det egentlig vil sige at være sygeplejerske har været svært at gennemskue, og derudaf er der blandt nyuddannede opstået usikkerhed omkring praksis samt ændring af den nyuddannedes sygeplejefaglige værdier- og idealer (Aagesen & Højbjerg, 2015, Tingleff, Rossen, Buus, 2010). En rapport udarbejdet af Institut for Sundhedsvæsen omhandlende sygeplejerskers professionsidentitet beskriver, at de værdier, idealer og holdninger, der guider sygeplejersken i handlinger, tænkning og interaktion i den daglige praksis har betydning for, hvad det vil sige at være sygeplejerske (Holm-Petersen, 2006, s.39). Rasmussen, Henderson, Andrew og Conroy (2018) beskriver den enkeltes opfattelse af, hvad det vil sige at være og arbejde som sygeplejerske, og hvilken betydning dette har for professionsidentitet.

1.3 Den daglig kontekst

Heggen (2013) betegner professionsidentitet, som en identificering af den profession man har uddannet sig til samt en kvalificering af professionel udøvelse af virket (Heggen, 2013, s. 324). Som tidligere nævnt spiller den nyuddannedes sygeplejefaglige værdier og idealer til sygeplejefprofessionen en rolle. Staugaard beskriver, at værdier og idealer hos den enkelte har betydning for, hvilke kendetegn ved professionen der tillægges størst betydning, herunder teori praksis forholdet, og kan betyde at andre aspekter af professionen lægges til side (2017, s. 18-19). Det kan føre til dilemmaer og dobbeltheder i den daglige kontekst, den nyuddannede er en del af. Den nyuddannede kan befinde sig i et dilemma mellem både at repræsentere sin arbejdsgiver, i dette tilfælde den offentlige sektor, og at drage omsorg for at patienternes interesser varetages bedst muligt. Den nyuddannede skal i det daglige virke afveje hensynet til begge parter. En anden dobbelthed, eller det som Staugaard betegner som krydspres, er, at den nyuddannede kan komme ud for, samtidig med at bruge sin viden fra uddannelsen, til at analysere konkrete situationer så der handles relevant og rationelt. Den nyuddannede skal ligeledes udvise nærhed, i forhold til de patienter hun omgås (Staugaard, 2017, s. 77). Krydspreset for den nyuddannede, der skal virke i den offentlige sektor, befinder sig således mellem fornuft og følelser, samt de patienter den nyuddannede omgås i den daglige kontekst.

Krydspreset og konteksten, som den nyuddannede møder i det daglige virke, kan påvirke læring som opstår i praksis. Tildeling af arbejdsopgaver, relationer med kollegaer og patienter samt den nyuddannedes deltagelse og forventninger til egen viden og kunnen er nogle af de faktorer, der benævnes at have en indvirkning på læring. Især faktoren omkring relation med kollegaer kan have betydning for læring (Eraut, 2008, s. 5). Som tidligere beskrevet befinder den nyuddannede sig i et krydspres og i en kontekstuel opdelt samfundsmæssig praksisstruktur, hvor den nyuddannede er deltagende i flere kontekster. I forhold til deltagelse har læring at gøre med ændring og udvikling af de personlige forudsætninger for deltagelse og ageren i en bestemt kontekst, samt følge med i de forandringer der finder sted i de daglige kontekster, den nyuddannede er en del af (Dreier, 1999. Eraut, 2008, s. 5). Ole Dreier betegner her, at den lærende må bevæge sig rundt mellem kontekster i den sociale praksis, for således at bevæge sig hen med den hensigt at lære noget bestemt (Dreier, 1999, s. 50).

Der findes flere kontekster, der alle er en del af den nyuddannedes daglige virke. Men er der et overlap mellem konteksten og den nyuddannedes deltagelse og forventninger til egen viden og kunnen herunder også sygeplejefaglige værdier og udvikling af egen professionsidentitet.

1.4 Indsnævring af problemfelt

En større dansk region har udarbejdet et læringsinitiativ i form af et introforløb for nyuddannede. Introprogrammet har blandt andet til formål at være medvirkende til, at den nyuddannede trives og fastholdelse i jobbet. Et år efter opstart af introforløbet blev der gennemført en evaluering ud fra en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaet blev sendt til 321 nyuddannede, der havde deltaget i læringsinitiativet. Af disse var der i alt 196 respondenter. I et fritekstsvar beskrives, at oplevelsen af at være ny i jobbet og læring i praksis har betydning for, hvordan man bliver mødt af kollegaer. En nyuddannet beskriver, at hun oplevede et alt for stort ansvar, og at hun ikke blev mødt og støttet i sine usikkerheder. Dette støttes af et andet udsagn fra rapporten, at det store ansvar skyldes, at der i det daglige virke er brug for dem, og derfor vil kollegaer gerne have den nyuddannede til at træde effektivt til i praksis med det samme (Miller & Haslam, 2017, s.18, 31). En rapport udarbejdet af fagforbundet Dansk Sygeplejeråd omhandlende det psykisk arbejdsmiljø, blandt danske sygeplejersker, viser ligeledes, at støtte fra og interaktion med kollegaer har stor betydning for læring i praksis (Kristensen, 2013, s. 58). Ohlén & Segesten (1997) beskriver, at socialisering og læring i praksis har til sigte, at den nyuddannede udvikler sin professionsidentitet. Samme fortsætter og beskriver, at professionsidentitet hos den nyuddannede er individuel forbundet, med den opfattelse den enkelte har til virket og opfattelse af sig selv som sygeplejerske. Professionsidentitet beskrives her som en dynamisk proces (Ohlén & Segesten, 1997, s. 720-727).

Igennem indledningen er der refereret til ansvarsfølelse og at det igennem uddannelsen har været svært at gennemskue, hvad det vil sige at være sygeplejerske. Dette har ført til ændring af den nyuddannedes sygeplejefaglige værdier, idealer og holdninger til sygeplejevirket, hvilket tidligere er omtalt som elementer, hvori professionsidentitet er forankret. Der ses derfor et mismatch mellem disse elementer og den nyuddannedes læring i praksis og forankring af professionsidentitet.

Dette peger på, at det er vigtigt at beskæftige sig med læring i praksis i den daglige kontekst den nyuddannede deltager i, samt hvilken betydning professionsidentitet har for læring.

Med udgangspunkt i ovenstående problemfelt er jeg interesseret i og vil med dette Masterspeciale undersøge og udvikle viden om, hvad der kendetegner den nyuddannedes læring i praksis og professionsidentitetens betydning for læring. Endvidere er jeg interesseret i, ud fra et professionsidentitets perspektiv, at undersøge hvordan og hvor læring kommer ind i den daglige kontekst den nyuddannede indgår i.

Dette leder frem til følgende problemformulering.

2. Problemformulering

Hvad kendetegner den nyuddannede sygeplejerskes læring i praksis, og hvilken betydning har professionsidentitet for den nyuddannede sygeplejerskes læring?

3. Projektets metode

Masterspecialets undersøgelsesspørgsmål var bestemmende for valg af metodisk tilgang, der kan anvendes ved empiriindsamling og bearbejdelse heraf. I afsnittet præsenteres den metode der har dannet grundlag for mit valg af det empiriske undersøgelsesfelt. Endvidere vil jeg ekspliciterer, samt begrunde de valg jeg anser som relevante for at belyse problemformuleringen.

Jeg forventer, at jeg gennem undersøgelsesfeltet vil opnå forståelse af, hvad der kendetegner læring i praksis, og hvilken betydning professionsidentitet har for læring.

Hensigten med Masterspecialet er ikke, at komme frem med et resultat der kan generaliseres i forhold til en general population men at blive klogere på det enkelte subjekts oplevelse og erfaring og dermed ikke repræsentativ viden.

3.1 Videnskabsteori og metodologisk tilgang

Problemformuleringen i Masterspecialet lægger op til den eksplorativ undersøgelsesmetode. Jeg vil her være åben overfor at observere og afdække nye forståelsesmuligheder af den specifikke problemstillingen.

Den videnstype jeg har indsamlet for at opnå ny viden, og belyse problemformuleringen, er den kvalitative forskningsmetode og den hermeneutisk videnskabsfilosofi. Problemformuleringen lægger op til, at der tages udgangspunkt i det enkelte individ, dette i form af den nyuddannede, hvilket er et af hermeneutikkens karakteristika. Min interesse for hvad der kendetegner den nyuddannedes læring i praksis, og hvilken betydning professionsidentitet har for samme, gør ligeledes den kvalitative forskningsmetode relevant. Dette begrundes ud fra, at metoden især anvendes, når der er interesse for udvikling og interesse for det enkelte individ (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). Dette vil komme til udtryk ved, at jeg vil søge imod at udvikle og opnå ny viden om problemstillingen, hvor fokus vil være på det enkelte individs læring og professionsidentitetens betydning for læring.

Et gennemgående træk ved kvalitativ forskning er, at forskeren lægger et fortolkende perspektiv på det, der vil opnås ny viden om, og samme indgår i et aktivt samspil med empirien. Det fortolkende perspektiv har udgangspunkt i hermeneutikken, hvori der sigtes mod at fortolke frem for at forklare. En central figur i hermeneutikken er den tyske filosof Hans-George Gadamer (1900-2002). Gadamer beskæftigede sig i sit videnskabelige

arbejde med, hvad forståelse er, hvordan forståelse mellem to parter kommer i spil, og hvad der sker, når vi forstår. Et andet kendetegn i Gadamer's filosofi er hans interesse for, hvordan vi fortolker, og hvilke rolle dette spiller for den menneskelige handling (Egholm, 2014, s. 94). Hermeneutikkens ontologiske udgangspunkt antager, at de meninger og betydninger der undersøges eksisterer i virkeligheden, og at forskeren har til opgave at erkende dem. Den hermeneutiske epistemologi tager afsæt i fortolkning. Det vil sige, at man gennem fortolkning af tekst eller tale, som individet kun kan forstå gennem forforståelse og fordomme, kan fremanalysere den mening og betydning som ligger gemt, og derved bidrage til ny viden (Ibid. s. 90). Gadamer beskriver, at forforståelse og fordomme ikke skal ses som en lukkethed overfor nyt og anderledes, men som et alment forhold ved at erkende verden man er en del af. Dette stemmer overens med mit valg med hensyn til den eksplorative undersøgelsesmetode, hvorved jeg er åben overfor ny forståelsesmuligheder og forventer derfor at opnå ny viden om problemstillingen.

3.2 Empirisk tilvejebringelse

Da jeg arbejder hermeneutisk fortolkende, vil jeg tilvejebringe det empiriske undersøgelsesfelt gennem et kvalitativt interview. Dette begrundes jeg ud fra, at jeg vil opnå viden om og forståelse af subjektets oplevelser, og hvilken betydning det kan få for læring i praksis og professionsidentiteten betydning for læring. Det kvalitative interview er velegnet til generering af eksplorative metoder. Formålet er at producere viden og perspektiver med det sigte at illustrere problemstillingen så nuanceret og varieret som muligt ved at beskrive forskellige aspekter (Christensen, Nielsen og Schmidt, 2011, s.71). Kvalitativ data indsamlet via interview produceres i det øjeblik og situation, hvor jeg som forsker møder mit empiriske genstandsfelt (Bjerg, 2007, s. 56). Jeg indgår her i et aktivt samspil med empirien både mens den indsamles men også under bearbejdelse af samme. Min bearbejdning af interviewet og de anvendte teorier forventer jeg vil bidrage med ny viden, og ved at have forståelse for at der sker en gensidig påvirkning mellem informanter og forsker og derved have en induktiv tilgang (Andreasen. et al., 2017, s. 128). Konsekvensen ved at bruge induktiv tilgang er, at metoden er baseret på enkelttilfælde, hvorfra jeg udleder en konklusion. Dette giver risiko for, at jeg kun får øje på de holdninger, som jeg selv har i forvejen og derved fejlbedømmer. Jeg vil for at undgå dette have et objektivt syn og sætte mine egne holdninger til side.

Under interviewet vil jeg have en åben tilgang. En konsekvens ved ikke at lægge op til åbenhed, og give mulighed for at informanterne kan tale frit kan forårsage, at viden går tabt, da den ikke ekspliciteres. Den åbne tilgang anser jeg kan frembringes i anvendelse af den semistrukturerede interviewmetode. Jeg vil i det semistrukturerede interview fokusere på, hvordan informanterne forstår og oplever den problemstilling, jeg belyser. Hensigten og målet med interviewet er, at få kendskab og forståelse for informanternes svar på de spørgsmål jeg stiller, samt at få forskellige synspunkter ved at informanterne lader sig inspirere af hinanden, og skabe grobund for øvrige interessante emner jeg som interviewer kan forfølge (Christensen, Nielsen, Schmidt 2007, s. 64). Dette er et af karakteristikaene

for det semistrukturerede kvalitative interview (herefter interview), at dialogens vidensproducerende potentiale bedre udnyttes.

3.3 Forståelseshorisont

I forlængelse af ovenstående anser jeg det vigtigt i forhold til min troværdighed, at der bevares en gennemsigtighed mellem udsagn frembragt i interviewet og min fortolkning, således at der opstår en forståelseskontrol.

Gadamer begrundede dette med, at man ikke kan forstå noget uden at have noget at forstå det ud fra, derfor tages der altid udgangspunkt i vores umiddelbare forståelse når et fænomen studeres (Egholm, 2014, s. 95). I Masterspecialet vil det komme i anvendelse, da jeg inden empiriindsamlingen i form af teoretisk viden og erfaring fra egen profession som sygeplejerske, havde forforståelse for, hvad der kendetegner den nyuddannedes læring i praksis, og hvilken betydning læring har for den nyuddannedes professionsidentitet. Dette er nødvendig og en tilstedeværende betingelse for, at forstå den anden og den problemstilling jeg vil opnå ny viden og forståelse omkring. Denne vekselvirkning beskriver Gadamer som den hermeneutiske cirkel. I hvilken enhver ny forståelse ender med at blive noget velkendt, den bliver til en ny fordom eller en ny forståelseshorisont, som så igen kan revideres i en aldrig afsluttet proces (Dahlager & Fredslund, 2007, s. 158).

Denne forståelseshorisont forventer jeg vil komme i spil gennem Masterspecialets empiri. Ifølge Gadamer er det vigtigt, at man ikke lader sine fordomme trække ned over teksten men lade den komme til orde ud fra tekstens egne forudsætninger (Jørgensen, 1995, s. 77). Hvis jeg lægger min egen forforståelse omkring problemstillingen ned over interviewet og i bearbejdelsen heraf, vil det få konsekvenser for undersøgelsen. Dette i form af at informanternes tilkendegivelser og fortolkning på interviewspørgsmålene vil blive set ud fra min forforståelse og ikke objektivt ud fra informanternes svar.

