

FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig		Ikke fortrolig X			
Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale x	Skriftlig intern eksamens Opgave x

Uddannelsens navn	Master i Læreprocesser	
Semester	4. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Masterprojekt Didaktik og Professionsudvikling	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn: Tanja Holm	20170108	
Navn: Tove Dahl Pedersen	20163269	
Afleveringsdato	11.12.2019	
Opgavetitel	Hvordan oplever nyuddannede sygeplejersker læringsbetingelser og læring i et konkret introduktionsforløb på en hospitalsafdeling og hvordan kan det bidrage til udvikling af deres fagidentitet?	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	2400x 100 sider= 240.000 tegn med mellemrum	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	161.335 antal tegn med mellemrum 81 normal sider	
Obligatoriske bilag vedlagt opgaven, og omfang af disse.	7 bilag	

Sparringspartner	Annie Aarup
------------------	--------------------

Vi bekræfter hermed, at dette er vores originale arbejde, og at vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Ansvarlig for side:

Tanja Holm og

Tove Dahl Pedersen: s. 1-35, s. 56 - 93

Tanja Holm: s. 41-46, s. 52-55

Tove Dahl Pedersen: s. 35-40, s. 47- 52

Didaktik og Professionsudvikling

“Jeg lærer nyt hele tiden, det er vildt spændende”

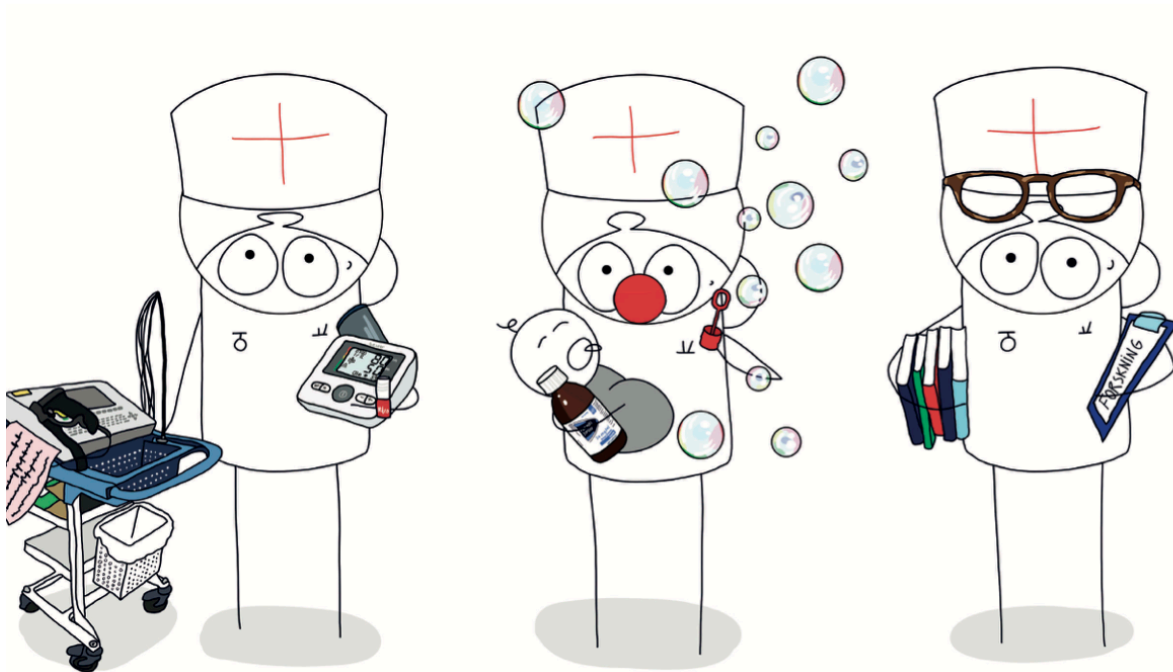


Illustration: Ruth Asferg Holst fra bogen "Ny sygeplejerske- uden panik" (2017)

**Hvordan oplever nyuddannede sygeplejersker
læringsbetingelser og læring
i et konkret introduktionsforløb
på en hospitalsafdeling
og hvordan kan det bidrage til udvikling af deres fagidentitet?**

Master i Læreprocesser Aalborg universitet, institut for læring og filosofi 4. Semester: Masterprojekt Didaktik og Professionsudvikling	Tanja Holm: 20170108 Tove Dahl Pedersen: 20163269
--	--

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	8
Indledning	9
Problemfelt.....	9
Præsentation af den nyuddannedes kontekst.....	9
De samfundsmæssige rammer.....	10
De institutionelle rammer.....	11
Personbundne rammer og den nyuddannede sygeplejerskes faglige forudsætninger	13
Afgrænsning af problemfelt.....	14
Problemformulering.....	15
Begrebsforståelse ift problemformulering.....	15
En nyuddannet sygeplejerske	16
Et introduktionsforløb	16
Læringsbetingelser	16
Læring.....	18
Sygeplejerskens fagidentitet.....	19
Projektets metode	19
Den videnskabsteoretiske position.....	20
Hermeneutik	20
Rolle som forsker i undersøgelsen.....	22
Undersøgelsesdesign.....	22
Overvejelser om empirisk tilvejebringelse	23
Temaer i interviewundersøgelsen	23
Kvalitativt semistruktureret Interview	24
Tematisering af undersøgelsesspørgsmål	25
Refleksion over design	26
Refleksion over konstruktion af Interviewguide	26
Refleksion over undersøgelsesspørgsmål	27
Interview og iscenesættelse	27
Valg af informant i undersøgelsen.....	28
Rolle som interviewer	29
Refleksion over interviewers rolle og iscenesættelsen.....	30

Refleksion over interview som undersøgelsesmetode	31
Refleksion over transskription	32
Etiske overvejelser over interview	33
Refleksion over magt og asymmetri mellem informant og interviewer	34
Refleksion over analyse af interviews	34
Teori og Analyse	35
Præsentation af teoretikere og teori	35
Præsentation Bjarne Wahlgren	36
Fremstilling af læringsbetingelser ifølge Wahlgren	37
Teori om læringsbetingelser	37
Læringsbetingelser og læringsmiljø	38
Det positive læringsmiljø	38
Læringsbetingelser på arbejdspladsen	40
Normer og værdier på arbejdspladsen	40
Præsentation af Etienne Wenger	41
Fremstilling af læring ifølge Etienne Wenger	42
Læring som deltagelse	43
Læring i et praksisfællesskab	44
Læring som meningsforhandling i praksis	45
Læring og identitet	46
Præsentation af David A. Kolb	47
Fremstilling af læring ifølge David A. Kolb	48
Erfaringsbaseret læring	48
Erkendelsesformer	50
Præsentation af Kåre Heggen	52
Fremstilling af fagidentitet ifølge Kåre Heggen	53
Personlig identitet	53
fagidentitet	53
Gruppeidentitet og fagidentitet	54
Faktorer der påvirker udvikling af fagidentitet	55
Analysestrategi	55
Analyse af læringsbetingelser	57
Forventninger til den nye arbejdsplads	57
Oplevelser om læringsbetingelser i introduktionsperioden	58

Betingelser for læring.....	61
De institutionelle betingelser.....	62
Delkonklusion læringsbetingelser.....	63
Personbundne rammer.....	63
Organisatorisk ramme.....	63
Mentorrollen.....	64
Samfundsmæssig læringsbetingelser.....	64
Analyse af læring ifølge Etienne Wenger.....	64
Opfattelse af Læring.....	65
Læring i et social fælleskab.....	66
Læring i Praksis.....	66
Engagement og deltagelse.....	68
Meningsforhandling.....	69
Delkonklusion Læring ifølge Etienne Wenger.....	70
Deltagelse.....	70
Praksisfællesskaber og samarbejde.....	70
Analyse af læring ifølge David A. Kolb.....	70
Den individuelle erfaringsbaseret læring.....	71
Erkendelsesformer.....	73
Delkonklusion for læring David A. Kolb.....	75
Individuel erfaringsbaseret læring.....	75
Erkendelsesformer.....	76
Analyse af fagidentitet ifølge Kåre Heggen.....	76
Opfattelse af fagidentitet.....	76
Udvikling af fagidentitet.....	78
Fagidentitet og fællesskab.....	79
Delkonklusion af fagidentitet.....	80
Sammenfatning af empiri på baggrund af delkonklusioner.....	81
Læringsbetingelser for udvikling fagidentitet.....	81
Personbundne.....	81
Institutionelt bundne rammer.....	81
læring og udvikling af fagidentitet.....	83
Konklusion.....	83
Læringsbetingelser for udvikling fagidentitet.....	84

Personbundne	84
Institutionelt bundne rammer	84
læring og udvikling af fagidentitet	86
Perspektivering	87
Litteraturliste	89
Web henvisninger	91
Bilag	93

Abstract

As preceptors in clinical practice, our interest is to gain insight and knowledge of, newly graduated nurses' experiences and their expectations as they start their new work. This is to contribute to establishing a good foundation for learning and learning conditions for the development of their professional identity in the introductory process.

The purpose of this Master Thesis is to explore:

How do newly qualified nurses experience learning conditions and learning in a specific introductory process in a hospital unit, and how can it contribute to the development of their professional identity?

Methods

The thesis has a hermeneutic approach and is based on the philosophical hermeneutics by Hans Georg Gadamer. Through qualitative semi structured interview, we have asked four newly qualified nurses about their experiences the first half year in the introductory process. Their interviews were analyzed using research questions in correlation with the topics: Conditions for learning, learning and development of professional identity with the purpose of interpreting the issue of the thesis and furthermore to interact with the empirical data.

The thesis applies Bjarne Wahlgren's theory of conditions for learning.

The theoretical basis is the social learning theory by Etienne Wenger as well as David A. Kolb's theory of individual experiential learning. The theory by Kåre Heggen is used with the aim of including the aspects of professional identity theory.

Results

The newly graduates experienced a well organized introductory process in their first employment. Values such as commitment, trust, tolerance, mutual understanding, courage and security seem to be very important for learning. In addition, a close collaboration with their mentors on structure, goals and interdependence of time pressure for learning in practice.

Conclusion

A strong educational culture in a successful introductory process that integrates different forms of learning by structured teaching that provides a space for reflection, as well as an awareness of informal and unsystematic learning that occurs in social relationships. A mentor must have didactical competences and knowledge about experience based and knowledge about different internal cognitive learning with focus on individual experience-based learning and learning in communities of practice.

Indledning

Vi vil med dette Masterprojekt undersøge, hvad der har betydning for den nyuddannede sygeplejerske i forhold til læringsbetingelser og læring, når hun for første gang møder hospitalsvæsenet med drømmeuddannelsen i hus. Nålen er fæstnet til uniformen og sygeplejeteori sidder på ryggraden, og værdierne om medinddragelse, motiverende samtaler og anerkendende kommunikation (Bek. 883 af 24/06/2018 § 6, Gældende).

Den nyuddannede er klar til sit første job, som sygeplejerske og skal ud over dette have tjek på procedurer, skabe relationer med patienten og kollegaer i sit nye arbejdsliv.

Vi vil gerne i indledningen, kaste lys på den nyuddannede og mødet med sundhedsvæsenet. Et særligt fokus i projektet er, hvordan introduktionsforløbet opleves i deres første år i hospitalsafdelinger i Region Midt og hvordan læringsbetingelser spiller en rolle ift. læring og udvikling af fagidentitet som nyuddannet?

Det er vigtigt for os som uddannelsesansvarlige på hospitalet og skolen, at få indblik i hvilke oplevelser og forventninger nyuddannede har, når de starter i deres nye arbejde. Samtidigt vil vi have et fokus på læringsbetingelsers betydning for læring i en kontekst, som i projektet er forskellige hospitalsafdelinger i Region Midt.

Problemfelt

Præsentation af den nyuddannedes kontekst

I det følgende vil vi se nærmere på, hvad der venter de nyuddannede sygeplejersker, når de starter deres nye arbejdsliv og hvilke læringsbetingelser og udfordringer de møder i en hospitalsafdeling

Når vi taler om læringsbetingelser, tager vi udgangspunkt i bogen "Didaktiske modeller", udgivet af didaktikerne Werner Jank og Hilbert Meyers. De beskriver, at enhver undervisning og læreproces er forbundet med bestemte forudsætninger og faktorer.

I følgende tekst belyser vi ud fra vores foreløbige forståelsesramme, de samfundsmæssige-institutionelle og personbundne betingelser, som indvirker på den nyuddannedes møde og introduktionsforløb i et hospitalsafsnit.

De samfundsmæssige rammer.