3.4 Interviewguide

Ved gennemførelse af interviewet benyttede jeg en interviewguide. Interviewguiden blev anvendt som et styreredskab, men interviewspørgsmålene blev ikke fremlagt i den opstillede rækkefølge, da nye spørgsmål kom til undervejs. Dette med den fordel at jeg som interviewer kan spørge ind til de udsagn, som informanterne kommer med, og dermed bevare en åbenhed i interviewsituationen. Endvidere kunne jeg gennem denne åbenhed forfølge de svar som informanterne fremlagte og derved se nye aspekter. Interviewspørgsmålene var opstillet i temaer og bliver stillet i forhold til Masterspecialets problemstilling, samt ud fra centrale begreber udledt af de læringsteorier jeg anvender til at spørge med. Der er ved flere af interviewspørgsmålene opstillet underspørgsmål med det formål at inspirere til refleksion hos informanterne (Bilag 3).

4. Specialets undersøgelsesdesign

I det følgende afsnit præsenteres undersøgelsesdesignet jeg har anvendt for at tilgå mit empiriske undersøgelsesfelt, samt hvilke væsentlige faktorer der har haft indflydelse på, hvorfor jeg har anvendt dette. Afslutningsvis vil jeg diskutere mit valg af undersøgelsesdesign, og hvilke konsekvenser det eventuelt kan afføde.

4.1 Udvælgelse af informanter

Inklusionskriterierne ved interviewet var nyuddannede, som havde været uddannet i lidt under eller i ét år. Dataindsamling er gennemført ved ét interview, hvori der deltog tre nyuddannede, der alle har været uddannet i lidt under et år. Jeg fravalgte nyuddannede, der havde været uddannet i mere end ét år. Dette på grund af en formodning om at vedkommende er blevet etableret i praksis. Endvidere blev nyuddannede, der udover sygeplejerskeuddannelsen har en anden uddannelse, blandt andet som Social- og Sundhedsassistent, fravalgt. Dette begrundes ud fra en formodning om, at tidlige erfaringer vil kunne påvirke deres svar.

Da jeg vil belyse den nyuddannede, lægges der op til at informanterne er en homogen gruppe. Hensigten med en homogen gruppe er, at skabe et produktivt udgangspunkt ved at sikre at informanterne på forhånd ikke adskiller sig betydeligt fra hinanden, hvilket ses som en styrke til undersøgelsen, da informanterne er begrænset til en konkret gruppe, her bestående af nyuddannede sygeplejersker (Christensen, Nielsen og Schmidt, 2011, s. 73, Maunsbach & Lunde, 2003, s. 147).

Udvælgelsen af informanter er ikke gjort efter top-down modellen, hvor det er ledelsen, der udvælger eller henviser til relevante informanter (Nielsen, 2009, s. 112). Informanterne er derimod udvalgt af undertegnede. Jeg rettede kontakt til en tidligere kollega, der blev præsenteret for Masterspecialets problemstilling, samt de kriterier jeg havde til informanterne. Kriterierne bestod udover de førnævnte i, at informanterne kunne reflektere samt bidrage med et højt informationsniveau. Min tidligere kollega henviste mig til tre nyuddannede, hun anså ville opfylde kriterierne. Ud fra dette tog jeg skriftlig kontakt til informanterne, hvor de blev præsenteret for Masterspecialet problemstilling samt tilkendegivelse om interesse for at deltage (bilag 1).

Informanterne er ansat på samme afdeling, hvilket jeg ser som både en fordel og en ulempe. Fordelen ved dette er, at informanterne kender hinanden og er vant til at indgå i en social interaktion med hinanden. Ulempen er imidlertid, at informanterne kan tilbageholde holdninger eller viden. Dette grundet at informanten ikke vil ytre holdninger til problemstillingen i kendte personers nærvær end interviewerens. Jeg havde forud for interviewet ingen kendskab til hverken informanterne, eller den afdeling hvor de er ansat. Jeg så dette som en fordel i og med, at jeg ikke havde nogle forudindtagede holdninger eller tanker omkring, hvilke tilkendegivelser informanterne ville bidrage med.

4.2 Etiske overvejelser

Umiddelbart inden interviewet er der indhentet skriftligt samtykkeerklæring med tilkendegivelse om, at informanterne ville deltage. I samtykkeerklæringen er informanterne informeret om omdrejningspunktet for interviewet samt oplysning om, at det til enhver tid er tillagt at trække sig fra interviewet (bilag 2). Endvidere er der her informeret om bearbejdning og opbevaring af data samt anonymisering. Informanterne er på interviewdagen endvidere mundtlig informeret om ovenstående. Informanterne er inviteret til at læse Masterspecialet efter endt udarbejdelse.

4.3 Transskribering

Interviewet er optaget som lydfil på to iPhones. Årsagen til anvendelse af to iPhones er en tidligere erfaret situation, hvor den enkelte iPhone der var i brug ikke havde optaget hele interviewet, og derfor skulle gentages.

Trods det tidskrævende arbejde der ligger i at transskribere, vurderer jeg ikke dette som uvæsentligt og har derfor prioriteret tid til dette. Dette grundet at det dels visualiserer det sagte og giver mig et større overblik over, hvad informanterne har tilkendegivet og fremsat under interviewet, men også at jeg ved at have interviewet transskriberet kunne organisere materialet i temaer og emner. For lettere at organisere det transskriberede materiale har jeg anvendt programmet NVivo. Jeg vurderede, at det ville blive for uoverskueligt at finde rundt i det transskriberede materiale og vanskelig at se sammenhænge i mine data. Ved at have transskriberet og organiseret transskriberingen af interviewet forventer jeg at få ny indsigt, som kan give mig et fortrin i forhold til at opdage nyttilkomne emner.

Interviewet er ordret transskriberet. Det vil sige, at jeg i transskriberingen har inkluderet alt det sagte i interviewet, herunder også øh og hm. Pauser i informanternes udsagn er demonstreret med tre punktummer. Ordret transskribering er især anvendt ved interview af formel karakter, hvilket jeg ser interviewet som værende. Valget af denne transskriberingsmetode er udvalgt for at sikre en loyal og anonymiseret metode, og derved respektere etiske aspekter (kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Transskriberingen er ved hvert udsagn nummereret. Dette med henblik på at tydeliggøre hvilke udsagn der refereres til i Masterspecialets analyse.

4.4 Anonymisering

Informanterne er i transskriberingen anonymiseret. Dette ved at hvert udsagn er markeret med forbogstavet i deres fornavn, A., M., E. Dette grundet at informanterne herved både forbliver anonyme, men samtidig fremtræder som enkelt individer. Intervieweren er markeret med I.

4.4 Forsker i eget felt

Da jeg er forsker i eget felt, forventer jeg at få en større forståelse for informanternes udsagn. Dette grundet at jeg selv er en del af den daglige praksis. Resultatet af forskning i eget felt vil bære præg af min interesse for, at den nye viden der fremkommer vil blive til gavn i daglig praksis. En anden fordel ved at være forsker i eget felt er, at jeg har et tilhørshold til sygeplejevirket og til den daglige kontekst i praksis, men det kan imidlertid også være en ulempe. Forstået på den måde at jeg kan komme med forudindtagede holdninger og meninger, som kan påvirke forskningen, og jeg må for at minimere dette forholde mig neutralt til problemstillingen.

4.5 Kritik af metodevalg

Da jeg gennem interviewet har menneske til menneske interaktion, er den kvalitative metode at foretrække. En anden metodisk tilgang til Masterspecialet kunne have været den kvantitative metode. Havde dette været min metodologiske tilgang ville mængdetermer, tal og forklaring på problemstillingen være en del af metoden. Et undersøgelsesdesign der kan anvendes ved denne metode er en spørgeskemaundersøgelse. Da mit omdrejningspunkt ikke er at få indblik i hvor mange nyuddannede, der har oplevet problemstillingen, anser jeg ikke denne metode som relevant.

Forskerrollen ved den kvantitative metode er præget af distance, der indbefatter afstand mellem forsker og undersøgelsens deltagere. Den kvalitative metode er præget af nærhed til den empiriske kontekst. I og med at jeg har gennemført et interview, har nærhed mellem informanter og forsker været gældende. Via nærhed til den empiriske kontekst er der fare for ikke at observere selvfølgeligheder. Jeg vil derfor, hvis der i interviewet opstår selvfølgeligheder, indenfor mit virke, beskrive dette i en fodnote ud fra det udsagn, der anvendes i analysen.

Den kvalitative metode har høj grad af fleksibel i det valgte undersøgelsesdesign dette grundet en lav grad af blandt andet strukturering. Dette kommer i Masterspecialet til udtryk ved, at jeg har anvendt et semistruktureret interview. I den kvantitative metode er der en mindre grad af fleksibilitet. Dette på baggrund af at undersøgelsesdesignet er skematisk fremstillet, for eksempel gennem et spørgeskema og derved materielt funderet (Andreasen. et al., 2017, s. 129). Jeg ser det ikke som muligt at undersøge læring i praksis og professionsidentitet ved at generere empiri fra spørgeskemaundersøgelse. Jeg har ikke mulighed for at forfølge resultatet og derved ikke opdage nye aspekter af problemstillingen.

Ideelt set ville et kvalitativt observationsstudie være at foretrække. Dette grundet at jeg her kunne være iagttagende, i den kontekst den nyuddannede indgår i og dermed mulighed for at se vedkommende agere. Indhentning af tilladelse til at observere på den enkelte sygehusafdeling ville være en tidskrævende proces. Dette grundet at sygeplejersker er i tæt kontakt med patienter, og derfor ville det være nødvendigt at indhente samtykke fra disse,

om jeg måtte observere den nyuddannede ved patientrelaterede handlinger. Jeg har derfor valgt at bruge tid på at litteratursøge. Dette med det formål at finde ud af om problemstillingen var undersøgt eller forsket i på et mere generelt niveau, end det jeg præsenterer.

For at sikre validiteten af udsagnene, anvendt i analysen, kunne jeg med fordel have sendt den færdige analyse til informanterne, for at sikre at de kunne identificere de udsagn, de er kommet med ved det enkelte svar, og at dette stemmer overens med deres mening af svaret. Dette er imidlertid fravalgt velvidende, at der er risiko for, at informanterne ikke ser udsagnene fra samme perspektiv som jeg.

5. Gengivelse af problemformuleringen

Inden jeg præsenterer de teorier jeg har valgt at tilgå og vil anvende i analysen anser jeg det relevant at gengive problemformuleringen. Dette grundet at tydeliggøre en sammenhæng mellem teorivalg og disses relevans for problemformuleringen.

Hvad kendetegner den nyuddannede sygeplejerskes læring i praksis, og hvilken betydning har professionsidentitet for den nyuddannede sygeplejerskers læring?

I næste afsnit præsenteres de teorier jeg har valgt at tilgå, og som vil danne fundament for analysen af empirien.

6. Teoretisk præsentation

Igennem præsentationen af den teori jeg vil tilgå for at belyse problemformuleringen, vil jeg fremlægge relevansen af teorierne i forhold til Masterspecialets problemstilling.

6.1 Etienne Wenger

Da jeg beskæftiger mig med, hvad der kendetegner den nyuddannedes læring i praksis og professionsidentitets betydning for læring, lægges der op til at anvende en social læringsteori. Jeg har i dette henseende vurderet det relevant, at anvende læringsteoretiker Etienne Wengers sociale læringsteori som den fremstilles i bogen "Praksisfællesskaber" (2004) til at analysere på den indsamlede empiri. Dette på baggrund af at teorien både omhandler læring i praksis, samtidig med at teorien henleder opmærksomhed på identitetsforståelse i relation til læring, og anser identitet som en integreret del af den sociale læringsteori og den sociale praksis (Wenger, 2004, s.169). Wengers social konstruktivistisk læringsteori bygger grundlæggende på, at læring skabes mellem mennesker. Læring beskrives som en social handling samt en samspils- og tilblivelsesproces og ikke blot en ophobning af færdigheder og informationer. Wenger betegner social læring, som det der driver praksis. Teorien bygger på, at "læring er et middel til udvikling af praksisser og inddragelse af nyankomne, samtidig med at den

også.... er et middel til udvikling og forandring af identitet” (Wenger, 2004, s. 24, 123). Wenger beskriver i sin teori, at der er en dyb sammenhæng mellem identitet og praksis, samtidig med at læring og identitet er uadskillelige størrelser.

Wenger har i sin teori fokus på læring som social deltagelse. Deltagelse refererer Wenger til som værende en “omfattende proces, der består i at være aktiv deltager i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber” (Wenger, 2004, s. 14-15). Deltagelse skaber ikke alene, hvad man gør, men også hvem man er, og hvordan den enkelte fortolker, det vedkommende gør. Deltagelse er centralt i Wengers teori med hvilket, der søges, at beskrive at deltagelse både er social og personlig oplevelse af væren i verden. Wenger beskriver deltagelse således:

“Den udgør en konstituerende del af vores identitet. Deltagelse er som sådan ikke noget, vi tænder og slukker for. Ud fra dette perspektiv er vores deltagelse i verden social, også når den ikke er tydeligt forbundet med samspil med andre” (Wenger, 2004, s. 70-72).

Wengers teori fremstår derfor ontologisk. Wenger beskriver, at teorien ikke skal fungere som en erstatning for andre læringsteorier. Der angives ikke en retningslinje for god eller dårlig læring men har sit eget sæt af antagelser. Wenger konstaterer, at læring både sker bevidst og ubevidst, når vi ønsker det, men også når man ikke ønsker det. Wenger har igennem teorien en deskriptiv tilgang. Dette ses gennem beskrivelse af komponenterne, der karakteriserer social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces, og hvordan disse interagerer med hinanden.

Komponenterne mening, identitet, fællesskab og praksis, vil løbende blive præsenteret gennem analysen dog med hovedfokus på identitet. Wenger har med henblik på at forbinde praksis og fællesskab beskrevet tre dimensioner af den relation, hvorigennem praksis er kilden til sammenhæng i et fællesskab. Disse tre dimensioner benævnes; gensidig engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Disse vil ligledes igennem analysen blive præsenteret og udfoldet. Begrundelse for at udfolde begreberne om komponenter og dimensioner er, at de indbefatter centrale begreber i Wengers teori. Identitet kan i Wengers teori ikke ses som et isoleret begreb men har sammenhæng med teoriens øvrige begreber.

Wengers social teori om læring vil anvendes igennem analysen, her med særligt fokus på identitet. Som tidligere beskrevet er identitet et interagerende aspekt af praksis, fællesskab og mening. Således er det for at få forståelse af teorien nødvendigt at inddrage øvrige centrale begreber fra teorien. Jeg vurderer det mere meningsdannende i analysen, at teorien ikke er taget ud fra en kontekst, og derved mister sin betydning. Wengers identitetsbegreb og andre centrale begreber fra teorien vil i analysen blive yderligere udfoldet.