Hospitalsvæsenet er præget af effektiviseringer, produktionskrav og akkreditering. Der arbejdes ud fra otte nationale mål for sundhedsvæsenet, som retter sig mod forebyggelse af fejl, sygelighed og dødelighed (DSR, 2018, nr. 6). Det betyder, at Regionernes opgave er, at organisere, skabe sammenhæng og handle efter skiftende regeringer og lovgivningskrav fra staten. De løser opgaver og balancerer mellem kvalitet og effektivitet (Organisationsplan, 2017, s. 11-14). Sundhedsprofessionelle skal konstant prioritere ressourcerne, samtidigt med skærpede krav om sikkerhed for patienterne. Patientforløbene har ændret sig til at være korte og komprimerede forløb, og ofte på tværs af sektorer.

De sundhedsprofessionelle skal kunne lede sammenhængende patientforløb, inddrage ny teknologi og tage kompetente kliniske beslutninger. Spørgsmålet er, hvordan nyuddannede sygeplejersker lærer, at forholde sig til, at den fremtidige arbejdsplads, hvor krav om forandring er et permanent vilkår? Det betyder nu, at strukturelle, organisatoriske og professionsmæssige forhold er centrale for den nyuddannedes handlemuligheder (Højbjerg & Larsen, 2018, s. 7-16). I følge Branche Fællesskab og Arbejdsmiljø (APA) vejledning har den nyuddannede særlige behov i overgangen fra studie til arbejdsliv, det kræver opmærksomhed på hendes tilpasning og omstilling i introduktionsperioden (APA, 2015, s. 5).

Hvad siger arbejdsmiljøloven om oplæring og introduktion på arbejdspladsen?

Oplæring og instruktion er lovpligtig i henhold til Arbejdsmiljøloven. Arbejdspladsen og arbejdsgiver har pligt til at sikre, at arbejdet udføres sikkert og sundt. Samt sørge for tilstrækkelig og hensigtsmæssig oplæring i, at kunne udføre arbejdet. De skal ydermere føre effektive tilsyn med, at dette faktisk sker for den ansatte på en forsvarlig måde, hvor instruktioner følges (Ibid, s.5).

Vi ser nærmere på hvordan introduktionsforløb planlægges lokalt i Region Midt for de nyuddannede i hospitalsafdelingerne?

Det viser sig, at arbejdsmiljøorganisationen i samarbejde med HR på Region Midt, har opstillet principper for oplæring og instruktion, som skal tilpasses arbejdsforholdene og ansattes behov i virksomheden (Witt, 2019, Region Midt). Formålet med introduktionen er, at give nyansatte et optimalt grundlag for en god start på arbejdspladsen og føle sig velkommen.

Det prioriteres, at opnå kendskab til organisationens mission, vision, værdier og rammer (Ibid. s. 1). Formålet er at give den nyansatte værktøjer til hurtigst muligt at komme til at fungere som værdifuld medarbejder, der selvstændigt tager del i opgaveløsningen (Witt, 2019, s. 2). Dokumentet siger ikke noget om, hvordan selve introduktionsforløbet helt konkret skal tilrettelægges i et didaktisk perspektiv i forhold til metode og indhold. Samtidigt med ansættelsen i afdelingen, modtager den nyuddannede et lokalt forankret introduktionsprogram i afsnittet, som afdelingssygeplejersken er ansvarlig for.

De institutionelle rammer

I det følgende er der fokus på de rammer, som de nyuddannede møder, når de starter i afdelingen.

Ifølge en artikel i DSR (Dansk Sygeplejeråds fagblad) er der travlhed i hospitalsafdelingerne, grundet underbemanding og overbelægning. Derudover påvirkes arbejdsmiljø af omstruktureringer, manglende støtte fra nærmeste leder og manglende oplæring. Det betyder bl.a. at hver syvende nyuddannede sygeplejerske bliver sygemeldt pga. dårligt psykisk arbejdsmiljø (DSR, 2018, nr 3). En nyuddannet sygeplejerske fortæller, at hun oplever fysiske symptomer som sovende hænder, hjertebanken og konstant adrenalinsus som konsekvens efter ni måneder. Fakta viser at 14 % af sygeplejersker med mindre end tre års anciennitet har været sygemeldt med stress (Ibid, nr 3).

Carsten Juul Jensen, sygeplejerske, har i sit Ph.d. speciale "*Nyuddannedes sygeplejerskers møder med realiteterne på medicinske afsnit i reformerede sygehus*" (2018) fokus på det store pres, som den nyuddannede oplever i den første del af deres arbejdsliv. Det skyldes ikke kun praksischok og manglende støtte, men også de institutionelle arbejdsbetingelser, som handler om *rammer, visioner og mål*. Personalets følelse af succes afhænger af, hvorvidt de lever op til målene (DSR, 2018, nr 6). Fire ud af de fem sygeplejersker, han følger, kommer under så stort

arbejdspres, at de flere gange bryder grædende sammen og to af sygeplejerskerne bliver sygemeldt i en periode. De mangler hænder, til at varetage sygepleje hos patienten. Samtidigt er flere presset af høje kognitive krav. Det betyder, at det er svært at få gode ideer, huske og overskue mange ting, samt at træffe svære beslutninger (DSR, 2018, nr 6).

Næstformand i Dansk Sygeplejeråd, Dorte Steenberg siger, "Man driver rovdrift på medarbejderne". Intentionerne med introduktionsforløb skrider. Det betyder fx. at planlagte følgevagter ikke gennemføres, dermed bliver den nyuddannede trukket ind i opgaver, som hun endnu ikke er klar til. Artiklen peger ydermere på, at der er en stigende tilgang af nyuddannede sygeplejersker, som henvender sig for psykologisk bistand på Rigshospitalet. Arbejdsmarkedsforsker Malene Friis Andersen henviser til at 30% af de nyuddannede sygeplejersker ikke har haft længerevarende og strukturerede introduktionsforløb ift. DSR 's dimmententanalyse (DSR 2018, nr. 3).

En anden analyse i artiklen peger på, at det har essentiel betydning for de nyuddannedes trivsel, at arbejdspladsen tager hånd om god oplæring og kollegafællesskab. Hun pointerer, *" Når man sørger for, at få lært de nye, hvad de skal lære, kan de hurtigere levere og føle sig sikre"* (DSR 2018, nr. 3).

Imidlertid har en medicinsk sengeafdeling på Hospitalsenhed i Horsens i Region Midt blandt flere tiltag, satset på oplæringsstillinger til nyuddannede sygeplejersker og derfra lyder anbefalingen, at alle sengeafsnit skulle have oplæringsstillinger. Afdelingssygeplejerske Barbara Dyrmosen udtaler *" vi modtager en bachelor og skal selv lave dem til sygeplejersker"*. Afdelingen oplever at tiltagene virker og fører til færre sygemeldinger, samt at flere arbejder på fuld tid (Graugaard, 2019, Horsens Folkeblad). Ud fra disse udtalelser ser vi, at det kræver noget særligt af afdelingen, at modtage nyuddannede sygeplejersker og af tilrettelæggelsen af introduktionsforløbet, når de nyuddannede skal ud og fungere i en travl hverdag. Ovenstående motiverer os ydermere til se på introduktionsforløbet, som et væsentligt område, hvorfor vi særligt vil forholde os til læringsbetingelser og læring for nyuddannede sygeplejersker og deres udvikling af fagidentitet i projektet.

Personbundne rammer og den nyuddannede sygeplejerskes faglige forudsætninger

Vi oplever i klinisk praksis, at når den nyuddannede sygeplejerske starter, er hun optændt af engagement for, hvad det nye job kan bringe af muligheder og udfordringer. Hun kommer med glad energi og måske har hun været i praktik i afdelingen i løbet af uddannelsen. Hun har forventninger til sig selv, om at gøre en forskel for patienterne og bringe sine kompetencer i spil. Alligevel kan forskellen mellem studieliv og arbejdsliv være en overraskelse.

Arbejdsomængden og ansvar for plejen kan virke overvældende, og når hun opdager det handler om andet end patientpleje, som fx. nye beslutningsgange, ledelse og sociale relationer (APA, 2015, s. 8).

Carsten Juul Jensen (2018) peger på et muligt undersøgelsestema i sin Ph.d. afhandling, der tager udgangspunkt i sygeplejenålen, der tilsyneladende har afgørende symbolværdi i et begyndende arbejdsliv for at bevise, at man er sygeplejerske, selvom man er nyuddannet. Det betyder, at det ikke alene er interessant at forholde sig til læringsbetingelser og læring, men også den nyuddannedes udvikling af fagidentitet som sygeplejerske.

Hvilken betydning har det for den nyuddannede, at der også er et krav om en fortsat uddannelsesproces? Hvad er den nyuddannedes forventninger, når hun møder hospitals afsnittet for første gang?

Efter at have afsluttet og bestået sin professionsbacheloruddannelse, står den nyuddannede sygeplejerske nu klar med sin autorisation, som er tildelt af Sundhedsstyrelsen. Lov om autorisation af sundhedspersoner og om sundhedsfaglig virksomhed giver en særlig tilladelse til at udføre sygepleje. Som nyuddannet betyder det helt konkret, at det kan opleves som et pres, at autorisationen kan fratages, såfremt der ikke udvises omhu og samvittighedsfuldhed. fx. ved gentagne gange at lave alvorlige fejl (Autorisationsloven, Bek. 731, 2019).

Hun er nu kvalificeret til at udføre sin virksomhed på baggrund af et vidensgrundlag og vidensmonopol, samt en professions specifik etik baseret på Dansk

Sygeplejeråds Sygeplejefaglige etiske retningslinjer (Sygeplejeetisk Råd, 2014). Den nyuddannede sygeplejerske er kvalificeret til, at varetage opgaver under hensyn til, hvad der skønnes at være moralsk ansvarligt. Dette udføres under et ansvar som staten har tildelt dem, og sætter derfor standarder for, hvad der betragtes som kvalitet i den praktiske udførelse (Beedholm & Frederiksen, 2012, s. 52). Hun tilhører nu en profession, som har opnået en

fagidentitet og status, der har intern kontrol i form af registreringer af utilsigtede hændelser og ekstern kontrol, i form af akkreditering af sine arbejdsopgaver (Molander & Terum, 2013, s. 17). Den danske professionsforsker Karin Hjort tilføjer, at det er en faggruppe, som er karakteriseret ved en " *særlig viden, kunnen og villen* " som er specialiseret, teoretisk og videnskabelig funderet. Professionen har en form for altruisme, det betyder, at den er præget af etiske værdier og har et menneskekærligt og uselvsk og til tider opofrende præg (Beedholm & Frederiksen, 2012, s. 53). Dette understøttes af de Sygeplejefaglige etiske Retningslinjer formuleret af DSR (Dansk Sygeplejeråd), hvor sygepleje udføres uden diskriminering og bygger på tillid og respekt til mennesket (Sygeplejeetisk Råd, 2014).

Retningslinjerne for at udføre sygepleje, er vejledende ift. professionsetik og etiske dilemmaer, samt problemstillinger som opstår i udøvelsen af sygepleje. De udvikler sig, og afspejler samfundsforhold og lovgivning i relation til sygeplejerskens virkelighed, samt medvirker til at udvikle professionen og værne om dens troværdighed og omdømme. Det sker inden for rammen af sygeplejerskens virksomhedsområde, som er at *lede, udføre og udvikle* sygeplejen. (Beedholm & Frederiksen, 2012, s. 51). Sygeplejefaget har et fælles fagligt fundament og fagidentitet, som fører tilbage til sygeplejerskens grunduddannelse, fagets historie, faglige traditioner og værdier (Hjortsø, 2012, s. 22).

Vi har nu belyst nogle samfundsmæssige- institutionelle og personbundne rammer ift. den nyuddannede sygeplejerske. Vi ser her, at der er forskellige udfordringer ift. den nyuddannedes introduktion til arbejdslivet.

Afgrænsning af problemfelt

Vi har undervejs beskrevet elementer af virkeligheden i hospitalsvæsenet, der har betydning for den nyuddannedes udvikling og hendes sygeplejefaglige arbejde i en hospitalsafdeling. Hun kan være udsat for manglende tid og et stort arbejdspress. Vi har ved gennemgang af litteratur fundet, at intentionerne med introduktionsforløb og mentorordninger nogen steder skrider. Ifølge APA (2015) bruges der god tid og energi på at rekruttere de rigtige medarbejdere, men der er ikke altid lagt den samme energi i at få den nyuddannede til at passe ind på afdelingen både fagligt og socialt.

Læringsbetingelserne i sundhedsvæsnets kontekst, som er beskrevet i indledningen, har betydning for den nyuddannedes læring og arbejdsliv.