Wenger tager i teorien udgangspunkt i den nyankomne. Jeg er opmærksom på, at mit fokuspunkt ikke er den nyankomne men den nyuddannede. Jeg vurderer, at nyankomne og nyuddannede begge er nye i den praksis, de skal agere i, hvad enten det er i en klinisk praksis eller praksis generelt, og ser derfor teorien relevant.

Wenger har i sin teori fokus på identitet men henleder ikke opmærksomheden på professionsidentitet. Da jeg er optaget af læring i praksis og professionsidentitet, er det derfor nødvendigt at inddrage teori, hvor professionsidentitet er i fokus. For at konkretisere professionsidentitet henleder jeg derfor min opmærksomhed på professor Steen Wackerhausens perspektiv på professionsidentitet.

6.2 Steen Wackerhausen

Professor Steen Wackerhausens forskningsaktivitet består blandt andet i læring og professionsstudier. Wackerhausen har gennem sin forskning beskæftiget sig med professionsidentitet i det sundhedsfaglige felt. Teorien er derved praksisnær, da den er funderet med udgangspunkt i den kontekst, jeg vil belyse, og som jeg i mit daglige virke er beskæftiget med. Wackerhausen har blandt andet stillet spørgsmålstejn ved, om den skolastiske viden er nok til at erhverve sig en professionsidentitet, ligesom han stiller sig reflekterende overfor akademiseringen af for eksempelvis sygeplejeuddannelsen. Dette kommer til udtryk ved, at Wackerhausen opstiller to scenarier omhandlende skolastisk viden, og hvilken betydning dette kan få i praksis. Anvendes der udelukkende skolastisk viden, kan man som praktiker overse og ikke danne vækstbetingelser for viden, der kun kan erhverves gennem deltagelse i praksis. Men hvis man derimod afviser den skolastiske monopolisering, og anerkender at praksis ikke kun er en midlertidig periode hvor den skolastiske viden anvendes men derimod som en betingelse for og leverandør af viden, indsigt og færdigheder, så kan akademiseringen have en positiv indvirkning på professionsudvikling (Wackerhausen, 2004, s. 24-25).

Hos Wackerhausen opdeles begrebet professionsidentitet i to niveauer; det professions-institutionelle niveau og det konkrete, individuelle praktikerniveau. Det professions-institutionelle niveau indebærer for eksempel fagforeninger inden for hver enkelt profession. Det vil sige en homogen gruppe af praktikere, der anses at have samme interesse er repræsenteret i en institutionel kontekst. Ifølge Wackerhausen er der dog ikke altid enighed mellem den enkelte professions institutionelle selvforståelse, herunder hvad faggruppen ønsker deres professionsidentitet skal være, og hvordan andre faggrupper opfatter og anerkender den pågældende professionskompetence, rettigheder og vidensdomæne. På det rent professionsidentitets mæssige plan foregår der fortløbende en anerkendelseskamp mellem de forskellige professioner (Wackerhausen, 2002, s. 53). På det konkrete, individuelle praktikerniveau knyttes der direkte an til den konkrete praksis. Wackerhausen har igennem sin teori stillet spørgsmålstejn ved hvad professionsidentitet på det helt konkrete niveau består i, hvad den gør, og hvordan den dannes og forandres. Jeg vil igennem analysen forholde mig til og analyserer ud fra det konkrete, individuelle

praktikerniveau. Dette grundet at jeg kan knytte begrebet op på den praksis, jeg vil belyse. Wackerhausen har tre begreber, der dækker over forskellige kontekster i praksis. Mikropraksis, her forstået som den enkelte praktikers praksis, makropraksis forstås som praksis på en hospitalsafdeling og megapraksis som hospitalspraksis på det overordnede niveau. I analysen vil jeg tage udgangspunkt i mikropraksis, grundet at der er fokus på den enkelte praktiker, hvilket i Masterspecialet gør sig gældende for den nyuddannede (Ibid. s. 57). Wackerhausen beskriver endvidere, at det er nødvendigt at se på, hvad der karakteriserer professionspraksis, samt om praksis udviser træk og mønstre, der genfindes over tid, hvilket ligger i tråd med mikroniveauet (Wackerhausen, 2004).

Teorien vil anvendes til at belyse betydningen af professionsidentitet. Dette ud fra den sygeplejemæssige og sundhedsfaglige kontekst der bringes i spil i teorien. Wackerhausens teori vil gennem analysen udfoldes yderligere.

6.3 Wenger og Wackerhausens komplementering af hinanden

Wengers læring- og identitetsperspektiv og Wackerhausens professionsidentitets perspektiv vil i analysen fremstilles parallelt med hinanden for således at analysere egen indsamlet empiri. Jeg forventer, at brugen af førnævnte teorier vil skabe en synergi mellem læring i praksis og professionsidentitet. Wenger og Wackerhausen komplementerer hinanden ved at begge bygger på læring i sociale kontekster samt ser læring som meningsskabende.

6.4 Michael Eraut

Jeg vil udover Wenger og Wackerhausen gøre brug af professor Michael Erauts forskning omhandlende, hvordan professionelle lærer i praksis. Jeg vil i analysen anvende forskningsartiklen "How professionals learn through work" (2008). Artiklen beskriver, hvordan praktikere lærer i praksis. Endvidere fokuseres der på, hvad der motiverer den lærende, samt hvordan den enkelte kan opnå praksisspecifik læring. (Eraut, 2008, s. 1). Eraut har i artiklen opdelt læring i praksis ud fra forskellige perspektiver i henhold til for eksempel læringsprogression, professionel praksis, vigtigheden i situationsbaseret læring, beslutningstagning og læring i social kontekst. Eraut har derudover fokus på brugen af viden, der er opnået i praksis, og hvordan læring i praksis kan afstedkommes dels gennem læring i den daglige kontekst, og læringsaktiviteter i daglig praksis hvor især begrebet beslutningstagning er i fokus (Eraut, 2008).

Forskning der har dannet baggrund for artiklen fokuserer dels på nyansatte i sundhedssektoren. Jeg er opmærksom på, at mit fokuspunkt ikke er nyansatte. Jeg vurderer, ligesom ved Wenger, at nyansatte og nyuddannede begge er nye i den praksis, de skal agere i, hvad enten det er i en klinisk praksis eller praksis generelt. Jeg vurderer derfor artiklen som relevant. Et andet argument for relevansen er endvidere, at Eraut beskriver, at som ny skal man lære, hvordan tingene gøres på ansættelsesstedet, og jeg vil her drage

paralleller til den nyuddannedes læring i praksis. Eraut har i sin forskning beskæftiget sig med professionelles læring tidligt i deres karriere og senest tre år efter endt uddannelse.

Erauts forskning har ført til otte overordnede grupper af videnstyper, der alle indeholder undergrupper, som er på spil i praksis. Disse betegnes "Learning trajectories". Jeg vil igennem analysen anvende flere af de overordnede og underordnede grupper af "Learning trajectories". Dog især med fokus på "Decision Making and Problem Solving" og "Awareness and Understanding". Valget af disse er taget på baggrund af en forståelse for, at disse er relevante i forhold til problemstillingen. Eraut henviser ikke direkte til grupperne af "Learning trajectories", men lader dem implicit indgå i artiklen.

Da Eraut i sin forskning har fokus på sundhedssektoren, vurderer jeg artiklen som yderst relevant, da den netop tager udgangspunkt i den sygeplejefaglige praksis, jeg vil undersøge læring og er derfor praksisnær. Eraut sammenfatter i sin forskning både læring i praksis og profession. Teorien vil igennem analysen anvendes for at få belyst, hvad der kendetegner den nyuddannedes læring i praksis, og relevante begreber vil løbende udfoldes her i.

Et af de centrale begreber hos Eraut er som tidligere nævnt beslutningstagning. For at udfolde dette yderligere vil jeg kort inddrage professor H. Grimen og lektor A. Molanders syn på profession og skøn som beskrevet i artiklen Profesjon og skjønn. Dette ses relevant, da skøn ifølge Grimen & Molander resoneres til beslutningstagning (Grimen & Molander, 2013). Mit fokuspunkt i artiklen vil være definitionen på, hvad der kendetegner skønsudøvelse og ikke på artiklens øvrige elementer.

6.5 Forventninger til teorierne

Da jeg især er optaget af teorier med udsigelser af praksis, forventer jeg ved anvendelse af Wenger, Wackerhausen og Eraut, at forene teorierne til at opnå ny viden og nuanceret forståelse om læring i praksis og professionsidentitetens betydning for læring, der kan appliceres og identificeres i den kontekst, hvori problemstillingen foregår. Dette vil i analysen fremtræde ved at inddrage udsagn fra eget indsamlet empiri, og sammenholde dette med de valgte teorier og læringsteoretiske begreber, der vurderes relevant i forhold til dette. Jeg forventer endvidere, at den nye viden jeg genererer kan anvendes i egen praksis og bidrage til ny viden overfor nuværende og kommende kollegaer.

6.6 Valg af læringsteori

Da jeg som tidligere nævnt er optaget af læring i praksis og professionsidentitet, vil en teori, der har sit fokuspunkt på begge begreber være at foretrække. Det har imidlertid ikke været muligt at finde en teori, der har fokus på begge interessepunkter, og derfor har jeg valgt at gøre brug af og kombinere flere teorier.

7. Analyse

7.1 Analyseramme

I struktureringen af analysen vil jeg præsentere de valgte læringsteoriens relevante begreber. Hvorefter de vil bringes i spil i forhold til det indsamlede empiri fra det kvalitative interview. Således benytter jeg ikke læringsteoretikernes samlede ideverden, men trækker de begreber frem, der er relevante for at analysere på empirien. Analysen er opbygget efter temaer, der er uddraget af det empiriske materiale. Efter hver analyse i forhold til tema bliver der fremlagt en delkonklusion, som vil danne baggrund for konklusionen.

7.2 Læring i praksis

Wenger beskriver i sin sociale læringsteori, at mennesket er sociale væsner og benævner dette som et centralt aspekt af læring. Samme tydeliggør, at der er tidspunkter i livet, hvor læring intensiveres, for eksempel når man ønsker at tage del i nye praksisser og søger at indtræde i nye fællesskaber. Praksisfællesskaber beskrives af Wenger som tilhørsforhold, til for eksempel sit arbejde, og er en integreret del af det daglige liv. Man kan sandsynligvis skelne mellem få fællesskaber, som man er centralt knyttet til (Wenger, 2004, s. 16-17). Det fællesskab den nyuddannede er centralt knyttet til, er det sygeplejefaglige fællesskab. En af informanterne angiver i nedenstående udsagn, der lægger op til at være deltagende i praksisfællesskabet, og hvilke tanker hun gjorde sig for at søge at indtræde i det nye fællesskab som nyuddannet:

M: "Forventer de [kollegaerne] bare, at jeg styrer det her show helt selv, selvom det måske er en patient, jeg ikke har haft, og er det okay, at jeg kommer og spørger om hjælp, er det okay, at jeg måske stiller 10 spørgsmål, eller forventer de, at det her det skal du altså kunne, ..." (Kvalitativ interview s. 1: Udsagn 7 (fremover (KI: 1/7)).

Informanten giver udtryk for, at hun var usikker på, hvilke forventninger kollegaerne havde til hende som nyuddannet. Hun stiller blandt andet spørgsmålstegn ved, om det var i orden at stille spørgsmål. Det antages derfor at den nyuddannede ved at stille spørgsmål ønskede at tage del i den nye praksis. Ifølge Wenger er det i en situation som den i udsagnet, at læring kan komme i klemme. "Læring er et middel til udvikling af praksis og inddragelse af nyankomne" (Wenger, 2004, s. 24). Analyseres dette op imod ovenstående udsagn, har den nyuddannede været i klemme imellem uvished omkring kollegaernes forventninger til hende, og den praksislæring der antages, at kollegaernes svar på spørgsmålene ville bidrage til. Praksis er ifølge Wenger:

". . . udviklet for at kunne udføre deres arbejde og have et tilfredsstillende liv, når de er på arbejde. Det er i den forstand, de udgør et praksisfællesskab. Begrebet praksis betyder handlinger, men ikke blot handling i og af sig selv. Det er handling

i . . . social kontekst, der giver det, vi gør, struktur og mening. I den forstand er praksis altid social praksis” (Wenger, 2004, s. 61).

Ud fra informantens udsagn har usikkerhed, i hvilke forventninger kollegaerne havde til hende, haft en betydning. Det antages, at spørgsmålene den nyuddannede ønskede svar på, omhandlede handlinger som igennem svar kunne være med til at fremme læring og udvikle informantens handlingsrepertoire. Wenger beskriver i sin teori, at for at engagere os i praksis skal man leve i en verden, hvor man kan handle og interagerer. I dette tilfælde den sundhedsfaglige praksis og kontekst den nyuddannede er en del af. Således understøttes den formodning, der er fremlagt i ovenstående. Wenger anvender begrebet meningsforhandling. Begrebet betyder ofte opnåelse af enighed, og kan være en del af den daglige kontekst, den nyuddannede er en del af. Det er især aktuelt, når man er impliceret i aktiviteter, vi kan lide, eller som er udfordrende (Wenger, 2004, s. 66-67). Ud fra teorien peges der henimod, at den nyuddannede var impliceret i en aktivitet, hvor hun var usikker på, hvad kollegaerne forventede af hende, og om hun måtte stille spørgsmål. Usikkerheden antages derfor som værende udfordrende for den nyuddannede i praksis konteksten og læring i samme.

Wenger beretter om praksis, at den er en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld, men praksis handler også om mening som en hverdagserfaring (Wenger, 2004, s. 65- 66), hvilket i dette tilfælde kan analyseres op imod ovenstående udsagn af informanten. Her understøttet ved at spørgsmål opstået i praksis kan føre til meningsfuldhed omkring samme, og den nyuddannedes engagement heri kan føre til hverdagserfaringer, der fører til læring. Læring beskrives af Wenger som følger:

“ . . . de situationer, som bringer læring i fokus, er ikke nødvendigvis de situationer, hvor vi lærer mest eller mest dybdegående. . . . Selv det ikke at lære, hvad der forventes i en given situation, medfører som regel, at man i stedet lærer noget andet” (Wenger, 2004, s.18).

Eraut beskriver i forlængelse af Wenger, at “most workplace learning is informal and occurs as a by-product of engaging in work processes and activities” (Eraut, 2008, s. 1). En af informanterne fra det kvalitative interview beskriver således, hvordan hun oplevede, at lære noget andet end det hun forventede i en given situation fra praksis:

A: “Jeg følte ikke jeg lærte noget. Jeg handlede bare. Der var ikke tid til at sætte sig ned og tænke over de ting, der blev udført, og så var det først, når man kom hjem, at det hele væltede frem. . . Men samtidig, hvis der var de der gode vagter, hvor man følte, at man havde overskud, så gav det jo rigtig meget læring, for der følte man også, at man havde tid til at reflektere over, de ting man gjorde og tid til at spørge til råds og diskutere nogle ting med andre kollegaer. . . . “(KI: 12/133)

Informanten giver her udtryk for, at der ikke var tid til at tænke over de handlinger, hun havde udført, og det var først, da hun havde mulighed og tid til at reflektere og diskutere med kollegaer, samt spørge samme til råds, at hun følte, at det gav hende læring, som hun herefter kunne bruge i andre sammenhænge. Eraut beskriver den proces, som den nyuddannede i ovenstående udsagn befandt sig i, som "meta-cognition". Her er den nyuddannede i stand til at være opmærksom på, hvilken handling vedkommende lige har udført, og har føling med hvor hun mangler viden og læring om virket. Dette sker som en implicit proces. Eraut beskriver, at det er i denne proces, den nyuddannede foretager en hurtig refleksion samt reflekterer sammen med kollegaer (Eraut, 2008, s. 6). Analyseres dette med ovenstående udsagn, har den nyuddannede draget nytte af kollegaer, hvilket bidrog til læring. Samtidig beskriver den nyuddannede, at hun oplevede, at der ikke var tid til at reflektere tilstrækkeligt, og som informanten selv udtrykker det i det kvalitative interview "*Jeg handlede bare*". Refleksion er ifølge Eraut:

"Reflection may cause you to adjust your plan to something you think will be more appropriate. Then if it does not seem to be having the desired effect, you may wish to seek advice, find out more or just change your approach next time" (Eraut, 2008, s. 13).

I det ovenstående citat beskrives der, at søge refleksion kan føre til, at den nyuddannede har brug for, at forbedre fremgangsmåden næste gang en lignende situation opstår. En af informanterne fra interviewet beskriver, hvordan hun drog nytte af at reflektere med en kollega, som førte til læring. Derved genererede hun viden om, hvordan hun skal handle fremadrettet.

M: " . . . jeg har engang stået i en situation hvor . . . hvor jeg havde en patient, som jeg selv synes virkede akut medtaget, og så snakker jeg ligesom med en mere erfaren kollega og vender lige de ting jeg ser og sådan noget. Hvad gør vi lige? Hvor hun så ligesom råder mig i at, se lige an, og nu må vi lige se og sådan noget. Hvor jeg så alligevel bare kan mærke at, nej det går ikke, og så er det jeg selv sætter noget i gang, som så også har vist sig at være rigtig godt, at jeg gjorde. Så man vokser da med opgaven" (KI: 9/98).

I ovenstående udsagn har den nyuddannede rettet henvendelse til en erfaren kollega, for at reflektere over den situation hun befandt sig i. Den nyuddannede vurderede, at den refleksion hun havde haft med kollegaen ikke førte til den læring, som hun forventede og fulgte derfor egen fornemmelse. Analyseres udsagnet op imod det tidligere demonstrerede citat fra Wengers teori, havde den nyuddannede forventning om, at lære hvordan hun skulle gribe situation an. Den nyuddannede lærte i stedet, at mærke efter hvad hun selv følte ville være den optimale handling. Dette førte til læring for den nyuddannede, og hun fik en følelse af, at hun som sygeplejerske voksede med opgaven. Dette ligger i tråd med Erauts "meta-cognitive" begreb, hvor der her inddrages, udover det førnævnte, at man har

situationsfornemmelse, hvilket den nyuddannede udviste, da hun gjorde, hvad hun følte mest korrekt (Eraut, 2008, s. 8). Grimen & Molander betegner dette for det professionelle skøn. De beskriver tre punkter, der er tilstedeværende, når man handler ud fra skøn; Situation, handling og norm. Man står i en situation, i den kontekst man befinder sig i. Man handler på denne for at få kontrol over situationen, hvilket gøres ud fra den norm og rettesnor man har med sig fra sin uddannelse (Grimen & Molander, 2008 s. 183). Holdes dette op imod, det den nyuddannede oplevede, har hun i situationen handlet ud fra den norm og viden, hun besad, dels gennem sin uddannelse samt de erfaringer og læring hun har fra praksis. Eraut beskriver, at i stedet for at analysere på en situation der kræver handling, griber den professionelle den realistiske og komplekse situation anderledes an:

“Instead of analysing all facets of a situation, making a decision, and then acting, it appears that in complex realistic situations people think a little, act a little, and then evaluate the outcomes and think and act some more” (Eraut, 2008, s. 7)

Holdes citatet op imod den beslutningstagning som den nyuddannede udviste, så reflekterede hun sammen med en kollega, handlede ud fra refleksionen efter egen situationsfornemmelse og afslutningsvis evaluerede. Holdes dette op imod Eraut der benævner, at selvom andre tager beslutningerne for en, så skal man stadig fortolke vedkommendes mening for præcis at vide, hvad der er nødvendigt for at handle (Eraut, 2008, s. 1-2). Den nyuddannede informant har fortolket på kollegaens beslutning, og gjort det hun selv følte relevant. Eraut fortsætter i relation til beslutningstagning, hvilken betydning dette har for den nyuddannedes læring “Speedy assessment. . . a definite advantage when faced with information overload and time pressure” (Eraut, 2018, s. 7). I den nyuddannedes tilfælde krævede det, at hun handlede ud fra den viden og læring, hun har fra praksis, herunder også beslutningstagning, hvilket hun i udsagnet demonstrerer som tilstedeværende og brugt sit faglige skøn.

Læring består, ifølge Eraut, af forskellige aktiviteter, som kan analyseres op imod ovenstående udsagn fra informanten. Et af disse er at stille spørgsmål. Nyuddannede kan få en følelse af usikkerhed i forhold til at stille spørgsmål til en erfaren kollega. De er bange for at stille et spørgsmål, som kollegaen vil anse som irrelevant og derfor stemple den nyuddannede som svag (Eraut, 2018, s. 19). Et andet er lokalisering af ressourcepersoner, der kan hjælpe den nyuddannede (Ibid. s. 12, 21). Begge aktiviteter var til stede i situationen. Den nyuddannede var ikke tilbageholdende eller usikker med at stille spørgsmål, og hun lokaliserede en ressourceperson, der kunne hjælpe hende og bidrage til ny viden og læring . En af Erauts fremlagte “Learnings trajectories” er “Decision Making and Problem Solving” (Ibid. s. 5). Her er et af fokuspunkterne, at den nyuddannede er bevidst om, hvornår der skal søges hjælp ved en ekspert. Den nyuddannede har været bevidst om, at hun havde behov for, at henvende sig til en erfaren kollega der kunne vejlede hende (Ibid. s. 20). Et øvrigt fokuspunkt i samme “learning trajectories” er “Managing the process within an appropriate timescale” og “Decision making under

pressure” (Ibid. s. 5). Hvilken betydning disse “learning trajectories” kan have for læring vil udfoldes i afsnit 7.3.

7.2.1 Delkonklusion

Praksisfællesskaber spiller en rolle for den nyuddannedes læring i praksis. Forstået på den måde at når den nyuddannede interagerer med kollegaer, indgår hun i en social kontekst. Usikkerhed over hvilke forventninger kollegerne havde til dem, kan føre til at læring kan komme i klemme og derved ikke fremmes. Den nyuddannedes engagement i praksis fører til hverdagserfaringer, der fremmer læring samt udvikler den nyuddannedes handlerepertoire. Læring i praksis kan opstå, når man forventer at lære ét men i stedet lærer noget andet. Refleksioner og diskussioner med kollegaer bidrager til læring, som herefter kan bruges i andre sammenhænge. Læring i praksis kendetegnes ved, at den nyuddannede besidder beslutningstagning, og mærker efter hvad hun selv synes er den bedste løsning på en opgave.

7.3 Tidsfaktor for læring

Igennem det kvalitative interview kommer informanterne flere gange ind på den tidsmæssige faktor, der er i praksis. Informanterne udtrykker det således:

A: “Jo men så også tiden. Jeg tænkte at, jamen jeg tror ikke, at jeg tænkte at tiden overhovedet var en faktor. Altså at man ikke havde alt den tid i verden, man følte man havde brug for for at sætte sig ind i hver enkelt patients situation og virkelig gå i dybden. Jamen sådan tage virkelig hånd om forskellige punkter af de forskellige patients livshistorie. Ja, jeg tror slet ikke, jeg havde forestillet mig, at det ville være så travlt. . . .”(7/69).

A: “Jeg tror meget, at det er det der med at acceptere at tiden er ikke til alting, og man kan kun gøre det så godt, man nu kan, med de forhold man har, og det skal man bare blive bedre til at acceptere, det tror jeg kommer hen ad vejen” (13/140).

Udsagnene indikerer, at den kontekst og den tid der er til rådighed i daglig praksis har betydning for den nyuddannedes læring. En af informanterne fortsætter og beskriver, at hun ikke har ville spørge kollegaer om råd og vejledning. Dette grundet at hun følte, at kollegaen havde for travlt og derfor selvstændigt udførte handlingen på trods af egen usikkerhed omkring denne.

E: “Men der har da også været nogle gange, hvor man måske tænker...de har også travlt, skal jeg klare det selv, eller skal jeg lige gå hen og spørge. Det har da været et dilemma, man har stået i mange gange, synes jeg. Fordi der har været så travlt. Men så igen så var de jo søde til at hjælpe, når man havde brug for det “(KI: 4/34).

Eraut beskriver, at hovedfaktoren der karakteriserer det domæne, hvori der anses tilstedeværelse af handlingsaspekter, forventes at være den kontekst den nyuddannede befinder sig i set i forhold til at handle. Konteksten den nyuddannede i udsagnet befinder sig i, er den daglige praksis, hvor hun skal have kompetence til at handle. I og med at den nyuddannede oplever travlhed blandt kollegaer, forsøger hun at handle på selvstændig vis. Eraut beskriver den tidsmæssige faktor, og den mængde supervision den nyuddannede har til rådighed, som vigtig i et handlingsaspektet. Den nyuddannede fravalgte bevidst at søge supervision eller refleksion hos kollegaen grundet vedkommendes travlhed. Eraut beskriver, at det er vigtigt, at den nyuddannede er bevidst om at udføre den korrekte handling på det rigtige tidspunkt. Ud fra udsagnet peger det på, at den nyuddannede bevidst ikke ville forstyrre med henblik på at reflektere over den pågældende situation, der krævede den nyuddannedes handling.

Wenger beskriver i sin teori, at leve som menneske betyder, at man konstant er optaget af udøvelse af virksomheder. Når den enkelte definerer disse virksomheder og engagerer sig i udøvelse af samme, interagerer vi med hinanden, og vi afstemmer vores relation til hinanden og til verden derefter, hvilket Wenger beskriver, som at vi lærer (Wenger, 2004, 59). Dette peger hen imod, at den nyuddannede og kollegaen udøver og er engageret i samme virksomhed, og de interagerer derfor med hinanden. Det sandsynliggør derfor det aspekt, at den nyuddannede grundet udøvelse og engagement i samme virksomhed har afstemte relationer med hinanden. Dette på baggrund af den afsluttende kommentar hvor informanten udtrykker, at kollegaerne var søde til at hjælpe. Wenger påpeger, at man via praksis fremhæver dels det eksplicite og implicitte i det sociale liv (Wenger, 2004, s. 62). Holdes det op imod udsagnet, har den nyuddannede oplevet det implicitte aspekt ved praksis. Kollegaen ekspliciterede ikke, at hun havde travlt, men dette lå implicit i den observation den nyuddannede gjorde. Ligeledes beskriver Wenger, at man som menneske konstant er optaget af, at udøve mange former for virksomheder og at man i disse engagerer sig i udøvelse af dem, i dette tilfælde udøvelse af sygeplejevirket. Vi interagerer med andre mennesker og med verden, i dette tilfælde en kollega og den kontekst situationen udspillede sig i.

En af informanterne beskriver i det nedenstående udsagn, hvordan hun blev forbavset over tidsperspektivet i det daglige virke, og at handlinger og arbejdsopgaver kunne tage længere tid, end hvad den nyuddannede forventede:

A: “. . . jeg tror ikke, at jeg tænkte, at tiden overhovedet var en faktor... jeg havde i hvert fald ikke nogle forventninger om, at de der forskellige koordineringsopgaver² at de tog så lang tid “(KI:7/69).

² Danne sig et overblik over patienterne, opfølgning på stuegang, udskrivelse af patient, prioritering af arbejdsopgaver.

Den nyuddannede giver her udtryk for, at hun ikke havde forventet, at forskellige opgaver i daglig praksis ville tage længere tid. Dette set i forhold til den tid hun havde til rådighed for at få den enkelte opgave afviklet. Informanten havde ikke anset tiden som en faktor i daglig praksis, før at hun stod som nyuddannet. Her skal hun handle selvstændigt og få tiden til at slå til i forhold til de forskellige handlinger, der er dagen igennem. Eraut forklarer, at der kan være negative konsekvenser forbundet med tidspres og travlhed i den kontekst, man som person befinder sig i:

“ . . . do things more quickly and thus save time; but shortage of time may force people to prematurely adopt a more intuitive approach, and thus reduce quality or even make serious mistakes. Crowded contexts also force people to be more selective with their attention and to process their incoming information more rapidly than they would like” (Eraut, 2008, s. 8).

En konsekvens som den nyuddannede oplevede ved at have travlt var, at hun ikke følte, hun havde tid til, at sætte sig ind i den enkelte patient og tage hånd om forskellige handlinger, der skulle udføres i den daglige praksiskontekst.

A: “Altså at man ikke havde alt den tid i verden man følte man havde brug for for at sætte sig ind i hver enkelt patients situation og virkelig gå i dybden. Jamen sådan tage virkelig hånd om forskellige punkter. . . “(KI: 7/69).

Analyseres dette udsagn op imod ovenstående citat fra Eraut, antages det, at der var risiko for, at der ville ske fejl. Dette grundet at hun ikke havde tid til at sætte sig ind i de patienter, som hun skulle være sygeplejerske for i den pågældende vagt og derved ikke opnå læring. Dette set i forhold til om der var ukendte handlinger ved den enkelte patient. Eraut beskriver ligeledes i citatet, at tid indvirker på, at handlinger bliver hurtigere udført, end det man selv følte ville være en passende tidsramme. Endvidere er der her risiko for, at jobtilfredsheden daler (Eraut, 2008, s. 8). Dette ligger op ad, det som tidligere er beskrevet af Wenger, hvor tilfredshed i arbejdslivet har betydning (Wenger, 2004, s. 61). Dette sandsynliggør informantens udsagn om, ikke at have alt den tid hun havde brug for. Et andet udsagn for en af informanterne understøtter dette:

A: “. . . jeg have nogle dage, hvor jeg rendte rundt som sådan en høne uden hoved fordi at, at man følte bare ikke man kunne slå til nogen steder; og man man følte at man manglede noget overalt. . . .være sådan lidt ked af det at ens patienter egentlig har haft en som sygeplejerske, fordi man ikke har kunne sådan give den omsorg man egentlig gerne vil. . . . “(KI:12/127).