Inspireret af Carsten Juul Jensens Ph.d., "*Nyuddannedes sygeplejerskers møder med realiteterne på medicinske afsnit i reformerede sygehuse*" (2018), finder han, at den studerende ikke er forberedt på den virkelighed der venter. Han har i et studiereview, undersøgt 180 videnskabelige artikler, som peger på vigtigheden af støtte i første del af deres arbejdsliv. Især overraskes han over, i hvor høj grad nyuddannede sygeplejersker, er præget af selvbebrejdelser og skyldfølelse – også over forhold, som de ikke selv har indflydelse på (DSR, 2018, nr.6). Det udløser en række af udfordringer og skaber dermed et komplekst spændingsfelt, hvor den nyuddannede skal lære og samtidig udvikle sin fagidentitet.

Vi finder som uddannelsesansvarlige og erfarne sygeplejersker det derfor interessant, at rette projektet mod de nyuddannedes oplevelser og vores erkendelsesinteresse er, at undersøge viden om, hvordan den nyuddannede oplever læringsbetingelser og læring i introduktionsforløbet og hvilken betydning det har for udvikling af fagidentitet.

Vi ønsker med dette Masterprojekt, at undersøge:

Problemformulering

Hvordan oplever nyuddannede sygeplejersker læringsbetingelser og læring i et konkret introduktionsforløb på en hospitalsafdeling og hvordan kan det bidrage til udvikling af deres fagidentitet?

Begrebsforståelse ift problemformulering

Vi operationaliserer begreberne med udgangspunkt i foreløbige studier af teori i projektets indledning. Problemformuleringen leder os til spørgsmål og et undersøgelsesfelt om, hvordan læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet kan forstås. Det betyder, at vi nu redegør for begreberne.

En nyuddannet sygeplejerske

Er en sygeplejerske, der har modtaget en autorisation og ansættelse inden for det sidste halve år, samt har bemyndigelse og eneret til at udøve erhvervet efter endt uddannelse (Autorisationsloven, Bek.nr. 731, 2019).

Et introduktionsforløb

Et introduktionsforløb ses, som et forløb over 6 måneder.

Introduktionen indbefatter, informationer om det pågældende hospital og det afsnit hvor den nyuddannede skal arbejde, hvor indholdet bl.a. er de lokale regler, rutiner og specialets patientkategorier i afsnittet.

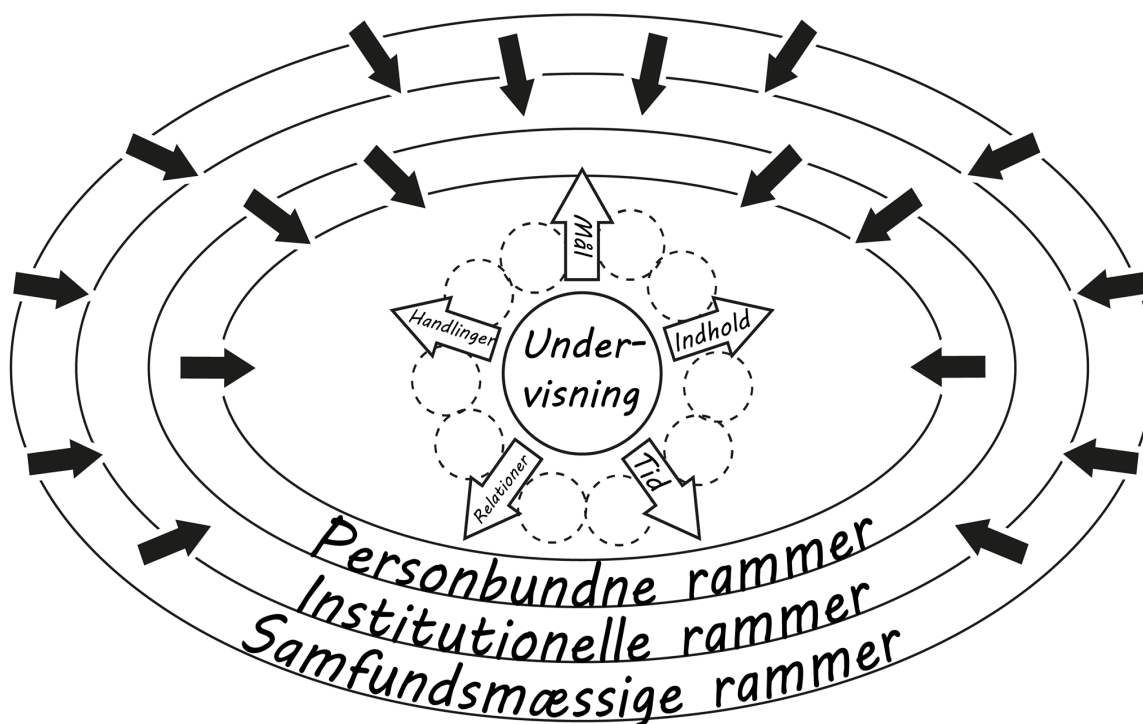
De aktiviteter der er indlejret i introduktionen handler om både undervisning i faglige emner og følgeskab af kollegaer, sparring og sidemandsoplæring. (Hemidt.intranet.rm.dk, 2019, s. 1)

Læringsbetingelser

I et didaktisk perspektiv ser vi læringsbetingelser i relation til en læringskontekst i klinisk praksis på et hospitalsafsnit.

Arbejdspladsen som læringskontekst, er styret af forskellige faktorer, der har afgørende indflydelse på læreprocesserne (Wahlgren, B., 2010, s.153).

Hertil tilføjer Jank og Meyer, at undervisning og læring påvirkes af betingelsesstrukturer og rammer.



Figur 1: Betingelsesstruktur (Jank & Meyer 2006, s. 69 ff.)

Figur 1 viser i den første ramme de personbundne forudsætninger. Den næste ramme, handler om institutionen, hvor undervisning foregår, hvilket handler om det fysiske og sociale og generelt atmosfæren. Den tredje ramme, er om det samfundsmæssige, som omfatter økonomi, vision og strategi og lovgivning (Jank & Meyer, 2006, s. 69 ff.).

Det betyder, at når den nyuddannede starter i et afsnit, skal hun lære mange nye ting, der relaterer sig til specialets sygdomme, til patientgruppen, procedurer og et nyt fagfællesskab. Hun vil modtage en del oplæring og undervisning og skal sætte sig selv i spil som sygeplejerske. Hvor den nyuddannedes uddannelsesmæssige forudsætninger er de personbundne læringsbetingelser, for at lære et nyt speciale sygdomme og sygeplejen hertil.

Et planlagt introduktionsforløb, betragter vi i projektet som et undervisningsforløb med forskellige undervisningssituationer. Hvorimod fagfællesskabet og ledelsen i afsnittet er de institutionelle og samfundsmæssige betingelser i introduktionsforløbet.

Læring

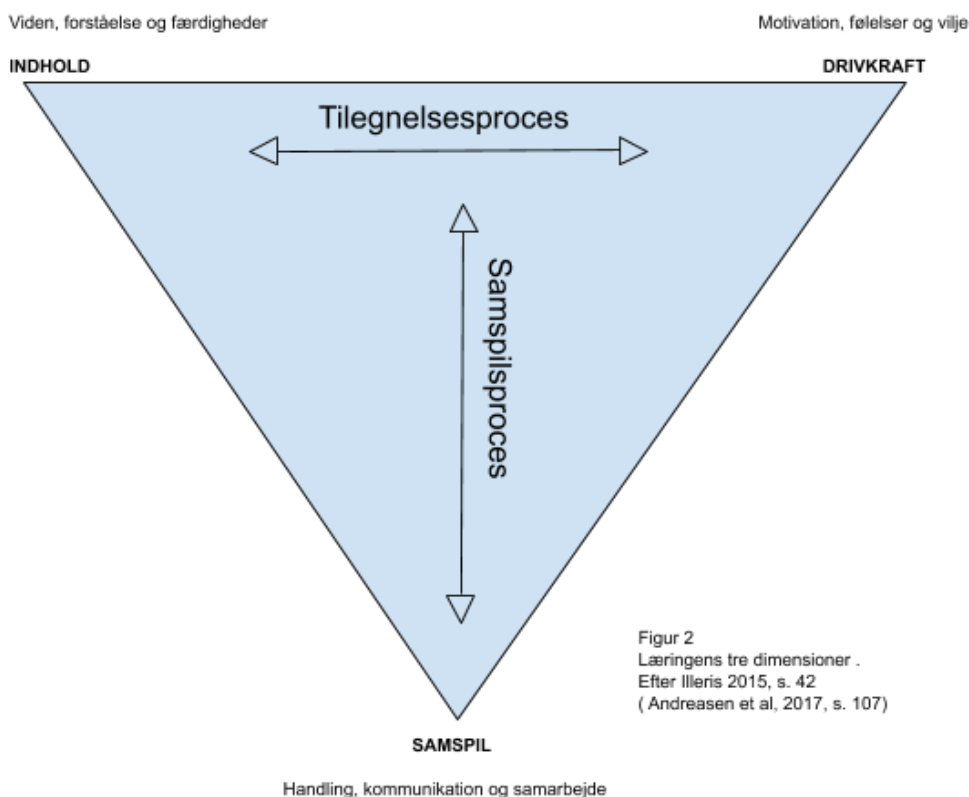
Når der tales om læring, er det den læring, som den nyuddannede tilegner sig i introduktionsperioden på en hospitalsafdeling.

Hvordan kan begrebet læring undersøges og forstås med sine mange forskellige perspektiver forud for en undersøgelse?

Vi vælger, som arbejdsdefinition, at tage udgangspunkt i Professor i livslang læring, Knud Illeris's brede definition. "*Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*" (Illeris, 2006, s.15).

Illeris anlægger et metateoretisk perspektiv på teorier om læring (Andreasen et al., 2017, s.107) og siger at al læring omfatter to forskellige processer, en samspilsproces mellem individ og dets omgivelser og en indre mental tilegnelse og bearbejdsproces, hvor impulser fra sammenspillet integreres med resultater af tidligere læring (Illeris, 2006, s. 43).

Dette illustreres i figur 2:



Vi forstår, at i introduktionsforløbet sker der en omfattende læring, eftersom den nyuddannede står i sit første job som sygeplejerske. Hendes *drivkraft* er hendes følelser, motivation og engagement til at starte et nyt arbejde. Hvor hun tilføres nyt *indhold* i form af viden, forståelser og færdigheder. Der foregår både en indre mental læring og læring i et samspil med det fagfællesskab, som den nyuddannede sygeplejerske indgår i og med patienterne.

Sygeplejerskens fagidentitet

Vi vælger, at tage udgangspunkt i professor ved Center for Professionsstudier i Oslo, Kåre Heggens beskrivelse om den professionelle identitet, som i projektet forstås som fagidentitet, og som ikke kan ses uafhængigt af professionsidentiteten (Heggen, 2013, s. 324). Begrebet henviser til udvikling af identitet, som her er i rollen som en nyuddannet sygeplejerske. Den bygger videre på sygeplejerskens identitet som menneske og den særlige måde, som sygeplejersken ser sig selv. Fagidentitet forklares både ved, at se på mødet mellem sygeplejersken med sin sociale og kulturelle baggrund og fagfeltet, som ligeledes har en professionsidentitet (Ibid. s. 324).

Projektets metode

Begrebsafklaringen ift. problemformuleringen har til formål, at indkredse viden som udgangspunkt for en kvalitativ undersøgelse af problemformuleringen. Derudover for at afgrænse de spørgsmål, der stilles i et interview (Thisted, 2018, s. 214).

Med baggrund i begrebsafklaring ift. læring set i Illeris's metateoretisk lærings perspektiv, ønsker vi med dette projekt, at forholde os til intra- og kontekstuelle læringsteorier (Andreasen et al., 2017, s. 45).

Vores genstandsfelt er særligt på de nyuddannedes oplevelser, der siger noget om de processer, der fører til læring og udvikling af fagidentitet (Ibid, s. 47). Vi retter derfor blikket på de nyuddannede sygeplejerskers oplevelser af læringsbetingelser og læring i forbindelse med udvikling af fagidentitet.

Samtidigt er forventningen til projektet, at opnå en forståelse og viden, der kan skabe baggrund for didaktiske overvejelser ifb. med tilrettelæggelse af et introduktionsforløb, der kan fremme læring og udvikling af fagidentitet

Den videnskabsteoretiske position

Vi tager udgangspunkt i den humanvidenskabelige tradition, som kendetegnes ved *forståelser* og sammenhænge som fx. sproget, kommunikation, erkendelse og udtryksformer og deres sammenhænge (Andreasen et al., 2017, s. 27).