Informanterne giver udtryk for, at tidsfaktorer kan give en føles af ikke at være tilstrækkelig hos patienterne. Eraut beskriver overlevering og information omkring patienterne som essentiel for læring, og det giver mulighed for at strukturere vagten for

den nyuddannede (Eraut, 2008, s. 22). Analyseres ovenstående og tidligere udsagn op imod den manglende information omkring patienterne og tidspresset, følte hun, at hun ikke kunne slå til. Derfor antages det, at den nyuddannedes læring ikke var tilstrækkelig.

7.3.1 Delkonklusion

Den tidsmæssige faktor i praksis kan påvirke læring. Dette på baggrund af at tidspresset forårsagede, at den nyuddannede følte, at hun ikke var der for patienten og ikke havde tid til at sætte sig ind i den enkelte. Det tidsmæssige pres som opleves i daglig kontekst har betydning for den nyuddannedes læring. Når den nyuddannede oplever travlhed blandt kollegaer, kan det føre til, at hun vælger at handle selvstændigt frem for at spørge en kollega. Tidspres indvirker på, at handlinger bliver hurtigere udført, end det den nyuddannede selv føler vil være en passende tidsramme for at lære af pågældende opgave. Dette risikerer at føre til, at jobtilfredsheden daler. Overlevering og information omkring patienterne er essentiel for læring og giver mulighed for at strukturere vagten og derved tage lidt af tidspresset.

7.4 Socialisering i praksis

Eraut beskriver, ligesom Wenger, at læring i praksis involverer at lære af andre. En af de vigtigste faktorer for læring i praksis er at interagere med andre, dog er det ikke altid, at dette er problemfrit. En af problemstillingerne er, den tid det tager at etablere et tillidsforhold til arbejdsfællesskabet, hvilket er vigtig i forhold til læring (Eraut, 2008, s. 9, 16). Wenger beskriver tre dimensioner, der forbinder praksis med fællesskab; gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Wenger beskriver, at praksis eksisterer:

“. . . fordi man er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. . . Praksis findes i et fællesskab af mennesker og de relationer af gensidigt engagement, på grund af hvilket de kan gøre det, de nu engang gør” (Wenger, 2004, s. 90-91).

Muliggørelse af gensidigt engagement er en central bestanddel af praksis, hvor der er tale om en form for fællesskab, der ikke medfører homogenitet. Det der gør engagement i praksis muligt er et spørgsmål om forskelligheder. I forhold til den praksis informanterne er en del af, fremgår det, at personalegruppen består af både nyuddannede og erfarne kollegaer. Dette understøttes af følgende udsagn: “så snakker jeg ligesom med en mere erfaren kollega” (KI 9/98). Det formodes derfor, at forskelligheder i personalegruppen er på anciennitets niveau. Det antages derfor at der gennem forskelligt anciennitets niveauer vil være differentiering i erfaringer, viden og kunnen i praksisfællesskabet. Denne antagelse lægger sig op ad Wenger der beskriver, at gensidigt engagement ikke kun er forbundet med vores egne kompetencer men i lige så høj grad med andres kompetencer og ses som en ressource:

“Det udnytter det, vi gør, og det, vi ved, såvel som vores evne til at knytte meningsfulde forbindelser til det, vi ikke gør, og det, vi ikke ved - dvs. til andres bidrag og viden” (Wenger, 2004, s. 93).

Analyseres dette op imod et udsagn fra en af informanterne, hvor hun giver udtryk for at se kollegaer som en ressource og gøre brug af deres kompetencer, for således at knytte meningsfulde forbindelser til det hun ved og gør. Men også søge ny viden og bidrag fra kollegaer, til det hun ikke gør og ved, for at opnå læring:

A: “Hvor nogle de [kollegaer] er meget imødekommende, meget sådan hvad skal jeg hjælpe dig med, er der noget du har brug for at vende, selv henvender sig” (KI:2/9).

Her har en kollega selv været opsøgende i forhold til, om informanten havde brug for hjælp. Kollegaen har her været åben for at bidrage og dele ud af sin viden samt kunnen og har derved fungeret som en ressource for læring. Samme informant fortsætter, og beskriver hvordan hun igennem virket synes at få mere viden og læring bygget på og derudfra opnå viden om, hvordan hun skal agere i forskellige situationer.

A: “. . . jo mere man arbejder, jo mere bygger man på med viden . . . og hvordan man agerer i forskellige situationer” (KI: 8/80).

Informanten giver her udtryk for, at hun igennem den tid hun har været uddannet har lært af praksis og derigennem fået mere viden og derved større handlerepertoire. De to udsagn ligger i tråd med Wengers citat omhandlende gensidigt engagement, der er beskrevet i ovenstående.

Det andet kendetegn ved praksis som kilde til fællesskabssammenhæng er ifølge Wenger “fælles virksomhed” (Wenger, 2004, s. 95). Den virksomhed som man er en del af afspejles i vores praksis og er lige så forskellige som mennesket. I dette tilfælde er virksomheden den afdeling, hvor den nyuddannede er ansat på, og det speciale som hun skal agere i. Praksisfællesskaber udvikler sig i større kontekster, og virksomheden bør afføde og styre social energi. En virksomhed er en ressource med hensyn til forståelse og gensidigt engagement (Ibid. s. 100). Det tidligere anvendte udsagn, (KI 8/80), hvor informanten beskriver om imødekommende kollegaer, formodes det, at virksomheden den nyuddannede er en del af har været med til at afføde social energi og skabe læring for den nyuddannede. Dette begrundes ud fra, at der i udsagnet lægges op til, at der er forståelse for, at den nyuddannede er ny og kan have brug for hjælp.

Det tredje kendetegn ved praksis, som kilde til fællesskabssammenhæng, er fælles repertoire. Et praksisfællesskabs repertoire omfatter for eksempel ord, handlinger og rutiner samt måder at gøre tingene på, som er blevet en del af konsistensen i praksis

(Wenger, 2004, s. 101). Eraut beskriver i forlængelse af Wenger, at det med tiden bliver muligt for den nyuddannede at udvikle og lære nye udtryk, der bruges i daglig praksis. Fagspecifikke udtryk, der bruges i praksis, kan ligeledes føre til teorier og begreber, der fremmer praksislæring, der kan hjælpe den nyuddannede til at give deres erfaringer større betydning (Eraut, 2008, s. 18). En af informanterne beskriver, hvordan hun oplevede praksis som nyuddannet, og hvordan hun oplevede, at den læring og viden hun havde med sig fra uddannelsen ikke var tilstrækkelig i forhold til det speciale, hun var ansat i:

A: “. . . når man så først kom ud, at så skulle man ikke, man skulle ikke bare lægge alle bøgerne væk, så man skulle nærmest tage dem mere frem. Undersøge og søge viden og sådan noget igen” (KI:3/31).

Analyseres udsagnet op imod Wengers begreb om fælles repertoire, så blev den nyuddannede bevidst om, at hun manglede viden og rutiner, der var en del af daglig praksis. Viden, som hun søgte gennem teori, der kunne bidrage til læring og derved give hendes nuværende eller fremtidige erfaringer større betydning.

Wenger beskriver, at læring i praksis indbefatter de tre førnævnte komponenter; gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Endvidere beskrives læring i praksis at omfatte processer for de involverede fællesskaber. Wenger beskriver disse som læringsdimensioner. Det første Wenger påpeger er, udvikling af forskellige former for gensidigt engagement hvilket indbefatter, at man for eksempel opdager, hvem der er god til hvad, eller hvem der er let eller vanskelig at omgås. To af informanterne beskriver deres oplevelse af udvikling af gensidigt engagement således:

M: “. . . hvis man får meldt³ en [patient], at så kan man allerede der tænkte, okay den her kollega vil være god derinde, for det kræver noget robusthed” (KI: 6/59).

E:.” . . det er jo også sådan en lidt personlig ting, hvilke kollegaer kan man egentlig godt med, og hvilke kan man ikke. Der vil jo altid være nogle, man kan have det godt med end andre” (KI: 4/34).

Her har de to informanter dels været bevidste om, at handlingen krævede en mere erfaren kollega der besad den fornødne handlekompetence som den nyuddannede vurderede at hun ikke besad. Derved har beslutningstagning været i spil. At have fornemmelse for hvornår der skal søges råd hos en erfaren, er en af Erauts undergrupper i “Learning trajectories”. Her nævnes det “When to seek expert help” (Eraut, 2008, s. 5). Informanten der oplevede kollegaer, som lettere omgængelig end andre har derved bidraget til udvikling af gensidigt engagement.

³ Besked om at der kommer en ny patient til afdelingen, samt diagnose og tilstand.

Forståelse og afstemning af deres virksomhed er det andet punkt, Wenger nævner, der omfatter læring i praksis. Her er det for eksempel at lære sig selv og andre at stå til ansvar (Wenger, 2004, s. 115). En af informanterne beskriver i følgende udsagn, hvordan hun lærte at stå til ansvar, og hvilken betydning dette havde for hende:

M: “. . . men lige så snart, at man ligesom havde nålen⁴, var det som om, at så kom det der ansvar bare et hundrede procent. Så kunne man ikke gemme sig bag noget mere” (KI: 2/16)

Den nyuddannede oplevede, at hun stod med et ansvar i praksis og ikke havde nogen at gemme sig bag mere⁵. Hun skulle selv lære at tage ansvar for sine handlinger og beslutningstagning. Ud fra dette formodes det, at det ansvar som den nyuddannede har taget har affødt læring, hvad enten det er med et positivt eller negativt udfald. Dette leder op til det Wenger beskriver som udvikling af repertoire. Wenger beskriver, at udvikling af repertoire, stil og diskurser indbefatter at skabe og bryde rutiner. Den nyuddannede skal i praksis skabe sig rutiner, der kan bidrage til læring, før derved at opnå et øget handlerepertoire i daglig praksis. En af informanterne beskriver i udsagnet, hvordan hun opbyggede en rutine i en given situation, hvor hun erfarede, at det på trods af manglende hjælp affødte læring .

A: “. . . .men altså hvis man sådan har en ide, om hvordan det skal klares, så har jeg det egentlig fint med at gøre det selv. Fordi så synes jeg også, at det sidder lidt bedre fast til næste gang. Man får nogle erfaringer for, hvordan man vil gøre i de forskellige ting i andre situationer, men det er da klart, at første gang man får at vide, at der ikke lige er hjælp til en eller anden ting, så skal man da lige synke en ekstra gang og så, jamen så gør man det jo. . . “(KI:4/38).

Wenger beskriver, at betydningsfuld læring påvirker de før omtalte praksisdimensioner:

“Det er det der forandrer vores evne til at indgå i praksis, forståelse af, hvorfor vi engagerer os i det, og de ressourcer, vi har til rådighed for at gøre det. . . . Læring af denne type har at gøre med udvikling af vores praksisser. . . . Vi skaber måder at deltage i en praksis på ved netop at bidrage til at gøre den pågældende praksis til det, den er” (Wenger, 2004, s. 116).

Holdes dette op imod ovenstående udsagn fra en af informanterne, så har hun forståelse for praksis i og med, at der ikke var mulighed for at få hjælp. Ud fra dette har hun handlet selvstændigt og derved både lært at udføre handlingen, engageret sig i og udviklet sin praksis. Wenger påpeger, at læring er det, der driver praksis (Wenger, 2004, 116). Dette understøtter det analyserede udsagn. Den nyuddannede har lært, hvordan hun vil udføre

⁴ Sygeplejeemblem

⁵ Med dette menes den kliniske vejleder. Der refereres ligeledes til dette i indledningen.

handlingen på daværende tidspunkt og i fremtidige situationer. Den nyuddannede har haft beslutningstagning i spil. Dette forstået på den måde at hun har taget en selvstændig beslutning. Det på baggrund af at hun tidligere har erfaret at huske handlingerne bedre, hvis hun selv gør det. Det formodes derfor, at dette er med til at fremme den nyuddannedes læring i praksis.

De tre tidligere nævnte læringsdimensioner er indbyrdes forbundet. Nye medlemmer af praksis, her den nyuddannede, kan bidrage til nye muligheder for gensidigt engagement og vække nye interesser. Wenger fortsætter og beskriver, at gensidige relationer, forstået virksomhed og tilpasset repertoire er investeringer i praksisfællesskabet, der er meningsfulde i forhold til hinanden. Deltagerne har interesse i denne investering fordi den bliver en del af, hvem de er. Ud fra dette er praksis en investering i læring. Holdes dette op imod tidligere udsagn (KI:4/38), har den nyuddannede investeret i læring. Dette grundet at hun agerer selvstændigt og prøvede sig frem. Den nyuddannede oplevede her, at dette gav hende senere hen.

Et praksisfællesskab består ikke af et fast medlemskab men af nye medlemsgenerationer. Når der muliggøres vedvarende møder mellem generationer, kan den nyansatte, her den nyuddannede, integreres i fællesskabet og deltage i praksis (Wenger, 2004, s. 120). Generationsmødet har en af de nyuddannede beskrevet således:

M: "Det synes jeg også er kommet til mig efterfølgende, når man har været lidt mere i det [praksis] og ligesom lærer at ja, accepterer du har ikke været der i tyve år, du kan ikke alting, . . . , altså du er ung, og det er helt okay" (KI: 3/19).

Holdes dette udsagn op imod generationsmødet, så har den nyuddannede lært, at det er acceptabelt, ikke at kunne de sammen handlinger som de erfarne kollegaer, og de erfarne kollegaer har erkendt dette. Den nyuddannede er ikke blevet afvist af de erfarne kollegaer men har accepteret, at hun er ny, hvilket Wenger beskriver, som skal være tilstede for at den pågældende lærer. Praksis er en fortløbende social samspilsproces, man lærer af hinanden og introduktionen af nyuddannede er en version af den pågældende praksis (Wenger, 2004, s. 122-123). I forbindelse med dette udtaler en anden informant, hvordan hun oplevede introduktionen til praksis.

E: " . . . sådan i det store hele så synes jeg, at man blev taget godt imod. Og det var da også helt klart et flertal, som var gode til at høre om man var godt med, som i hvert fald svarede på en pæn måde, hvis man spurgte om hjælp til et eller andet" (KI: 4/34).

Den nyuddannede erfarede, at der blev spurgt ind til, om hun var med, i forhold til det hun skulle, og svarede på de spørgsmål, hun end måtte have. Dette antyder, at der har været en samspilsproces mellem den nyuddannede og kollegerne.

7.4.1 Delkonklusion

Læring i praksis involverer at lære af andre og er en af de vigtigste faktorer for læring. At se kollegaer som en ressource og gøre brug af deres kompetencer kan føre til læring for den nyuddannede. Læring bidrager til viden om, hvordan den nyuddannede skal agere i forskellige situationer. Imødekomende kollegaer er med til at afføde social energi og skabe læring for den nyuddannede. Fagspecifikke udtryk, der bruges i praksis, kan føre til begreber, der fremmer praksislæring, som kan hjælpe den nyuddannede til at give deres erfaringer større betydning. Læring i praksis indbefatter at lære sig selv selvstændigt at stå til ansvar for sine handlinger. Den nyuddannede skal i praksis skabe sig rutiner, der kan bidrage til læring og derved øge sit handlerepertoire i daglig praksis. Handle på egen hånd kan skabe læring for den nyuddannede. Den nyuddannedes læring består heri at udføre handlingen, engageret sig i og udviklet sin praksis. Læring er det, der driver praksis, og investeringer i praksis er en investering i læring. Generationsmøde mellem nyuddannede og erfarne forbindes med læring. Læring i denne henseende kan afføde accept af at være ny, hvilket skal være tilstede for at den pågældende lærer.

7.5 Læring og professionsidentitet

Wenger beskriver, at der er en dyb sammenhæng mellem identitet og praksis, og betegner det som spejlbilleder af hinanden. (Wenger, 2004, 174-175). En af informanterne beskriver, hvordan hun så sammenhængen mellem praksis og identitet:

M: ” . . . man kan vel sige, at man har grund identitet i den man er, og hvad er man for et menneske. Er man meget udadvendt, og alle de der kvaliteter man nu hver især kan have, og så bygger man på derfra igen med erfaringer, hvad har man set, og hvad har man oplevet. Så måske har man sådan en grund ting, som man altid vil have med sig” (KI:10/114).

Analyseres dette op imod Wenger, så beskriver informanten, at hun har en grundidentitet, som hun tager med sig ind i praksis. Igennem den erfaring hun gør sig i praksis, bygges der mere på den identitet, hun kom med, da hun trådte ind i praksis. Dette lægger op ad, det Wenger betegner identitet som læringsbane (Wenger, 2004, s. 174). Den nyuddannede ved hvem hun er, da hun trådte ind i praksis, og hun er bevidst om, hvem hun har været, dette set i forhold til hvad hun har oplevet tidligere. Samtidig er hun bevidst om, at praksiserfaring vil styrke hendes identitet. Wackerhausen har følgende definition på professionsidentitet:

”..dét, som hos den enkelte praktiker ligger bag og manifesteres i den pågældende praktikers praksis (som ikke er bestemt af eksterne forhold)” (Wackerhausen 2004, s. 14).

Ved denne definition betones det, at det der bliver synligt i den enkelte praktikers praksis ligger til grund for den enkeltes professionsidentitet. Det formodes i dette tilfælde, at de erfaringer den nyuddannede gør sig, og som hun selv beskriver, er med til at bygge videre på hendes grundidentitet. Et andet udsagn der understøtter, ovenstående analyse er:

E: "...ja, man bygger jo hele tiden en masse på, måske hen imod at skabe en identitet " (KI:7/75).

Professionsidentitet knytter an til den enkelte praktikers praksis. Wackerhausen benævner dette som mikropraksis (Wackerhausen 2002, s. 57). Professionsidentitet er ikke noget der skabes i færdig form under professionsuddannelsen, hvorefter den nyuddannede skal udfolde og overføre de tilegnede kompetencer i den daglige praksis, men sker i en fortløbende og dynamisk proces. Dog etableres der under uddannelsen ofte en læringshorisont, som har betydning for senere erfaringsdannelse og derved den videre formgivning og udvikling af professionsidentitet (Wackerhausen, 2004, s. 17). En af informanterne kommer med følgende udsagn i forhold til dette:

A: "Efter man er uddannet. Altså der ligger virkeligt et stort arbejde. Det tror jeg faktisk også kom bag på mig, at når man så først kom ud at så skulle man ikke, . . . bare lægge alle bøgerne væk, så man skulle nærmest tage dem mere frem. Undersøge og søge viden og sådan noget igen" (KI:2/31).

Den nyuddannede har vurderet, at hun manglede viden i forhold til den praksis, som hun skal virke i krævede. Hun har derfor været i en fortløbende og dynamisk proces mellem at have viden med sig fra uddannelsen og samtidigt have brug for at få ny viden og læring i om praksis. Dette understøtter, at professionsidentitet ikke skabes i færdig form under uddannelse, men skabes dels gennem den viden man har med sig, og den nye viden man opnår i praksis.

En tilskrivelse af professionsidentitet kan være med til at skabe større forståelse for praksis, for således at tydeliggøre hvem den nyuddannede er som sygeplejerske, hvilket kan have indflydelse på, hvad den nyuddannede gør som sygeplejerske. En af informanterne kommer med følgende udsagn, på spørgsmålet om de følte, at sygeplejeuddannelse havde givet tilstrækkelig ballast til sygeplejevirket:

A: "Måske ikke helt. Altså på mange områder var der jo. På en eller anden måde er det jo i mit hoved en basisuddannelse, og så er det jo egentlig, når man kommer ud i specialerne, at man kan fordybe sig. Selvfølgelig har man noget ballast fra uddannelsen og man har set nogle ting og sådan noget, men det kan være så vidt forskelligt til det sted du så kommer hen, i forhold til der hvor du var i praktik. . . " (KI:3/22).

Ovenstående udsagn understøttes af Wackerhausen, der beskriver, at specialiseret viden og læring består i, at bestemte handlingsmønstre kommer til udtryk, når særlige problemstillinger opstår. Handlingen sker ud fra en beslutning, der står i et mere eller mindre vilkårligt forhold til den teoretiske viden, der handles ud fra (Wackerhausen, 2004 s.13-14). Eraut beskriver i forlængelse af dette, at det der er lært under uddannelse, skal den nyuddannede lære at bruge i daglig kontekst (Eraut, 2008, s. 15). Professionsidentitet skabes ikke kun på baggrund af teoretisk viden og praktikperioder, men sker ind i en situeret læring i praksisfællesskaber (Wackerhausen, 2004, s. 17). Wackerhausen beskriver, at hvis videnskaben og akademiseringen skal tages alvorligt, så må professionsidentitet forde evnen til både at træde ind i praksis som evnen til at træde ud af praksis og forholde sig til denne (Ibid. s. 27). To af informanterne beskriver, hvordan de oplever, at træde ud af den praksis de er en del af og forholde sig til den kontekst citererne udmønter sig i således:

A: "Jamen, jeg tænker bare ens identitet som sygeplejerske, altså det man står inde for, man interesserer sig for, så er det jo klart, at jo mere man arbejder, jo mere bygger man på med viden omkring sig selv, og hvordan man agerer i forskellige situationer. Jamen, jeg tænker også sådan noget, som hvor man bare er hjemme og privat, når andre hører, at man er sygeplejerske, så får man lige pludselig sådan en, jamen du burde jo vide det. Så får man stillet en hel masse spørgsmål. Det er også en del af sin identitet som sygeplejerske. Altså at man skal forholde sig til rigtig mange ting udenfor arbejdet" (KI:7/80).

A: "Det har jeg i hvert fald erfaring med, at hvis man siger det i større forsamlinger eller nævner det for nogen, så får man et eller andet stempel på en eller anden måde, og man kan også godt få stillet en masse spørgsmål, som man ikke ved en dyt om, så man lige pludselig skal til at tage stilling til andre menneskers liv og problemer. Så på den måde så tænker jeg, at når man er sygeplejerske, så er det noget der forfølger en, ligemeget hvor man er" (KI:8/82).

Udsagnene ligger op ad Wenger, der beskriver, at oplevelsen af identitet er en måde at være i verden på. Wenger beskriver, at efterhånden som man møder sin virkning på verden og udvikler vores relationer til andre, at der i et strømmende samspil mellem deltagelse og vores oplevelse af liv bliver en oplevelse af identitet (Wenger, 2004, s. 177). Holdes dette op imod de nyuddannede, har de erfaret, at virket som sygeplejerske ikke kun er noget, de er, når de er på job, men også i den private kontekst. Virket som sygeplejerske bliver derved en måde at være i verden på, og hvilken virkning de som sygeplejersker har på samme. Wenger beskriver i tråd med dette at:

"Når vi engagerer os i en virksomhed, vil de former for ansvarlighed, få os til at se verden på en bestemt måde. . . . Men ikke desto mindre vil en identitet i denne forstand give sig til kende som en tendens til at. . . involverer sig i bestemte handlinger, træffe bestemte valg. . . " (Wenger, 2004, s. 178).

Den oplevelse som de nyuddannede har gjort sig, hvor de har oplevet, at de ikke kun var sygeplejersker i den jobmæssige kontekst, men også i den private kontekst, antages det ud fra udsagnene (KI: 7/80, KI:8:82), at de nyuddannede har taget stilling til andre menneskers liv og deres problemstillinger uden for den kontekst og virke, som de er uddannet til. Endvidere tager de ansvar for andre mennesker og kan samtidig stå inde for samme, som gør sig gældende i det daglige virke. Dette understøttes af Wenger, som tidligere nævnt beskriver, at identitet giver sig tilkende, når vi involverer os i bestemte handlinger og træffer bestemte valg. Den nyuddannede har opnået viden om, hvordan hun handler i bestemte situationer, og herudaf træffe bestemte valg der relaterer sig til den situation, og den kontekst hun befinder sig i på daværende tidspunkt. Wenger beskriver, at identitet består af et personligt sæt af hændelser, referencer, erindringer og oplevelser. Noget man personligt har været en del af, og derved bliver i stand til at bruge det repertoire der er relevant i den praksis, den nyuddannede indgår i. En af informanterne forklarer i følgende udsagn, hvordan hun oplevede, at erindringer og oplevelser gav hende en identitetsfølelse, i den profession hun er i:

E: "Jamen, man lærer jo mere og mere om sig selv efterhånden, hvordan man agerer i forskellige situationer, hvordan man snakker med forskellige mennesker, alt muligt. Altså jo mere erfaring man får med alt mulige ting både rent sygeplejefagligt og teknisk men også omkring andre mennesker og en selv" (KI:7/77).

Informanten giver her udtryk for, at hun ikke bare rent sygeplejefagligt lærte noget men lærte også noget om sig selv. I samme udsagn beskriver informanten, at hun igennem hendes identitet, som sygeplejerske, har udvidet sit handlerepertoire. Wackerhausen beskriver i relation til ovenstående udsagn:

". . . . det er...en del af professionsidentiteten, at bestemte handlings- og aktivitetsmønstre aktiveres, når bestemte problemer, hændelser...opfattes...på bestemte måder. (Wackerhausen, 2004, s. 16)

Informanten beskriver, at hun har lært, hvordan hun vil agere, som hun fremadrettet kan drage nytte af og derved tage dette med sig som en del af hendes professionsidentitet. At lære hvordan man vil agere, benævner Wackerhausen som det professionelle beredskab. I dette beredskab møder praktikerens sit genstandsfelt, og professionsidentitet kan i dette perspektiv indholdsmæssigt identificeres (Wackerhausen, 2004, s. 17). Wenger beskriver, at man bliver den man er, ved at spille en rolle i de engagementsrelationer der skaber fællesskabet. Endvidere får kompetencer sin værdi gennem sin partialitet. Som identitet omdannes denne til en form for individualitet defineret i forhold til et fællesskab (Wenger, 2004, s. 177- 178). Analyseres dette op imod ovenstående udsagn (KI:7/77), tyder det på, at den nyuddannede gennem sin partialitet har udviklet en individualitet. Forstået på den måde, at hun har udvidet sit handlerepertoire og fået erfaring både på det faglige men også

på det individuelle niveau. Der ses dog imidlertid en diskrepans mellem dette. Dette forstået på den måde at når vi kommer i kontakt med nye praksisser, vover vi os ind på ukendt territorium. At vove sig ud på ukendt territorium kan for eksempel være, at man ikke kender detaljer om den arbejdsplads, man er trådt ind i, som er defineret af fællesskabet, og man mangler de fælles referencer. Wenger fremlægger, at vores identitet formes gennem vores konfrontation med det ukendte (Wenger, 2004, s. 178). En af informanterne beskriver det således:

E: "...så må man også bare springe ud i det, og det er jo de tidspunkter, hvor man lærer allermest, så kan det være, at det går godt, og så lærer du noget af det, men det kan også gå dårligt, og så lærer du jo mega meget af det. For så ved du, hvordan man ikke skal gøre næste gang" (KI:9/97).

Holdes dette op imod Wenger, er den nyuddannede blevet konfronteret med noget, der for hende er ukendt og har derved ikke en reference til dette. Den nyuddannede beskriver, hvordan hun har håndteret at blive konfronteret med en ukendt handling. Hun har lært, som hun siger det, ved "bare springe ud i det". Hun har lært af situationer, hvor det både er gået godt og mindre godt og beskriver, at så ved hun, hvordan hun skal og ikke skal handle i en anden given lejlighed, der minder om den, hun stod i på daværende tidspunkt. Identitet i praksis er ikke et objekt, men en konstant tilblivelse der sker i en fortløbende og dynamisk proces.

Wenger beskriver, at efterhånden som man gennemløber deltagelsesformer, danner vores identitet baner. Disse baner er ikke en vej, der kan forudsiges, men en bevægelse som har sin egen impuls og et felt af påvirkninger. De baner jeg vurderer relevante, for den nyuddannede, er indadgående-baner og insider-baner. Ved indadgående baner slutter den nyuddannede sig til fællesskabet, hvor deres identitet investeres i deres fremtidige praksis. Analyseres ovenstående udsagn, så er den investering, den nyuddannede har gjort, ført til at hun har lært, hvordan hun skal og ikke skal handle. Insider-banen indebærer, at udvikling af praksis fortsætter, nye hændelser og nye krav kommer til og giver anledning til at genforhandle sin identitet (Wenger, 2004, s. 180). Holdes dette op imod udsagnet, så har den nyuddannede oplevet at stå i en ny og ukendt hændelse, der stillede nye krav til hende, og derved har ført til genforhandling af hendes identitet. Dette understøttes af følgende citat, hvori Wenger beskriver således, hvordan banerne kan føre til betydningsfuld læring:

"De danner en kontekst, hvori det kan bestemmes, hvad der blandt alle de ting, der er potentielt betydningsfulde, faktisk bliver betydningsfuld læring. . . . giver os midler i hænde til at finde ud af, hvad der betyder noget, og hvad der ikke gør, hvad der bidrager til vores identitet, og hvad der forbliver marginalt" (Wenger, 2004, s. 181).

Nyuddannede skal ifølge Wenger finde deres egen unikke identitet (Wenger, 2004, s. 184). Wackerhausen beskriver i forlængelse af Wenger, at professionsidentitet er udtrykt i sædvane og selvfølgeligheder som for eksempel "det vores slags gør". Men ifølge Wackerhausen er dette ofte ikke iøjnefaldende. Det er derimod afvigelser fra den daglige praksis og afvigelser fra "det vi gør". Det kan eksempelvis være, at den nyuddannede stiller spørgsmål, som hun ønsker besvaret (Wackerhausen, 2004, s. 15-16). En af informanterne beskriver, hvordan hun greb en situation an, der fordrede, at hun stillede fagprofessionelle spørgsmål:

A: "Hvis der var noget, jeg ikke kunne svare på, så kunne jeg ikke svare på det, og så måtte jeg jo sige, at så måtte jeg vende tilbage. . . . så må jeg jo forhøre mig, hvis der er noget, jeg ikke ved... stille spørgsmål" (KI: 2/18).