Det bliver dermed en kvalitativt tilrettelagt undersøgelse, hvor vi med semistruktureret interviews og efterfølgende tekstanalyse ønsker, at opnå en forståelse af sammenhænge, sådan som de nyuddannede oplever det.

Undersøgelsens mål er at tilvejebringe viden, der besvarer spørgsmål om, hvordan den nyuddannede oplever læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet i et introduktionsforløb.

Det videnskabsteoretiske ståsted peger mod en hermeneutisk tilgang. Dette begrundes i det nedenstående.

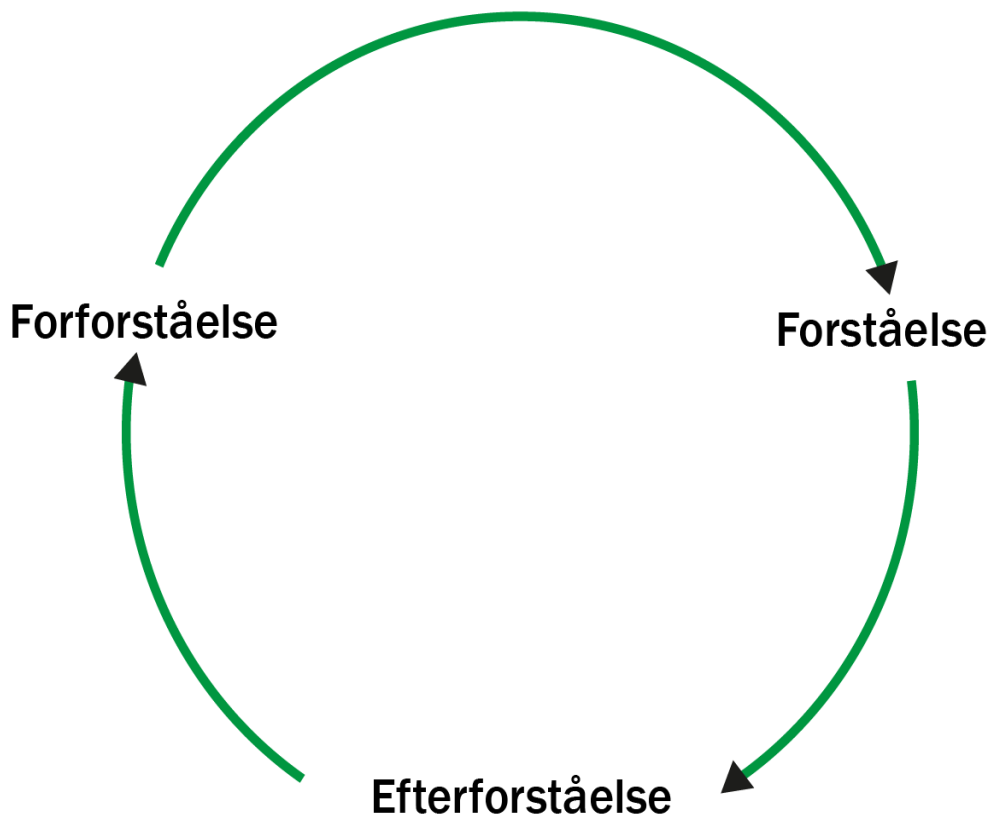
Hermeneutik

Vores genstandsfelt og interesse er at undersøge den nyuddannede sygeplejerskes oplevelser og handlinger, for hvad de finder betydningsfuldt ift. vores problemformulering. Vi er derfor optaget af den fortolkende hermeneutiske tilgang. Der søger en erkendelse af verden, der bygger på menneskelige livssammenhænge gennem en fortolkning (Thisted, 2018, s.57). Det bliver dermed en kvalitativ forstående forskningsmetode (Ibid. s. 105), hvor vi som forskere søger at anlægge et fortolkende perspektiv og opnå en forståelse af de sammenhænge, som har betydning i de nyuddannedes oplevelser (Ibid. s.105).

Vi forventer i fire interviews, at opnå viden og forståelse om hvad den enkelte informant oplever ift. læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet. Vi vælger at tage udgangspunkt i centrale begreber fra filosof Hans- Georg Gadamer (1900- 2002) filosofi, hvor fortolkning giver *forståelse* og *mening* for de sammenhænge, der findes i den kvalitative metode, og er et resultat af fortolkningen af de data som fremkommer i interviews.

I figur 3 ser vi, at *forståelsen* er selve kernen i den hermeneutiske proces, samtidigt med et mål for selve undersøgelsesprocessen. Det er den erkendelse, vi opnår inden for undersøgelsens rammer. Den bygger på *den hermeneutiske cirkel* ud fra en forståelse af den enkeltes informant og den helhed hun indgår i.

Den hermeneutiske cirkel



Figur 3, Thisted, 2018, s.72

I *efterforståelsen*, som er analysen af interviews, arbejder vi med erkendelsen af de undersøgte data. Det betyder at udvalgt teori og de indsamlede data fra interviews, ses i større sammenhæng og perspektiv. Vi søger i analysen, at belyse erkendelser og fund på en ny og nuanceret måde, hvorved nye erkendelser indarbejdes i analysen (Thisted, 2018, s. 72).

I forståelsen af helheden indgår en opbygget forståelse af de enkelte dele. Der er derfor en opmærksomhed fra os som forskere, mod det gensidige eller dialektiske forhold mellem del og helhed, samt mellem fortolkning og forståelse (Ibid, 2018, s. 60).

I denne sammenhæng er “den sande viden”, når interview udsagn hænger sammen med, hvad vi i øvrigt ved og den tolkning og forståelse vi når frem til, er konsistent (Andreasen et al, 2017, s. 62).

Hermeneutik som metodisk tilgang bruges til fortolkning og forståelse af sammenhænge og meninger, hvor menneskelivet, som er informantens, kommer til udtryk i interviewet. Det betyder, at vi som forskere bygger på vores *forforståelse* og den viden vi i forvejen har om feltet og de teoretiske antagelser, som vi har forberedt interviewguide ud fra og som danner baggrund for samtalen med informanterne. Den er i modsætning til fænomenologien i et forhold til fordomsfriheden og forforståelsen (Thisted, 2018, s. 67).

Rolle som forsker i undersøgelsen

I undersøgelsesarbejdet, tager vi som forskere udgangspunkt i den humanvidenskabelige tradition, hvor den kvalitative metode beskæftiger sig med den menneskelige verden og det meningsgivende. Vi er i direkte kontakt med informanterne og i en interaktion mellem informanterne og vores fælles klinisk praksis (konteksten). Vi ønsker at genere empirisk viden om helheder fortolket gennem informanternes oplevelser (Andreasen et.al, 2017, s. 128).

Vores rolle som forskere er derfor præget af en vis nærhed og nogen subjektivitet, eftersom vi undersøger et felt, som vi selv arbejder i (Andreasen et.al. 2017, s. 128). Vi forventer derfor, at opnå en større forståelse for informanterne, idet vi selv er sygeplejersker og kender praksis fra vores egen hverdag. Vores kendskab til de nyuddannedes hverdag, kan altså være en fordel, men også en ulempe, idet vi som forskere ønsker en vis distance og objektivitet, for ikke at påvirke informanterne i interviews med vores fordomme i form af en forudindtagethed eller forforståelse om vores meninger og holdninger, som kan indvirke på undersøgelsens resultater. Til trods for vores forforståelse, forsøger vi at forholde os til undersøgelsens problemstilling, så neutralt som muligt (Ibid, s. 128).

Undersøgelsesdesign

I følgende præsenteres undersøgelsesdesign, se bilag 1.

Et mål med undersøgelsen set i et hermeneutisk perspektiv er, at erkende viden om hvordan læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet opleves i et introduktionsforløb, som

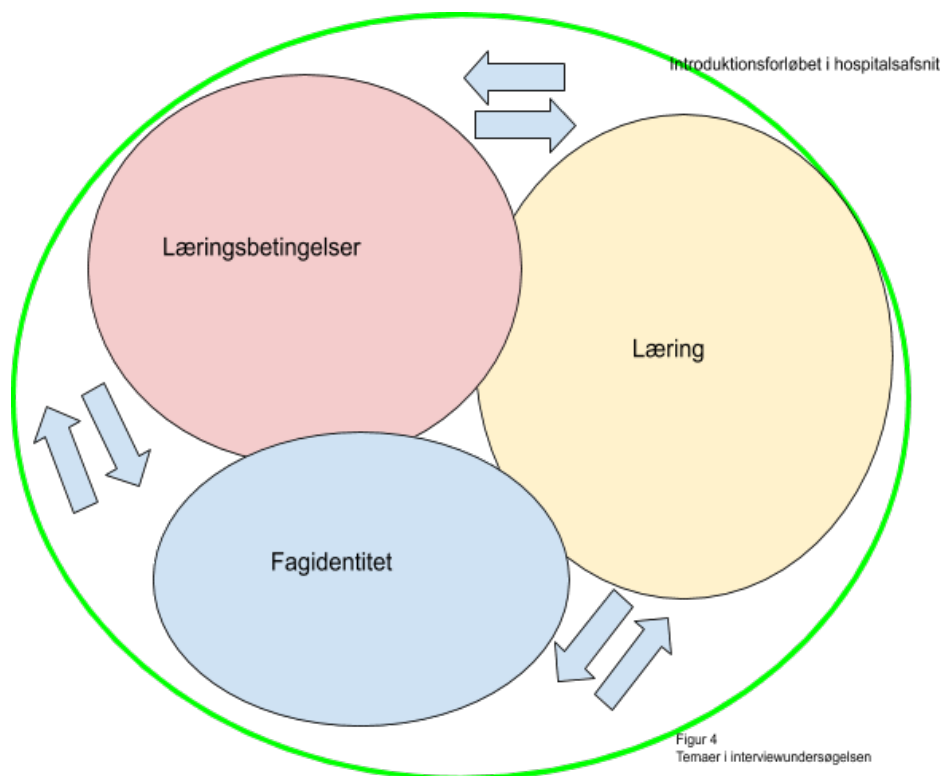
nyuddannet. Helt konkret søger vi informanternes subjektive oplevelser og beskrivelser af, hvordan de oplever introduktionen i afdelingen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 237). Erkendelsesinteressen er vigtig i hele forskningsprocessen. Den bestemmer valg af undersøgelsesdesign og empiriske metoder, som gør det muligt for os at genere den rette empiri (Andreasen et al, 2017, s. 28).

Overvejelser om empirisk tilvejebringelse

Undersøgelsens genstand og spørgsmål i vores interview retter sig mod læringsbetingelser, i en kontekst, som er et hospitalsafsnit, og læring set i et *kontekstuel* og *intrapersonelt perspektiv* med udgangspunkt i den enkelte nyuddannedes udvikling af fagidentitet (Andreasen et al., 2017, s. 45).

Temaer i interviewundersøgelsen

Problemformuleringen og operationalisering af begreber leder os frem til ift. interviewundersøgelsens undersøgelses spørgsmål:



Figur 4 viser interviewundersøgelsens tre temaer, der fremkommer på baggrund af problemformuleringen.

Vi har tilrettelagt undersøgelsen ud fra både teori, empirisk viden og praksis for at få ledetråde til temaerne og undersøgelsesspørgsmål (Andreasen et al., 2017, s. 127).

Kvalitativt semistruktureret Interview

Vi ønsker at generere empirisk viden gennem semistruktureret interviews. Vi søger viden om den nyuddannede sygeplejerskes oplevelser, ift. læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet i et introduktionsforløb (Thisted, 2018, s. 214). Ifølge Kvale og Brinkmann søger et semistruktureret interview, at indhente og forstå temaer fra informanternes levede hverdagsverdenen ud fra deres egne perspektiver. Vi indhenter beskrivelser fra informanternes oplevelser mhp. at tolke betydningerne i temaerne. Interviewspørgsmål er formuleret praksisnært, men har til formål at virke professionelt med overvejelser om tilgang og teknik. Vi ønsker at være i interaktion med informanterne, hvor samtalen imellem os er, en interpersonel situation og med fælles interesse, samt med en struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 177).

Det betyder at informant og interviewer sammen skaber viden, hvor begge dimensioner er relevante for at forstå interview materialet (Ibid, s.39). Vi spørger specifikt ind til oplevelser og hændelser inden for det sidste halve år.

Metoden er velegnet, idet den kan give væsentlige indsigter i ikke direkte observerbare forhold. Det betyder, at interviews kan bringe viden om oplevelser, meninger og betydninger, som vil træde frem for os i informanternes version af deres livsverden på en hospitalsafdeling (Thisted, 2018, s. 71).

Interviewundersøgelsen indebærer syv faser, som er *design, tematisering, interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

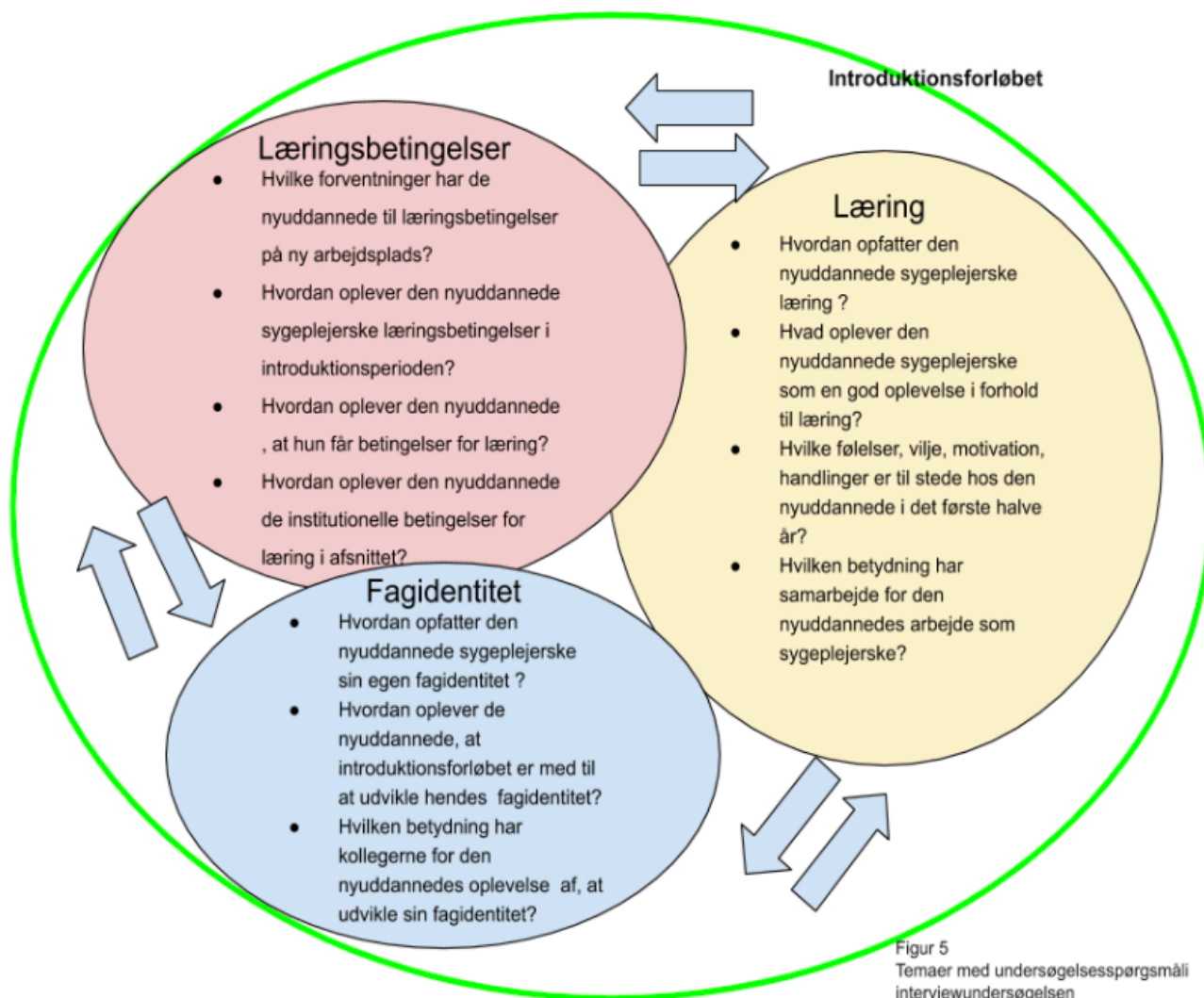
I de følgende afsnit beskrives, hvordan vi arbejder med disse faser.

Tematisering af undersøgelsesspørgsmål

Tematiseringen handler om formulering af undersøgelsesspørgsmålene ift. indledende teoretisk afklaring, som er udarbejdet ift. de undersøgte temaer. De blev operationaliseret, for at blive fortrolige med temaerne og skabe basis for at stille relevante spørgsmål i interviewenes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 159).

I planlægningen af disse spørgsmål, har vi afklaret formålet med undersøgelsen, som er projektets *hvorfor*? Vi har ud fra vores teoretiske viden og erfaringer fra praksis identificeret emner, der skal undersøges, som er projekts *hvad*?

Til sidst har vi truffet valg om *hvordan*? Vi kan dermed opnå intenderet viden til at besvare vores problemformulering (Ibid. s.158). Vi har derefter udarbejdet en detaljeret spørgeguide, som indeholder vores temaer- og mundrette spørgsmål.



Figur 5 viser interviewundersøgelsen tre temaer og tilhørende eksplorative

undersøgelsesspørgsmål, der er udviklet på baggrund af foreløbig begrebsafklaring. se også bilag 2 (Semistruktureret interviewguide).

Refleksion over design

I det overordnet design har vi som forskere forberedt os på de 7 faser, som kender tegner interviewundersøgelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.154).

Det var en runddans mellem de forskellige faser og vi var hele tiden opmærksomme på at have øje for målet for undersøgelsen.

For at have opmærksomhed på informanternes oplevelser og nye perspektiver, har vi undervejs forsøgt at bevare et overblik over tid og ressourcer ved at være tidsmæssig på forkant i undersøgelsens udførelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

Refleksion over konstruktion af Interviewguide

Som novicer ift. at udføre et godt interview, forberedte vi os igennem vejledning fra vores vejleder og erfarne interviewer. I forstudiet tilvejebragte vi empirisk viden og erfaringer fra egen praksis som sygeplejersker. Vi begrundede forarbejdet med, at vi ville kende så mange perspektiver som muligt ift. at udvikle interviewguiden og gøre det klart for os, hvad vi skulle være opmærksomme på og ikke overse i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37).

Vi udformede en *interviewguide* (Bilag 2) Den første kolonne indeholder problemformulering og fremhæver aktuelle temaer. I anden kolonne fremgår undersøgelsens temaer og tilhørende undersøgelsesspørgsmål, som er en tjekliste for de temaer, vi kom omkring. Sidste kolonne tager højde for både tematiske og dynamiske dimensioner i interview.

Undersøgelsesspørgsmålene blev formuleret som praksisnære spørgsmål, for at opnå et naturligt samtaleflow i interviewet. Dette for at opnå en positiv interaktion og til at holde samtalen i gang, samt at motivere informanten til at tale om sine oplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 41 og s. 186). Det krævede i vid udstrækning deskriptive spørgsmål, at finde ind til informanternes egen forståelse og betydningstilskrivning. Spørgsmålene i interviewet er korte og enkle og handler mest om *hvad og hvordan* for at fremkalde spontane beskrivelser. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 188 f.f.).

Refleksion over undersøgelsesspørgsmål

Formålet med interviewforløbene var, at skabe mening og producere viden ift. de tre temaer læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet.

Undersøgelsesspørgsmålene er ikke enkle at svare på, men vi fokuserer især på at finde de udsagn, der siger noget om læring og hvad der fremmer læring og udvikling af fagidentitet i introduktionsforløbet. Det betyder at vi inddrager udsagn, der siger noget om, hvad de nyuddannede oplevede i den praksis og det fællesskab, hvor læringen foregår.

Interview og iscenesættelse

De fire semistrukturerede interviews blev gennemført i et sygeplejekontor på et hospital. Vi sad rundt om et bord med tre lydoptagere. Interviews varighed var 30 minutter. En præinstruks blev gennemgået og den indeholdte en beskrivelse af formålet med interviewet og informanter underskrev en samtykkeerklæring (Bilag. 6), (Datatilsynet, 2019, s. 19). Der var også en oplysning om samtykke, anonymisering og muligheden for at træde ud af undersøgelsen ved ønske (Thisted, 2018, s. 216).

I interview er interviewer optaget af, at informanterne beskriver deres oplevelser. Ifølge Kvale og Brinkmann er de første to minutter afgørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Det var vigtigt at der blev en god og rolig stemning, således at informanterne blev afslappede og fik lyst til at tale frit og mulighed for ro til at forstå, hvad det er, for en undersøgelse de medvirkede i. Interviewer "smalltalkede" og hjalp informant til rette ved bordet. Briefingen indeholdte en forklaring om formålet med temaer i undersøgelsen. I gennemførelsen af interviewet var det vigtigt, at interviewer i samtalen fik informanterne til at beskrive deres oplevelse og samtidigt lyttede aktivt til eksplicite beskrivelser. Der blev lyttet efter meninger, kropssproget samt nysgerrighed på det, der blev sagt mellem linjerne (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 48 f.f.). Der blev opfordret til, at beskrive, hvad de oplevede og følte, og hvordan de handlede, så nøjagtigt som muligt. Dermed blev der indhentet beskrivelser af *specifikke* situationer og handlinger, for at forstå noget i samtalen, som vi endnu ikke vidste. Målet var, at den interviewede derigennem kunne komme mest mulig til orde med spontane og righoldige beskrivelser (Andreasen, 2017, s. 135).

Valg af informant i undersøgelsen

For at få adgang til data, valgte vi at interviewe fire nyuddannede sygeplejersker fra januar 2019 med ni måneders erfaring i praksis. De var ansat på tre forskellige hospitalsafsnit. Vi forventede, at de kunne sige noget praksisnært om deres oplevelser fra deres introduktionsperiode, idet de har en tydelig erindring om deres introduktionsforløb. Vi anvendte bevidst den interviewer, som ikke havde kendskab til de nyuddannede fra deres uddannelse i hospitalsafsnittet, idet vi ønskede, at interviewer mødte informanterne, så objektivt som muligt (kvale og Brinkmann, 2015, s. 140).

Den kvalitative metode giver adgang til ny viden fra de fire informanter, som kan besvare undersøgelsesspørgsmålene, om hvordan nyuddannede sygeplejersker oplever læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet i et introduktionsforløb i et hospitalsafsnit.

Fokus er på de forhold som informanterne oplever som væsentlige. Dette begrundes vi med, at vi i dette projekt arbejder med en kvalitativ metode, til at forstå den enkeltes oplevelser og hvordan relationer betyder noget for udvikling af fagidentitet og ikke som i den kvantitative metode, som søger at forklare og måle en oplevelse (Andreasen et.al, 2017, s. 129).

Nedenfor ses en oversigt over informanterne og deres faglige baggrund. Vi har navngivet dem i projektet, da det giver et mere personligt billede af informanterne.

Informant	Autorisation	Arbejdsplads i Region Midt
Anne 1 - Kvinde- 24 år	Januar 2019/ Skole A	Hjertemedicinsk afsnit Sygehus A
Berit 2- Kvinde- 26 år	Januar 2019/Skole A	Lungemedicinsk afsnit Sygehus B
Cille 3- Kvinde- 23 år	Januar 2019/Skole A	Tarminfektions afsnit Sygehus B
Dorthe 4- Kvinde- 25 år	Januar 2019/Skole A	Hjertemedicinsk afsnit Sygehus A

Afgrænsningen af antal af informanterne er et valg, ift. undersøgelses problemformulering og specialets størrelse og omfang.

Rolle som interviewer

Interviewer har ikke tidligere mødt de nyuddannede. Den anden forsker har haft korrespondance via messenger ift. den praktiske planlægning og mødetider til interviews, samt mødt og undervist de nyuddannede i deres uddannelsesforløb i klinikken.

Interviewers mål var at være i en interaktion mellem informant og vores planlagte undersøgelsesspørgsmål, som var formuleret i en interviewguide for at belyse og samtidigt forfølge informants svar i selve interview. Når der viste sig nye temaer, som belyser den nyuddannedes oplevelser, forfulgte hun informanternes svar (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31).

Vi var dermed tæt på med vores undersøgelsesspørgsmål og det gav adgang til at beskrive oplevelser, sådan som de opfatter det. Samtidigt gav det anledning til, at formulere et kohærent og teoretisk tredjepersonsperspektiv på de nyuddannedes oplevelser i hovedanalysen (Ibid, s. 31).

Forberedelsen til interviews indebar viden om teori og praksis dels om de temaer vi planlagde at undersøge, men også iscenesættelsen rent teknisk "*det at udføre et interview*", som interviewer.

Vi var opmærksomme på interviewets specifikke formål, som særligt belyser oplevelser ift. *læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet*.