Analyseres udsagnet op imod Wenger, så anses det, at den nyuddannede var bevidst om, at hun ikke ved alt men kan søge viden hos en, der kan hjælpe hende med at svare på spørgsmålene, der kan føre til læring hos den nyuddannede. Derved kommer generationsmødet i spil, da den nyuddannede her kan drage nytte af en mere erfaren kollega. Wackerhausen betegner det at stille spørgsmål som "spørgekulturen". Denne indbefatter ikke kun fagtypiske spørgsmål, men også spørgsmål om områder hvor professionens basale og legemliggjorte grundantagelser kommer til udtryk. "Spørgekulturen" er signifikant for tilegnelse og erhvervelse af professionsidentiteten. Tilegnelse af dette skabes via deltagelse i praksissammenhænge, hvor denne kan udfoldes (Wackerhausen, 2004, s. 19). Den nyuddannede har i udsagnet rettet henvendelse til en kollega, men det fremgår ikke af udsagnet hvorvidt disse var fagspecifikke. Ud fra den måde den nyuddannede udlægger udsagnet på, anses det, at spørgsmålene var af fagspecifik karakter. Den nyuddannede har udfoldet "spørgekulturen" overfor en kollega, og det sandsynliggøres derfor at den nyuddannede har erhvervet sig denne. Wenger beskriver i relation til dette, at medlemskab af et fællesskab giver identitetsdannelsen en fundamental karakter, og at læring og identitet skabes og styrkes i samspil med andre. (Wenger, 2004, s. 190). En afgørende faktor for at blive optaget i og anerkendt som medlem af en profession er at blive "en af vores slags", hvilket består i at tilegne sig fælleselementerne i professionsidentiteten. En af informanterne beskriver således, at hun gerne vil føle sig tilstrækkelig overfor sine kollegaer: "At kunne give dem [kollegaerne] hjælp også hvis de mangler assistance, hvis de mangler hjælp til et eller andet" (KI: 5/53). Det antages her, at den nyuddannede ønsker, at blive optaget i og anerkendt i den profession som hun er i og derved tilegne sig fælleselementerne i professionsidentiteten. Wackerhausen beretter, at professionsidentitet overordnet består af at tænke, opfatte og handle som "vores slags gør". Tilegnelse af professionsidentitet sker som en tilpasning til professionens tænkemåder og handlingsrutiner som den nyuddannede skal lære (Wackerhausen, 2004, s. 22).

7.5.1 Delkonklusion

Der er dyb sammenhæng mellem identitet og praksis. Er den nyuddannede bevidst om, hvem hun var, da hun trådte ind i praksis, og bevidst om hvem hun har været, vil styrke den nyuddannedes professionsidentitet. Dette knytter an til den enkelte praktikers praksis og synlighed i samme. Professionsidentitet skabes dels gennem, den viden man har med sig, og den nye viden man opnår i praksis. En tilskrivelse af professionsidentitet kan være med til at skabe større forståelse for praksis hos den nyuddannede. Professionsidentitet sker ikke kun på baggrund af teoretisk viden men sker i situeret læring i praksisfællesskaber. Virket som sygeplejerske er en måde at være i verden på og knytter sig op ad professionsidentitet. Professionsidentitet indebærer også, at den nyuddannede ikke bare rent sygeplejefagligt lærte noget, men lærte også noget om sig selv. Viden om hvordan den nyuddannede vil agere i forskellige henseender, tager hun med sig som en del af hendes professionsidentitet. "Spørgekultur", er en stor del af den nyuddannedes professionsidentitet. Spørgsmål til kollegaer kan fremme den nyuddannedes læring, hvilket hænger sammen med, at læring og identitet skabes og styrkes i samspil med andre.

7.6 Sygeplejefaglige værdier

En anden af Erauts "Learnings trajectories" "Awareness and Understanding" består af anliggender, der har sygeplejefaglig værdi. Netop sygeplejefaglig værdi beskriver de nyuddannede, som en del af det de har tillagt praksis. Eraut fortsætter i forlængelse heraf og beskriver, at forskellige faktorer kan give jobbet værdi. Eksempelvis benævner Eraut patientkontakt som en faktor, hvilket kan referere tilbage til Wenger, der ligeledes beskriver arbejdslivets betydning og værdi. En anden faktor der spiller ind på den nyuddannedes læring er "Challenge and Value of the work" (Eraut, 2008, s. 20, 24). Denne faktor har stor indflydelse på de udfordringer, som den nyuddannede stilles overfor i praksis, og værdi der tillægges til samme. En af informanterne udtrykker på følgende måde, hvad hun tillægger værdi i jobbet i daglig praksis:

E: "Det første ord der lige falder mig ind, det er nok omsorg, tror jeg. For der er ligesom nogle læger, der lægger en plan for, hvad skal der ske, og hvor lang tid skal du have den og den behandling, og der skal tages de og de blodprøver. Jeg skal selvfølgelig udføre tingene, men jeg skal også være der for patienten på en anden måde, og udvise den der omsorg og udvise at jeg har tid til lige at snakke...eller hjælp med de og de ting" (KI:4/42).

Den nyuddannede beskriver her, at hun ser omsorg som en vigtig sygeplejefaglig værdi. Igennem omsorg kan hun udvise, at hun har tid til at være der for patienterne og drage omsorg for disse. En anden informant nævner også omsorg som en sygeplejefaglig værdi i virket, men beskriver også at hun ser sig selv som en altnuligmand. Dette begrundes hun med, at man skal vide lidt om alt:

A: *“Jeg ser lidt sygeplejersken som sådan en altmuligmand...” (KI:4/43).*

A: *“Sådan en der har en finger med nærmest overalt, og ikke kun i ens egne patienter, det er sådan allround. Så skal man lige vide lidt om alt, og man skal kunne, ja selvfølgelig omsorg det er jo den allerstørste og fornemste opgave, men der er bare Så mega mange andre aspekter af at være sygeplejerske, altså man skal virkelig holde tungen lige i munden nogle gange, og have...styr på meget...” (KI:4/45).*

Analyseres det op imod det ovenstående beskrevne omkring “Challenge and Value of the work”, så er en af de sygeplejefaglige værdier også at have fokus på sygeplejevirkets mange aspekter, samtidig med at omsorgsaspektet af sygeplejevirket skal opretholdes som det allervigtigste. Eraut beskriver, at den nyuddannede skal udfordres på en måde og niveau, der tillader, at de har mulighed for at reagere på og reflektere over de nye udfordringer. I det ovenstående hvor informanten beskriver, at hun skal besidde evne til at have mange bolde i luften kan ses som en udfordring. En anden informant beskriver i forlængelse heraf, hvordan hun oplever nye udfordringer, og hvordan dette påvirker hendes arbejdsdag.

M: *“Også når man har flere patienter i løbet af sådan en dag, og der skal gåes stuegang, så starter man lidt på den ene, og så bliver man ikke helt færdig, og så starter man på den næste, og så mangler man stadig en tilsidst, samtidig med at du også skal koordinere med en masse andre” (KI:5/48).*

Den nyuddannede føler, at stuegang er en udfordring, da hun skal få denne til at hænge sammen med de øvrige opgaver, der skal udføres. Den nyuddannede får en følelse af, at hun aldrig bliver færdig, med det hun er i gang med. Dette ligger i tråd med det ovenstående beskrevne fra Erauts forskning omhandlende “Challenge and Value of the work”. Den nyuddannede har haft udfordringer, der ikke affødte mulighed for at reagere og reflektere, over den udfordring hun stod overfor. Det formodes at have indflydelse på de sygeplejefaglige værdier.

7.6.1 Delkonklusion

Sygeplejefaglig værdi er en del af det, den nyuddannede tillægger praksis. Omsorg ses som en vigtig sygeplejefaglig værdi. En anden sygeplejefaglig værdi den nyuddannede tillægger virket er at have fokus på sygeplejevirkets mange aspekter. Den nyuddannede ser sig selv som en altmuligmand, der skal vide lidt om alt. At den nyuddannede skal vide lidt af det hele og bevare overblikket, ses som en udfordring for den nyuddannede og kan have indflydelse på de sygeplejefaglige værdier, som den enkelte tillægger virket.

7.7 Forventninger, usikkerhed og ansvar

Igennem det kvalitative interview kom informanterne flere gange ind på, de forventninger de havde til det at være nyuddannet. Eraut skriver, at en af betydningerne og udfordringerne for læring i praksis er, at den nyuddannede ikke ved, hvad kollegaerne forventer af dem (Eraut, 2008, s. 2). En af informanterne beskriver, hvilke forventninger hun havde til den første tid som nyuddannet på arbejdspladsen:

M: "Jeg tror også det der med forventninger, det fyldte også meget hos mig. Hvad forventer de [kollegaerne] egentlig af mig, fordi man også havde været samme sted i den afsluttende praktik, og det var heller ikke ret lang tid siden, og man havde måske haft nogle vikarvagter, og så hvad forventer de af mig" (KI:5/48).

Udsagnet her viser, at hun tænkte meget over hvad kollegaerne forventede af hende, eftersom hun havde haft sin afsluttende praktik under uddannelse på samme afdeling, hvor hun er ansat. Ifølge Eraut er de forventninger, andre har om sig, det der betyder mest for vedkommendes ageren i praksis (Eraut, 2008, s. 1). En anden informant udtrykker i forlængelse af ovenstående, hvordan hun i forhold til hendes forventninger oplevede den første tid som nyuddannede:

A: ". . . jeg havde den der forventning om, at man skulle være føl, og at man ligesom fik sådan en oplæringsperiode, og det blev da også indfriet, sådan til dels vil jeg sige. Altså, men så er det jo klart, at der kommer nogle pressede perioder, og så så er der bar ikke lige plads til at man er føl, eller at man sådan lige kan kigge med ved de forskellige situationer og så må man jo klare det selv. . . . Så den der forventning om, at man ligesom blev taget imod på den der måde, hvor man sådan lige blev taget ved hånden, blive vist rundt, gå nogle dage med nogle sygeplejersker, der havde været i nogle år, der kendte stedet, det havde jeg i hvert fald en forventning om" (KI:4/36).

Forventninger blev delvis indfriet, men grundet tids- og arbejdspresset var der ikke plads til, at hun var i oplæring, og derfor klarede hun selvstændigt nye og udfordrende handlinger. Eraut beretter, at kollegers tilbagemelding kan skabe en positiv læringskultur på arbejdspladsen, der fremmer den nyuddannedes læring (Eraut, 2008, s. 22). To af informanterne giver udtryk for, at de skal lære at være sygeplejerske og derfor ikke havde så store forventninger til sig selv og en erkendelse af, at det er acceptabelt ikke at kunne alting.

E: "...og det kan da også godt være, at man havde lidt højere forventninger til en selv, end man egentlig kunne indfrie i starten. . . . For man skal jo lige lære det, at være uddannet sygeplejerske, på en eller anden måde" (KI:2/15).

M: " ...lære at ja, accepterer du...kan ikke alting,..Så det har man også lært med tiden, men det kunne jeg bare ikke sige til mig selv fra starten af, fordi jeg havde høje forventninger til mig selv" (KI:3/19).

Der gives her udtryk for, at hun trods høje forventninger til sig selv var bevidst om at skulle lære at være sygeplejerske. Den anden informant istemmer og beskriver, at hun med tiden lærte at acceptere, at hun ikke kunne alt men skulle lære for at opnå dette, og at dette blev accepteret af kollegaerne. Det formodes derfor, at der har været en positiv læringskultur på afdelingen, som har givet den nyuddannede mulighed for at sænke sine egne forventninger. I forlængelse af forventninger beskriver de nyuddannede også usikkerhed i daglig praksis. Eraut skriver, at der er stor forskel på nyuddannedes sikkerhed i dem selv. Læring i praksis kan fremme motivation og selvsikkerhed. Erfaring er ligeledes en faktor, der påvirker den nyuddannedes sikkerhed. Har den nyuddannede lært af tidligere situationer, er der større sandsynlighed for, at vedkommende forsøger sig med nye handlinger (Eraut, 2008, s. 19). En af informanterne beskriver, hvordan usikkerhed og forventninger mødte hende i praksis:

M: " . . . Sådan være mere selvsikker i de ting jeg nu gjorde, og sådan. Det var jeg nok ikke helt, da det så kom til stykket. Det havde jeg en forventning om, at jeg ville være. Have styr på det fordi jeg havde været der i praktik, og selvfølgelig kunne jeg finde ud af de ting" (KI: 2/16).

Holdes dette udsagn op imod Eraut, så har informanten haft forventninger om, qua hendes praktik på ansættelsesstedet, at hun ikke var usikker på virket men oplevede, da hun stod som nyuddannet, at der opstod usikkerhed, og hun havde brug for læring i den daglige kontekst. I forlængelse af usikkerhed kommer også ansvar ind som en faktor, der har rørt sig hos den nyuddannede. Wenger beskriver om ansvar, at det bliver en integreret del af praksis (Wenger, 2004, s. 99). En af informanterne beskriver, hvordan hun oplevede det ansvar, som mødte hende:

E: "Jeg tror, nogle af de første tanker i hvert fald nogle af dem der fyldte mest, det var at det var skræmmende at komme ud, og så finde ud af hvor meget ansvar man stod med, samtidig med at det også var helt vildt fedt, for nu fik man lov til at køre det selv og man kunne selv komme, når man havde brug for hjælp eller assistance til ting, men det var i hvert fald skræmmende i starten" (KI:2/1).

Analyseres udsagnet op imod Wenger, så har den nyuddannede oplevet det som positivt at komme ud og fungere på egen hånd, dog med det in mente at hun kunne spørge kollegaer, hvis hun blev i tvivl. Helt lige sådan oplevede en anden informant det ikke da hun kom ud i praksis:

A: " . . . så kom det der ansvar bare et hundrede procent" (2/16).

Informanten fortæller her, at hun efter endt uddannelse kom ud i praksis og skulle fungere på et selvstændig niveau. Som understøttende for udsagnet beretter Eraut, at nyuddannede ofte er overvældet både psykisk, mentalt og emotionelt af det ansvar og det arbejdspress, der er i praksis (Eraut, 2008, s. 24). Her har den nyuddannede haft følelse af at være pålagt et stort ansvar i det selvstændige virke hvor hun er blevet overvældet af det ansvar der hviler på hende.