Vi er som forskere det erkendende subjekt, der ud fra vores forståelseshorisont stiller spørgsmål til informanterne. Det betyder at vores forforståelse bygger på den viden, vi har til vores problemfelt som sygeplejersker og uddannelsesansvarlige og de teoretiske antagelser vi har ift. at konstruere undersøgelsens spørgsmål til interviewguiden, som baggrund for samtalen med informant (Thisted, 2017, s. 72).

Refleksion over interviewers rolle og iscenesættelsen

Formålet med interviews var at få belyst aktørernes oplevelser, følelser og perspektiver på læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet. De nyuddannede var meget ivrige for at deltage og mødte gerne op uden for arbejdstid, hvilket vi tolkede som et godt engagement ift. til at deltage i undersøgelsen.

I gennemførelsen af interview skete følgende:

Interviewer lyttede aktivt og opmuntrende til udsagn og var åben for informantens perspektiver i samtalen. Det gav rum for refleksioner hos informant og interviewer. Vi håbede samtidigt, at interviewers positive attitude og engagement i interview, ville fremme spontane reaktioner hos informanten og belyse undersøgelsens spørgsmål ud fra deres perspektiv (Andreasen, 2017, s. 135). Vi ønskede at klæde interviewer på, sådan at hun fremstod indsigtfuld, klar, venlig, kritisk og åben for informantens beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Interviewer tog det ikke for givet, at hun vidste, hvad informanterne tænkte og følte og havde fokus på at lytte og spørge. Vi oplevede flere spontane, relevante og nuancerede svar.

I starten af interview blev informanterne tilbudt et glas vand for at løsne den lidt forsigtige stemning. Snart bidrog interviewer med ro, smil og nærhed, hvor hun havde sit absolutte fokus på informant, hvilket også skabte en god stemning mellem dem. Interviewer fornemmede, at svarene var troværdige og oprigtigt ment og gav dem tid til at tænke i små pauser i interviewet, også ved et særligt følsomt spørgsmål, hvor interviewer observerede en fysisk reaktion.

Spørgsmål som blev stillet, ligger inden for rammen af forskellige typer af interviewspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190). Hovedvægten af spørgsmål ligger i det indledende, opfølgende og sonderende område og bidrog til forståelse og tolkning af aktørenes udsagn. En udfordring var ikke at afbryde som interviewer i iver for at nå spørgsmålsrækken. Øvelsen var at holde timingen i interviewet ift. tiden. Interviewer erfarede et bedre teknisk overblik og flow ift. til stille spørgsmål ud fra temaerne set i forhold til interview et og hen til interview fire.

Refleksion over interview som undersøgelsesmetode

Det semistrukturerede interview er en kvalitative metode, som har en lav grad af strukturering og høj grad af fleksibilitet ift. undersøgelsesspørgsmålene. Det giver mulighed for nærhed til den empiriske kontekst. Det betyder, at vi har et menneske til menneske interaktion i interviewet (Andreasen et.al. 2017, s. 128).

Data er informanternes udsagn udtrykt i ord med fokus på at give mening og forståelse. I tilvejebringelse af data om de tre temaer: læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet, giver mulighed for at spørge ind til tanker, oplevelser, opfattelser, følelser og perspektiver i det relativt lavt strukturerede interview til graden af åbenheden i undersøgelsen (Ibid. s. 127 ff.).

Selve videnskabssynet i projektet har en hermeneutisk fortolkende tilgang, der sigter imod forståelse af informanternes beskrivelser af deres oplevelser. Vi er bevidste om, at interviewet er en dynamisk proces og at vi som forskere og sygeplejersker har en gensidig påvirkning af hinanden (Andreasen et al., 2017, s. 128) fx. ved at stille spørgsmål, der kommer tæt på følelser og personlige oplevelser, inden for det sidste halve års tid i deres arbejdsliv, som muligvis endnu ikke er bearbejdet grundet tidsperspektivet.

Vi har fravalgt den fænomenologiske tilgang i specialet. Det begrundes vi med at fænomenologi, er læren om fænomener- og er en filosofisk retning (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 217). Hvilket kunne komme til syne i et observationsstudie. Selvom vores interesse i projektet er at forstå informantens livsverden, som et bevidst væsen (Thisted, 2017, s. 63), blev vi opmærksomme på, at vi i praksis ikke kunne lade vores forforståelse træde i baggrunden, for at beskrive informanternes livsverdener *fordomsfrit* og på en *intuitiv* måde. Det ville betyde en *fænomenologisk reduktion*, hvor vi skulle holde os åbne for, at beskrive et fænomen, som det præsenterede sig for bevidstheden og møde informanternes oplevelser med en åbenhed, hvor vi så væk fra vores tidligere erfaringer og teori (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 220 ff.). Det var ikke muligt i praksis at være hverken deltagende eller ikke deltagende observatør fordi introduktionsforløbet foregår over et halvt år.

Vi har ligeledes fravalgt en anden metodisk tilgang i projektet, som kunne være den kvantitative. Metodens tilgang er naturvidenskabelig og med et positivistisk videnskabssyn, hvor vi ville stå udefra og forstå fænomener i bredden. Vi ville have distance til informanterne og deres sociale kontekst. Metoden kendetegnes ved en høj grad af forhånds strukturering, standardisering og formalisering og ville indsamle data i form af tal og mængder. Den empiriske viden ville have fokus på det målelige udtrykt i fx. en tabel, hvor antagelse og forklaringer ville baseres på om, at der kunne indsamles data om mønstre eller sammenhænge mellem fænomener som fx. læringsbetingelser, læring og fagidentitet, i stedet for individuelle beskrivelser og forståelser af den nyuddannedes oplevelser (Andreasen, 2017, s.129). Såfremt undersøgelsens genstand var, at undersøge afsnittets baggrund og værdier i et introduktionsforløb. Kunne vi have ønsket adgang til data fra afdelingssygeplejerskerne og de nyuddannedes oplevelser og meninger, om hvad der er et godt introduktionsforløb i deres afsnit. Dette ville have skabt en form for diversitet og fokus på introduktionsforløbet som produkt, i stedet for introduktionsforløbet som kontekst for læreprocesser. Produkt og proces er afhængig af hinanden og kan ikke undersøges meningsfuldt uden at man beskæftiger sig med begge. Vores projekt er tematiseret særligt med fokus på processer der fører til læring (Andreasen et al, 2017, s.47).

Refleksion over transskription

Alle interviews blev transskriberet ordret fra tale til skriftsprog svarende til 35 sider rådatamateriale se bilag 7. Lydoptager var af god kvalitet, som betød at tempo i tale kunne nedsættes og derved nemmere at transskribere udsagn.

Alle pauser og skift i sætninger blev markeret med tre prikker. Kommaer og punktummer blev sat undervejs ud fra transskribentens evne til at lytte udsagn. Der kan være en risiko for misforståelser af teksten ved forkert tegnsætning. Derudover blev informanternes nonverbale sprog ikke noteret undervejs i interview og dermed kan der opstå diskrepans ift. forståelsen af transskriberings teksten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 235 f.f.).

En mulighed kunne have været at nedskrive udsagn efter hukommelsen, men som novice var det ikke muligt pga. flere interviews pr. dag. Pauserne imellem interviews blev anvendt til at

evaluere interviewers teknik og refleksioner ift. mundrette spørgsmål, idet anden forsker observerede interviewer ift. interviewteknik (Ibid, s. 235 f.f.).

Vores empiriindsamling fra interviews medførte 5 trin i transskriptionen

1. Vi lyttede interviews igennem
2. Naturlige enheder i informantens udsagn blev bestemt
3. Temaer blev omformuleret som dominerede naturlige meningsenheder. Udsagn blev forenklet så meget som muligt ud fra informantens perspektiv, sådan som det kunne forstås af os.
4. Vi stillede spørgsmål til meningsenhederne ud fra undersøgelsens specifikke formål (Ikke ændret i tekst)
5. Ikke redundante temaer, som fremkom i interviews bindes sammen til et deskriptivt udsagn (Kvale og Tanggaard, 2015, s. 270)

Etiske overvejelser over interview

I undersøgelsens udarbejdelse har vi taget forskellige etiske hensyn ift. dataindsamling og behandling. Ifølge Kvale og Brinkmann er der fire etiske områder som vi bør tage højde for, det drejer sig om informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og undersøgerens rolle (Kvale og Brinkmann, 2015, s.116-120).

Det har i undersøgelsen været væsentligt for os, at informanter deltog på frivillig basis. Vi havde i planlægningen af interviews overvejelser om ift. etiske retningslinjer. Det handlede om hvilke spørgsmål, vi kunne stille i starten af undersøgelsen for at skabe en form for fortrolighed og nærhed. Det var interviewerens opgave at sikre, at spørgsmålene ikke foranledigede etiske dilemmaer for informanterne. Fx. blev informant tre ked af det ifb. et spørgsmål om hendes første ansættelse og opsigelse. Dette dilemma forsøgte interviewer nænsomt og taktfuldt "*at sløre*" ved ikke at transskribere udsagn og i stedet trøstede hun informant tre og sikrede sig, at hun ønskede at fortsætte interview.

Vi havde etiske overvejelser over de konsekvenser, det kan have, at deltage, eftersom det er personlige oplevelser vi efterspørger. Vi var opmærksomme på betydningen af informeret samtykke, fortroligheden i interview, konsekvenser af spørgsmål og forskerens rolle (Kvale, 2015, s.113). Vi var bevidste om, at vi allerede havde viden om, at opstarten på et afsnit kan være

præget af travlhed og et stort ansvar. Transskriptionen behandler følsomme data og skal opbevares aflåst og slettes når de ikke skal bruges længere.

Forskningsresultaterne skal præsenteres på en måde, der tilgodeser at de medvirkende ikke udstilles, og på den anden side også være loyal over for resultaterne. (Andreasen et al., 2017, s. 176).

Vi forventer at formidle vores færdige resultat af specialet til interessenter. Vi vil her følge det Danske Kodeks for integritet i forskning, som skal sikre en troværdighed ift. ærlighed i en præcis og balanceret rapport. Derudover vil datatilsynets regler ift. undersøgelsen overholdes efter gældende retningslinjer (Thisted, 2018, s. 100).

Refleksion over magt og asymmetri mellem informant og interviewer

Selve interviewet er ikke ment som en hverdagssamtale, men en samtale bestemt af vores undersøgelsesspørgsmål og hvad interviewer beslutter, at følge op på undervejs i samtalen og hvornår samtalen afsluttes. Derved opstår en magtasymmetri mellem forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 57).

Interviewers rolle var at spørge og informants rolle var at svare. Vi kan derfor risikere, at informanterne ikke vil fortælle alle deres oplevelser ift. introduktionsforløb eller svarer os med, hvad de tror vi vil høre. Tilbageholdelsen af oplysninger kan betyde, at vi ikke får adgang til "*hele sandheden*" om deres oplevelser ift. læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet.

Refleksion over analyse af interviews

Udsagn fra de fire informanter og dermed den indsamlede empiri i interviews blev analyseret via meningskondensering, hvor der blev taget udgangspunkt i den hermeneutiske videnskabsteori til produktion af viden.

I denne proces tog vi afsæt i en udforskning af interviewdata, som vi betegner som meningskondensering. Første trin: Vi lod "data tale", andet trin: temaer blev grupperet og opløst i deltemaer til den videre analyse. I tredje trin: samles data til en forståelse med meningsgivende sammenhænge, der sagde noget om temaerne i undersøgelsen.

Denne proces var tidskrævende og kaldte på vores fortolkning og foreløbige opfattelse af hvordan læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet kom til udtryk. Den samlede kondensering medførte en mere logisk indføring ift. fund, se bilag 3,4 og 5.

Selve fortolkningsarbejdet starter allerede i interviewsituationen i forhold til valg og fravalg (Andreasen et al., 2017, s.149 ff.) Igennem meningskondenseringens pointer i kolonne to bilag 3,4, og 5. identificerede vi temaer til videre analyse.

Teori og Analyse

I det følgende præsenteres teoretikerne, der i en analyse sættes i spil ift. informanternes udsagn om, hvordan de oplever læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet i et introduktionsforløb. Med henblik på at søge svar på problemformuleringen.

Vi vil derfor gengive problemformuleringen og derefter tydeliggøre sammenhænge og relevans ift. teori og problemformulering.

Hvordan oplever nyuddannede sygeplejersker læringsbetingelser og læring i et konkret introduktionsforløb på en hospitalsafdeling og hvordan kan det bidrage til udvikling af deres fagidentitet?

Præsentation af teoretikere og teori

I følgende afsnit vil relevant teori om læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet præsenteres.