7.7.1 Delkonklusion

Den nyuddannede tænker meget over, hvad kollegaerne forventede. Kollegaernes forventninger er det, der betyder mest for vedkommendes ageren i praksis. Kollegaernes tilbagemelding kan fremme den nyuddannedes læring og derved skabe en positiv læringskultur på arbejdspladsen. Den nyuddannede skal lære at acceptere, at hun ikke kan alt, men skal lære for at opnå dette. Læring i praksis kan fremme motivation og selvsikkerhed. Har den nyuddannede lært af tidligere situationer, er der større sandsynlighed for, at vedkommende har motivation og selvsikkerhed til at forsøge sig med nye handlinger. På trods af en følelse af sikkerhed til virket kan der ikke desto mindre opstå usikkerhed og derved have brug for læring til at virke i den daglige kontekst. Den nyuddannede har følelsen af at være pålagt et stort ansvar og er blevet overvældet af praksis.

8. Konklusion

Besvarelsen af problemformuleringen er sket gennem det indhentede empiri, samt de teorier jeg igennem analysen har spurgt med. Konklusionen er en tilkendegivelse af de fund, der er frembragt gennem analysen.

Masterspecialets problemformulering lød som følgende:

Hvad kendetegner den nyuddannede sygeplejerskes læring i praksis, og hvilken betydning har professionsidentitet for den nyuddannede sygeplejerskes læring?

Læring i praksis kendetegner at lære af andre og er en af de vigtigste faktorer for læring. At se kollegaer som en ressource og gøre brug af deres kompetencer fører til læring for den nyuddannede. Imødekommende kollegaer er med til at afføde social energi og skabe læring for den nyuddannede. Fagspecifikke udtryk, der bruges i praksis, kendetegner praksislæring og kan hjælpe den nyuddannede til at give erfaringer større betydning. Generationsmøde mellem nyuddannede og erfarne forbinder og kendetegner læring. Læring i denne henseende kan afføde accept af at være ny, hvilket skal være tilstede for at den pågældende lærer. Omsorg og fokus på virkets mange aspekter ses som vigtige sygeplejefaglige værdier. Den nyuddannede ser sig selv som en altnulmand, da hun skal vide lidt om alt. Dette kan have indflydelse på den enkeltes sygeplejefaglige værdier. Den nyuddannede har følelse af at være pålagt et stort ansvar i praksis, og oplever det svært at

bære hele ansvaret selv. Den nyuddannede skal med tiden lære, at acceptere at hun ikke kan alt, men skal lære for at opnå dette.

Hos den nyuddannede kan usikkerhed over forventninger føre til, at læring kan komme i klemme og derved ikke fremmes. Læring i praksis kendetegnes ved, at refleksion og diskussion med kollegaer kan bidrage til, at den nyuddannede lærer noget andet end det forventede. I forlængelse af dette kendetegner engagement i praksis læring. Når den nyuddannede skal træffe beslutninger kendetegnes det, at hun handler ud fra den viden og læring, hun har fra praksis. Læring i praksis kendetegnes ved, at læring udvikler den nyuddannedes handlerepertoire, der drages nytte af i det daglige virke.

Det tidsmæssige pres kendetegner den nyuddannedes læring. Når den nyuddannede, grundet travlhed, vælger at handle selvstændigt i stedet for at spørge en kollega, kan det føre til, at den nyuddannede ikke lærer af situationen. Tidspres kendetegner, at handlinger bliver udført hurtigere, end det den nyuddannede føler er passende for at lære af opgaverne.

Der er dyb sammenhæng mellem identitet og praksis. Professionsidentitet knytter an til den enkelte praktikers praksis. Ved at lære i praksis bygger den nyuddannede på sin professionsidentitet. Professionsidentitet skabes ikke i færdig form under uddannelsen til virket men sker gennem praksislæring og i en dynamisk proces. Dog vil uddannelsen have lagt en bund for en læringshorisont, der har betydning for senere erfaringsdannelse, der skaber grobund for videre formgivning og udvikling af professionsidentitet. Professionsidentitet skabes ikke kun ud fra skolastisk viden men sker i situeret læring i praksisfællesskabet. Især at lære af ukendte situationer, som derved øger og styrker den nyuddannedes handlerepertoire, er med til at skabe professionsidentitet. Professionsidentitet har betydning for, at den nyuddannede lærer både fagligt men også lærer om sig selv. Er den nyuddannede bevidst om, hvem hun var, da hun trådte ind i praksis, og hvad hun kan lære i praksis, styrkes hendes professionsidentitet. "Spørgekultur" er en stor del af den nyuddannedes professionsidentitet, og udfoldelse af denne kan have betydning for den nyuddannedes læring. Det hænger sammen med at læring og identitet skabes og styrkes i samspil med andre.

Min konklusion peger på, at det der kendetegner, den nyuddannedes læring i praksis er; den kollegiale betydning, tidspreset i det daglige virke samt usikkerhed og følelse af et stort ansvar. Den nyuddannedes forventninger til sig selv, og den uvished der er i forhold til, hvad kollegaerne forventer af dem, kendetegner ligeledes den nyuddannedes læring i praksis. Hvad angår professionsidentitetens betydning for læring, konkluderes det, at læring og professionsidentitet er tæt forbundet. Professionsidentitet styrkes gennem praksissituationer samt sammen med andre. Ved at lære af ukendte situationer i praksis vil den nyuddannedes handlerepertoire udvikles og dermed styrke professionsidentitet. Kendetegnet ved læring i praksis og professionsidentitetens betydning for læring hos den nyuddannede skabes og styrkes gennem interaktion med andre.

9. Perspektivering

Efter endt udarbejdelse af analysen er jeg blevet opmærksom på, at tidspreset er af stor betydning for den nyuddannedes læring i praksis. Jeg undrer mig derfor over, hvad tidspreset kan have af konsekvens fremadrettet for den nyuddannede, og ikke mindst hvilken betydning dette kan have i en større kontekst. Jeg anser det derfor relevant at perspektivere herpå.

Der er lavet en del undersøgelser omhandlende det tidspres, der er på sengeafsnittene i den offentlige sundhedssektor, og hvad dette bevirker hos sygeplejerskerne, men også hvad tidspreset betyder blandt de sygeplejestuderende (Søndergaard, 2008). Sygeplejestuderende er efter deres afsluttende praktik, grundet det tidspres de oplevede under praktikken, bekymret for at komme ud og virke som selvstændige sygeplejersker. Samtidig har hver sjette danske sygeplejerske, ligeledes grundet det daglige tidspres, oplevet eller følt sig stresset. Det afføder derfor en undren hos mig, om dette kan føre til et samfundsmæssigt problem, både set ud fra et arbejdsmæssigt men også ud fra et patientmæssigt perspektiv. Fra det arbejdsmæssige perspektiv rejser tanken sig hos mig, om hvorvidt tidspreset kan have negativ indflydelse på antallet, der vælger sygeplejeuddannelsen, at uddannede forlader virket, samt hvorvidt tidspreset påvirker arbejdsmiljøet både på det generelle men også på det psykiske plan. Endvidere leder det frem til en undren over, hvad tidspreset afføder for patienterne. Denne vinkel på Masterprojektet ville være samfundsmæssigt relevant, og derfor i en større kontekst end der hvor jeg havde valgt at lægge mit fokus.

Resultatet af Masterprojektet har ligeledes skabt anledning til en undren over, hvorvidt resultatet havde været det samme, hvis jeg havde taget udgangspunkt i en anden profession, der uddannelsesmæssig er sammenlignelig med sygeplejefprofessionen. Det kunne eksempelvis være lærer eller pædagog. Ville det være de samme faktorer, der her ville være til grund for læring i praksis og den betydning professionsidentiteten har for den nyuddannedes læring. Eller ville resultatet blive helt modsat på trods af samme uddannelsesniveaue.

10. Kildehenvisning

Aagesen, M. & Højbjerg, K. (2015). Nyuddannede sygeplejerskes svære møde med arbejdslivet. *Sygeplejersken* (11), 64-86. Lokaliseret 21 september 2017 på:
<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2015-11/nyuddannede-sygeplejerskers-svaere-moede-med-arbejdslivet>

Andersen, V., Dybbroe, B., Bering, I. (2004). *Fællesskab kræver fællesskab - Rapport fra projektet Sygepleje under forandring: Faglighed, fællesskab og fagforening. Et analyse- og udredningsprojekt for DSR Frederiksborg Amt*. Roskilde: Institut for uddannelsesforskning, RUC.

Andreasen, K. et al. (2017). *At undersøge læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Bjerg, O. (2011). Metoder og erkendelsesteori. I Vallgård, S. & Koch, L. (red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard Forlag.

Bo-Kristensen, K. (2009). Kampen om den sygeplejefaglige identitet. *Sygeplejersken* (8), 54-57. Lokaliseret 21 september 2008 på:
<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2009-8/kampen-om-den-sygeplejefaglige-identitet>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, U., Nielsen, A., Schmidt, L. Det kvalitative forskningsinterview. I Vallgård, S. & Koch, L. (red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard Forlag.

Dahlager, L & Fredslund, H. Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse. I Vallgård, S. & Koch, L. (red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard Forlag.

Dreier, O. Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen, K & Kvale, S. (red.), *Mesterlære; Læring som social praksis*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori; Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.

Eraut, M. (2008). How Professionals Learn through Work. SCEPTRe, Surrey Centre for Excellence in Professional Training and Education. University of Surrey. Lokaliseret 10. oktober 2018 på:

<http://surreyprofessionaltraining.pbworks.com/f/How+Professionals+Learn+through+Work.pdf>

Grimen, H. (2013). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, H.P. (1995). Feltarbejde som forskningsstrategi. I Lunde, M.I. & Ramhøj, P. (red.) *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*. København K: Akademisk Forlag.

Hegge, K. Profesjon og identitet (2013). I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helleshøj, H. (2003). Er sygeplejen en videnskab, et fag, en profession? - refleksionsniveauer i sygepleje. I Weicher, I. & Laursen, P.E. (red.) *Person og profession; en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Harrits, G. S. & Olesen, S. G. (2012). *På vej til professionerne - Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerend ved danske professionsuddannelser*. Aarhus: VIA SYSTIME.

Holm-Petersen, C., Asmussen, M., Willemann, M. (2006). *Sygeplejerskens fagidentitet og arbejdsopgaver på medicinske afdelinger*. København Ø: DSI Institut for Sundhedsvæsen.

Jørgensen, A. (1995). *Fornuft og livsklogskab - Filosofiske tekster*. Århus: Systeme.

Jørgensen, A. (2009). *Hans-George Gadamer*. København: ANIS.

Jørgensen, U.N. (2004) Svær start kan koste sygeplejersker. *Sygeplejersken* (25), 12-13. Lokaliseret 25 september 2018 på:
<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2004-25/svaer-start-kan-koste-sygeplejersker>

Kristensen, E.S. (2013). Psykisk arbejdsmiljø blandt sygeplejersker. København K: Dansk Sygepleje Råd.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). Interview; introduktion til et håndværk. København K: Hans Reitzels Forlag.

Mainz, J. et al. (2013). *Kvalitetsudvikling i praksis*. København: Munksgaard.

Maunsbach, M. & Lunde, I.M. (2003). Udvælgelse i kvalitativ forskning. I Lunde, I.M. & Ramshøj, P. (red.), *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*. København K: Akademisk Forlag.

Miller, T. & Haslam, T.L. (2017). *Evaluering af "Godt fra start" - Introforløb for nyuddannede sygeplejersker*. UCN, Forskning og udvikling.

Molander, A. & Terum, L.I. (2013). Profesjonsstudier - en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, P. (2009). *Produktion af viden - en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode*. København V: Hans Reitzels Forlag.

Ohlén, J. & Segesten, K. (1997). The professional identity of the nurse: concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing* 4 (28), 720-727. Lokaliseret 10. september 2018 på:

<https://onlinelibrary-wiley-com.zorac.aub.aau.dk/journal/13652648>

Rasmussen, P., Henderson, A., Conroy, T. (2018). Factors Influencing Registered Nurses' Perception of Their Professional Identity: An Integrative Literature Review. *The journal of Continuing Education in Nursing* 5 (49), 225-232. Lokaliseret 20 september. 2018 på:

<https://search-proquest-com.zorac.aub.aau.dk/docview/2031386046/fulltextPDF/13DF149402954728PQ/1?accountid=8144>

Staugaard, H.J. (2017). *Profession; Skulle det nu være noget særligt?* Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Søndergaard, B. (2008). Hver sjette sygeplejerske føler sig stresset. *Sygeplejersken* (19), 15-18. Lokaliseret 18 december 2018 på:

<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2008-19/hver-sjette-sygeplejerske-foeler-sig-stresset>

Thrysoe, L. (2010). Det handler om at høre til. *Sygeplejersken* (13), 48-49. Lokaliseret 21 september 2017 på:

<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2010-13/det-handler-om-at-hoere-til>

Thrysoe, L., Hounsgaard, L., Dohn, N.B., Wagner, L.(2011). Newly qualified nurses - Experiences of interaction with members of a community of practice. *Nurse Education Today* (32) s. 551-555. Lokaliseret 10. august 2017.

Thrysoe, L., Hounsgaard, L., Dohn, N. B., Wagner, L. (2011). Expectations of becoming a nurse and expectations on being a nurse. *Nordic Journal of Nursing Research, Vård i*

Norden 31 (3), 15-19. Lokaliseret 18. august. 2018 på:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/010740831103100304>

Tingleff, E.B., Rossen, C.B., Buus, N. (2010). En kvallitativ metasyntese af psykiatriske sygeplejerskes oplevelser med transitionen fra at være studerende til at være nyuddannet. *Vård I Norden* 95 (30), 45-47. Lokaliseret 21 september 2017 på:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/010740831003000111?journalCode=njnb>

Vinding, A. (2016, 2. juni). Jeg er rystet over det pres, der venter mig som sygeplejerske. *Politiken, Debat*.

Wackerhausen, S. (2002). *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse - i sundhedsområdet*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I Hansen, N. B. & Glerup, J. (red.), *Vidensteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber; Læring, mening og identitet*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013). Viden, erkendelse, læring og undervisning. I Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.), *Læringsteori & Didaktik*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Medlemsstatistik - DSA (2018). *Nøgletal - DSA*. Lokaliseret 10. september 2018 på DSA:
<http://www.dsa.dk/OmDSA/DSA-statistik.aspx>

Kristensen, T. S. (2013). *Psykisk arbejdsmiljø blandt sygeplejersker*. Dansk Sygeplejeråd: København K. Lokaliseret 10. september 2018 på DSR:
https://dsr.dk/sites/default/files/24/psykisk_arbejdsmiljoe_blandt_sygeplejersker_2012_0.pdf

Lov og bekendtgørelser

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje (2018). Lokaliseret 10. september 2018 på Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=181963>

Lov om autorisation af sundhedspersoner og om sundhedsfaglig virksomhed (2017). Lokaliseret 10. september 2018 på Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192522>

Kildehenvisning er udarbejdet efter APA-referencesystem.

11. Bilag

Bilag 1. Skriftlig kontakt til informanterne

Bilag 2. Skriftlig samtykke i forbindelse med interview

Bilag 3. Interviewguide

Bilag 4. Transskribering af det semistrukturerede kvalitative interview