Vi har valgt flere teoretikere, der komplementerer hinanden og empirien. De bringes hver især i spil i analysen for at generere viden, der kan kaste lys over problemformuleringen i.

I forhold til teori om læringsbetingelser supplerer Bjarne Wahlgren beskrivelsen af læringsbetingelser, hvor vi i begrebsforståelsen henviser til Jank og Meyers betingelsesstrukturer ud fra tre rammer. Her supplerer Wahlgren ved at se på betingelser i et undervisnings- og arbejdsplads perspektiv. Kåre Heggen taler om fagidentitet i relation til det individuelle menneske, som en del af fagidentiteten, han er inspireret af Wengers teori om identitet i fællesskaber.

Vi har i begrebsforståelsen om læring, taget udgangspunkt i at Illeris anlægger et metateoretisk perspektiv på teorier om læring (Andreasen et al., 2017, s. 107). Han siger at al læring omfatter to forskellige processer, en samspilsproces mellem individ og dets omgivelser og en indre mental tilegnelse og bearbejdningsproces, hvor impulser fra sammenspillet integreres med resultater af tidligere læring (Illeris, 2006, s. 43).

Illeris forstår Kolbs erfaringslære proces, som en erkendelse i begge dimensioner og processer, er et internt anliggende og ikke som hos Illeris, hvor en erkendelse sker i en intern og samspilsmæssig proces med omgivelserne. Dermed er den sociale dimension ikke medtaget i Kolbs læringsforståelse (Illeris, 2007, s. 68).

Derimod fokuserer Wengers teori om læring på de sociale dimensioner i konteksten. De to læringsperspektiver kan medvirke til en form for synergi (diversitet) og tilføre en mere nuanceret besvarelse til vores problemformulering.

Idet vi er optaget af, hvordan nyuddannede oplever et introduktionsforløb ift.

læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet, forventer vi, at ovenstående teoretikere giver ny indsigt og viden, således at vi opnår en mere nuanceret forståelse og indsigt i temaerne og bliver klogere på faktorer med betydning for at svare på problemformuleringen.

Præsentation Bjarne Wahlgren

Vi finder det relevant eftersom de nyuddannede sygeplejersker befinder sig i et hospitalsafsnit, at inddrage Bjarne Wahlgren (f.1946) professor i voksenpædagogik og leder af Nationalt Center for kompetenceudvikling (NCK) teori.

Hans mangeårige forskning i voksnes læreprocesser åbner op for, hvad der fremmer læring på arbejdspladsen. I bogen *“Voksnes læreprocesser, kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde”* (2012) er Wahlgren optaget af *læringskonteksten*, dels i undervisningen, men også på arbejdspladsen og de betingelser, der fremmer læringen på arbejdspladsen. Han bringer sammenhænge mellem læringskonteksten og læringsmiljø, hvori læringen foregår i spil. Han inddrager forskellige anerkendte læringsteoretikere, som har undersøgt faktorer med betydning for læringsbetingelser. Han har fokus på de personbundne rammer fx i form af de emotionelle, såsom varme, begejstring, ærlighed og ligefremhed. Han italesætter de

institutionelle og sociale rammer, hvor det bla. handler om feed back, klarhed om læringsmål, anerkendelse, samarbejde og ansvarlighed med betydning for den voksnes læringbetingelser, dels i planlagt undervisning men også i medlæringen i den praksis de arbejder i.

Fremstilling af læringsbetingelser ifølge Wahlgren

I projektets indledning har vi som udgangspunkt en teoretisk begrebsforståelse ift. problemformulering og undersøgelsesspørgsmål.

Vi beskrev, hvordan læringsbetingelserne generelt er betinget af samfundsbundne, institutionelle og personbundne rammer for læring ud fra Jank og Meyers didaktiske undervisningsmodel (Jank & Meyer, 2006, s. 69 ff.).

I efterforståelsen blev vi opmærksomme på, at informanternes oplevelser og udsagn ift. læringsbetingelser på arbejdspladsen og planlagte undervisningssituationer, handlede om oplevelser i læringsmiljøer med fx. patienterne, kollegaerne og i det tværfaglige samarbejde. Derfor er fokus på, hvordan de nyuddannede oplever læringsbetingelser i læringsmiljøet og sammenhæng med læringskonteksten.

I det følgende fremstilles Wahlgrens teori om *læringskonteksten*, for at blive klogere på faktorer med betydning for de nyuddannedes oplevelse af læringsbetingelser i introduktionsperioden.

Teori om læringsbetingelser

Idet vi har undersøgt de nyuddannede sygeplejerskers oplevelser ift. *læringsbetingelser* i et hospitalsafsnit i et konkret introduktionsforløb, vælger vi også at beskæftige os med *læringskonteksten*, som er arbejdspladsen og dens sammenhæng med *læringsmiljøet*.

Wahlgren skriver, at enhver læring er præget af den sammenhæng den foregår i.

Læringskonteksten på arbejdspladsen, er de *sociale, organisatoriske og fysiske* rammer som læringen foregår i på afsnittet og styres af faktorer, der har indflydelse på læring og læringsmiljøet (Wahlgren, 2010, s.153). Læringsmiljøet forstår vi, som de sociale relationer der indgår i læreprocessen, dvs. spillet mellem de mennesker der indgår i læreprocesserne, men også normer og værdier i den kultur, der viser sig i spillet (ibid, s. 142). Det siger noget

om, det vi forstår som person-institutionelle og samfundsmæssige rammer for læringsbetingelser.

Læringsbetingelser og læringsmiljø

Ifølge Wahlgren har læringsmiljøet indflydelse på, hvordan den enkelte forholder sig til *læringspotentialet*. Det viser sig ved, at jo bedre indbyrdes relationer og samspil er, jo bedre opleves engagement og udbytte af undervisningen. I et negativt læringsmiljø, bliver den psykiske energi bundet op på andre forhold end læreprocessen. Hvorimod synergi opstår i et positiv og trygt læringsmiljø og fremmer faktorer som motivation, åbenhed og aktivitet mhp. at flytte grænser for, hvor meget den enkelte vil gå ind i læreprocesser og ændre opfattelser og handlinger (ibid, s. 143).

Wahlgren fremhæver *medlæringen*, som læring, der foregår i læringssituationen og ligger ud over den planlagte undervisning. Den omfatter emotionelle sider af læring. Det betyder, at når sygeplejerskerne i introduktionsperioden oplever at læring foregår i et positivt miljø, vil det bevidst eller ubevidst knyttes til positive oplevelser. Når læring anvendes med lyst, dukker det lærte nemmere op fra hukommelsen og anvendes med større glæde. Omvendt kan læring i en følelsesmæssig negativ ladet kontekst betyde at medlæringen vanskeliggøres og svækker viljen til læring. Vi udleder heraf, at det kan være oplevelser, hvor den nyuddannede ser kollegaer i *sociale konflikter* eller modtager en *aggressiv kritisk* tilbagemelding på udført pleje, *manglende tolerance* i læresituation, eller *manglende engagement* ift. læring i læringsmiljøet eller en tro på at man ikke kan noget (Ibid, s. 144).

En væsentlig del af den psykiske energi vil knyttes til disse konflikter, enten ved at deltage i konflikthåndteringen eller ved at undgå involvering i konflikten. Når læringen opleves som en trussel imod egen identitet eller som et forsvar for at fejle eller tænke anderledes, kan det i yderste konsekvens påvirke til forsvar og blokere for læring og nye ideer (Ibid, s. 143-145).

Det positive læringsmiljø

Det der opleves som et positivt læringsmiljø på det ene afsnit opleves måske ikke sådan på det andet. Læring er altså afhængig af den sammenhæng læringen foregår i.

Wahlgren refererer til forskellige teorier med forskellige perspektiver og giver et bud på, hvad der kan indgå som læringsbetingelser i et positivt læringsmiljø.

Han fremhæver den amerikanske voksenpædagog Malcolm Knowles (1913-1997), som knytter fire læringsbetingelser for god læring til et positivt læringsmiljø, de indeholder alle læringsbetingelser som både er person, - sociale-organisatoriske forbundne ift. læringsmiljøet. Han taler om;

- Respekt for den enkeltes personlighed
- Deltagelse i beslutningstagen
- Udtrykke sig frit og tilgængelig information
- Gensidig ansvarlighed ift. mål, planlægning, handling og evaluering

Med gensidig respekt og ansvar vægter han *medbestemmelse* i undervisningen.

Vi får her et nuanceret indblik i de rammer for læringsbetingelser som har betydning for læring i afsnittet.

I en dansk undersøgelse af Scavenius og Wahlgren (1996) viser det sig, at der er otte forhold, der har betydning for et positivt læringsmiljø, som er: *Engageret formidler, trygt og tolerant socialt klima, erfaringer inddrages i undervisningen, fagligt højt niveau, høj grad af deltagerindflydelse, åbne kommunikationsveje og et godt fysisk miljø* (ibid, s. 150).

Den anden undersøgelse af Larsen og Wahlgren (2010) om undervisningsformer og læringsmiljø viser, at systematiseret lærerstyret gruppearbejde giver motivation for samarbejde og positiv feedback imellem dem.

Samlet viser de to fremstillede undersøgelser, at der er flere sammenfald i opfattelser, hvad der er et positivt læringsmiljø set i en undervisningssammenhæng. Større deltagerindflydelse og inddragelse af erfaringer sikrer nødvendigvis ikke et positivt læringsmiljø.

Når et læringsmiljøet skabes, skal det ses ift. de deltagerforudsætninger, der mødes med og bør indeholde en målstruktur og retningslinjer for det sociale samspil i undervisningen er vigtige.

Vi har nu fremstillet faktorer som ifølge Wahlgren siger noget om læringsbetingelser og læringsmiljø i et generelt perspektiv, hvor vi mener det kan knytte an til planlagt undervisning i afsnittet.

Vi ser nu konkret på forskning om læringsbetingelser på arbejdspladsen.

Læringsbetingelser på arbejdspladsen

Ifølge Wahlgren peger forskningen på, at en stor del af den læring der foregår på arbejdspladsen er *informel og villet læring fx når læring sker i en planlagt plejesituation*, men også *den usystematiske tilfældige læring* i fx. en spontane relation med en patient eller kollega.

Læringen knytter sig altså til selve arbejdsprocessen og en anden til det sociale samspil (Wahlgren, 2010, s.153).

Wahlgren fremhæver den svenske professor i uddannelse Per-Erik Ellstrøms (f. 1947) forskning, om hvad der fremmer læring på arbejdspladsen. Han peger på, at læring på arbejdspladsen er afhængig af den konkrete virksomhedskontekst, som er forskellig fra virksomhed til virksomhed. Han påpeger følgende:

- arbejdsopgaven skal indeholde en passende kompleksitet og et læringspotentiale hvor den enkelte lærer mest, fordi der er frihed til at løse opgaven.
- mulighed for at handle differentieret ift. egen arbejdssituation (Ibid, s. 155).
- Behovet for information og teoretiske kundskaber, hvor det er muligt at knytte systematisk viden og refleksion til de erfaringer der gøres, enten i en formel undervisning, som afprøves i praksis eller i et kursusforløb.
- Muligheden for systematisk, at udveksle erfaringer mellem medarbejderne, for at læringen udvikles som erfaringsudveksling mellem medarbejderne.
- Et skiftende behov og ønske for kompetenceudvikling og læring i virksomheder, som vil variere over tid i forskellige virksomheder (ibid, s. 156).

Normer og værdier på arbejdspladsen

Ifølge Wahlgren er uddannelseskulturen en del af læringsmiljøet. Han skelner imellem de normer og værdier, der handler om læring og uddannelse på arbejdspladsen og er derfor også en del af de institutionelle læringsbetingelserne.

Han skelner imellem to uddannelseskulturer.

Den stærke uddannelseskultur kendetegnes ved at:

- Læring er en integreret del af virksomhedens udvikling og ansvar for egen læring er en selvfølgelighed
- Samarbejdsstraditioner omfatter læring knyttet til virksomheds strategiplan.

Den svage symmetriske uddannelseskultur kendetegnes ved at:

- Ledere og medarbejdere er samlet set passive ift. udvikling af læring
- Medarbejdere er mest passive og der er tvungen læring

Det viser sig dermed, at forskellige uddannelseskulturer har forskellige forløb ift. læring. Vi ser her en opmærksomhed på, at introduktionsforløb hænger sammen med den uddannelseskultur der findes i virksomheden, som er sygeplejerskens hverdag (Ibid, s. 159).

Præsentation af Etienne Wenger

Da læringen og udvikling i et introduktionsforløb sker i et fællesskab på et hospitalsafsnit, har vi valgt at tage udgangspunkt i *læring som social deltagelse* (Illeris, 2012, s. 142). Det betyder at vi beskæftiger os med elementerne - Praksis - Fællesskab - Mening og Identitet, disse elementer er forbundet og gensidig afhængige.

Forfatter og forsker Etienne Wenger har i 10 år arbejdet som forsker ved Institute for Research on Learning i Palo Alto (Illeris, 2012, s. 140). Wengers opfatter sig selv som en uafhængig tænker, forsker, konsulent og forfatter. Han fokuserer sit arbejde på social læring, og forsøger at forstå sammenhæng mellem viden, praksisfællesskab, læring og identitet (www.ewenger.com).

Etienne Wenger er kendt for sin teori om praksisfællesskaber. I bogen *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity* (1998), udviklede han en social teori om læring. Læring forstår han ud fra et socialt perspektiv. Læring og udvikling af mening og identitet forudsætter, at vi indgår i sociale sammenhænge. Med identitet fastholder han betydningen af det enkelte individs selvstændige eksistens (Illeris, 2012, s. 140). Det vil sige, at Wenger har et kontekstuel læringssyn, som retter sig imod de kontekster, hvor læreprocesser udspiller sig enten som materielt eller som her en social kontekst forstået som det sociale miljø (Andreasen et al., 2017, s. 45).

Derudover er han inspireret af sit samarbejde Jean Lave. De udgav bogen; *Situeret Læring* (1991). I den situerede læringsteori forstås læring ved, at det sker gennem en bestemt situation eller sammenhæng, og denne sammenhæng er medbestemmende for læringsprocessen og læring (Illeris, 2012, s. 127).

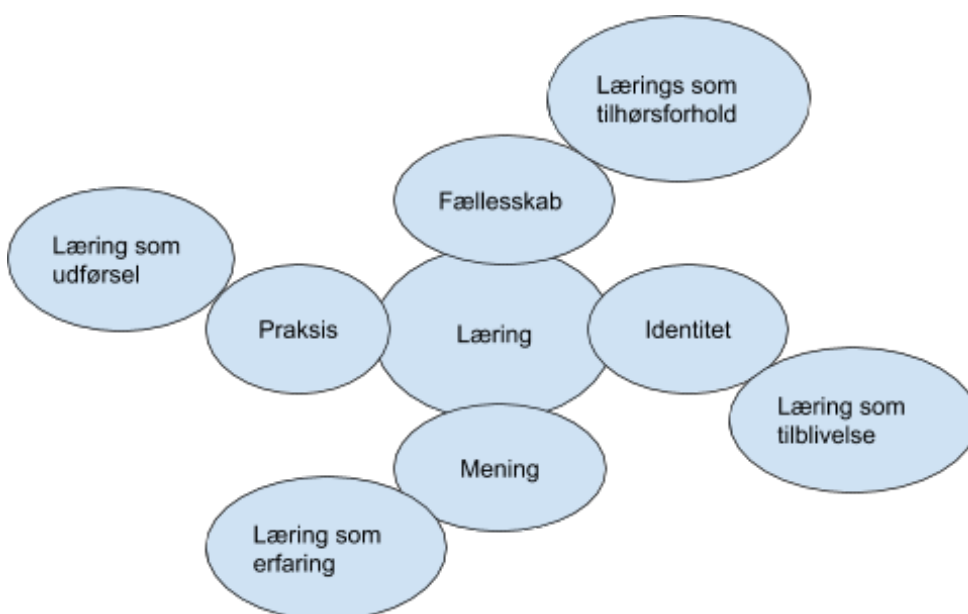
Ud fra ovenstående kan man sige, at Wenger har et socialkonstruktivistiske videnskabssyn, hvor virkeligheden kan erkendes indirekte, da virkeligheden er en forestilling i vores bevidsthed. Sandhed har som sådan ingen mening. Modsat realisme, som siger at viden og sandhed findes i den objektive virkelighed. (Andreasen et al, 2017, s. 58 ff.).

Fremstilling af læring ifølge Etienne Wenger

De nyuddannede sygeplejerskers læring og udvikling af fagidentitet foregår i et praksisfællesskab og derfor beskæftiger vi os i det følgende med elementerne - *Praksisfællesskab, Mening og Identitet*.

Disse elementer er forbundet og gensidig afhængige.

Elementer ses i nedenstående figur 6



Figur 6
Elementer i en social teori
om læring, Wenger, 2004, s. 15

Wenger tager i sin teori udgangspunkt i:

- *at vi er sociale væsener,*
- *at viden drejer sig om kompetence,*
- *at indsigt er et spørgsmål om deltagelse,*
- *at evne til at opleve verden, er noget meningsfuldt (Wenger, 2004, s. 14).*

Definition af læring ud fra dette perspektiv, er, *“at læring er en interaktion mellem, hvad jeg vil kalde socialt defineret kompetence og personlig oplevelse” (Illeris, 2014, s. 69).* Wenger siger om læring, at uanset i hvilken form, forandrer hvem vi er, ved at forandre evnen til at deltage, høre til og forhandle mening (Wenger, 2004, s. 256).

Læring som deltagelse

Denne læringstilgang fokuserer på relationer i de sociale situationer, hvor læringen finder sted og placeres midt i deltagelsesprocessen og ikke alene hos individet. (Illeris, 2012, s. 147). At være med i et kollegafællesskab er både en form for handling og en måde at høre til på. Denne form for deltagelse, siger noget om hvad vi gør og hvem vi er og hvordan man fortolker, det man gør (Wenger, 2004, s. 15).

Når de nyuddannede sygeplejersker går på arbejde, organiserer de sig sammen med kollegaer og patienterne for at få arbejdet udført til alles tilfredshed, og sikre at arbejdet bliver gjort, selvom et sygehus er en stor organisation, så er det i de mindre fællesskaber med kollegerne, at praksis skabes (Ibid s. 16).

Fokus på deltagelse har konsekvenser for, hvad der skal til, for at understøtte og forstå læring. For det enkelte individ betyder det, at det er nødvendigt at engagere sig og bidrage til praksisser i fællesskabet. For fællesskaber handler det om, at forbedre og sikre nye generationer af medlemmer. For organisationer betyder det, at opretholde indbyrdes forbundet praksisfællesskaber, og at organisationen er klar over sin viden om, hvad der gør den til en værdifuld organisation (Wenger, 2004, s. 18).

Viden i denne sammenhæng forstås som information, der er lagret på bestemte måder, som udgør en lille del af indsigt og viden, det vil sige at indsigt og viden primært er forbundet til aktiv

deltagelse i sociale praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 20). Det betyder, at kollegaer der modtager den enkelte nyuddannede sygeplejerske, er bærer af den viden, der for organisationen anses som værdifuld.

Læring i et praksisfællesskab

Praksisfællesskab bliver en indgang til en begrebsramme (Figur 6) og social deltagelse er et konstituerende element i praksisfællesskabet. I en lærings- og erkendelsesproces må vi forholde os til; *mening, praksis, fællesskab og identitet*. Disse elementer er forbundet, integreret og refererer til en erfaring (Wenger, 2004, s. 16). Ud fra dette perspektiv kan praksisfællesskaber opfattes som fælles læringshistorie. dvs. at summen af processerne er større end de enkelte dele. Kun i kraft af samspillet og interaktionen udgøres helheden (Ibid. s. 105).

Praksis betyder ifølge Wenger, *handling* i en historisk og social kontekst. En handling, der giver struktur og mening til det vi gør (Ibid. s. 61). Det er muligt, at handle og interagere i praksis, og fokus er også den mening praksis giver.

I specialet er omdrejningspunktet de nyuddannede på et afsnit på et hospital, derved kan praksisbegrebet forklares således, at når den nyuddannede handler i fællesskabet, sker der en afstemning af relationerne til kollegaer. Den nyuddannede engagerer sig i sit arbejde, og i interaktion med kolleger og får et tilhørsforhold til hospitalet som kontekst. Det indebærer at den nyuddannede indgår i et praksisfællesskab, der udgøres af både det eksplicite og implicitte i fællesskabet. Det omfatter roller, redskaber, regler og rutiner. Det ikke udtrykte kan være opfattelser, værdier og grundlæggende antagelser (Wenger, 2004, s. 59 -64).

Mening, indeholder flere aspekter, idet mening findes i en proces, som kaldes meningsforhandling. *Meningsforhandling* er et samspil mellem to processer, nemlig *deltagelse* og *tingsliggørelse* (Ibid. s. 66).

Ordet forhandling udtrykker både kontinuerlig samspil, udførsel og udveksling.

Meningsforhandlinger er en produktiv proces og forandrer derfor konstant de situationer, den giver mening, og påvirker alle deltagere (Wenger, 2004, s. 68).

Deltagelse er en personlig og social kompleks og aktiv proces og medfører handling og sammenhæng i fællesskaber (Wenger, 2004, s. 70). *Tingsliggørelsens betydning* i forbindelse med deltagelse, henviser Wenger i første omgang til ordbogens definitionen "*at gøre noget til en ting*". Men drejer det imod en forståelse af, at tingsliggørelsen i virkeligheden ikke er konkret, men gennem kommunikation kan tales om, som noget konkret (Ibid, s. 72 - 73).

Læring som meningsforhandling i praksis

Tingsliggørelsen dækker over en proces og dennes produkt i form af eksempelvis skemaer og introduktionsforløb, og former oplevelser ved at skabe processer, hvor arbejdsaktiviteter adskilles fra personlige oplevelser, så det giver arbejdet en bestemt karakter. (Ibid s.74 - 75) Tingsliggørelsens produkter er ikke kun konkrete og materielle. Men derimod også en afspejling af praksisser og et billede på meningsforhandlinger og konsensus (Ibid s. 76). Tingsliggørelsen som konstituerende meningsfaktor er altid fuldstændig, igangværende, potentielt berigende og potentielt vildfarende. Meningsforhandling væver derfor deltagelse og tingsliggørelse tæt sammen (Ibid, s. 77 - 79).

I problemformuleringen har vi fokus på praksis i et *introduktionsforløb* og vi taler om det som noget konkret, men i virkeligheden kan det opfattes som en måde at organisere diskursen omkring (Ibid s. 73).

I forbindelsen mellem *Fællesskab og praksis* opsætter Wenger tre dimensioner af den relation, hvor praksis er kilden til sammenhængen i fællesskabet: *gensidigt engagement, fælles virksomhed, fælles repertoire* (Ibid, s. 90).

Gensidigt engagement skaber relationer mellem mennesker. En vedligeholdelse af gensidigt engagement forbinder deltagerne indbyrdes og afspejler samarbejdet i dets fulde kompleksitet. Komplexiteten handler om blandinger af magt, afhængighed, lyst, ekspertise og hjælpeløshed, altså både reaktioner, situationer og ansvar, hvor gensidigt engagement, kan opbygge og/eller nedbryde fællesskabet (Ibid s. 94 - 95).

Fælles virksomhed er et andet kendetegn ved praksis, og er en kilde til fællesskabssammenhæng og er en proces og forhandling af en fælles virksomhed (Wenger, 2004, s. 95). Fælles virksomhed

er et forhandlingsresultat af et kollektivt gensidig engagement, hvor forhandlingen skaber relationer af gensidig ansvarlighed for de, der er involveret (Ibid s. 99 - 100). Når vi definerer disse virksomheder og sammen engagerer os i udøvelsen af dem, interagerer vi med hinanden og med verden, hvilket vil sige, at vi lærer (Wenger, 2004, s. 59).

Fælles repertoire udvikles i fællesskabet og omfatter rutiner, ord og måder at gøre ting på, som fællesskabet har indoptaget og dermed er blevet en del af praksis fx. at anvende et fælles fagsprog på arbejdspladsen (Ibid s. 101).

Wenger fremhæver, at man sjældent taler om arbejdet som læring. I praksis handler det mere om forandringer og nye ideer eller aktiviteter. Alligevel er der enighed om at man lærer noget hele tiden, netop fordi det man lærer er praksis (Ibid. s. 115).

I lyset af ovenstående er de nyuddannedes handlinger og pleje af patienterne (praksis) et gensidigt engagement. Der *“forhandles”* med kollegaer om sygepleje (virksomhed) og udvikling af et fælles repertoire. Det omfatter læring i praksis, og at man opdager, hvordan man engagerer sig og hvad der fremmer og hæmmer i fællesskabet.

Det kræver, at man udvikler indbyrdes relationer og definerer identiteter. Det vil sige, hvem, der er hvem og hvem, der er god til hvad. Herefter for at forstå og afstemme virksomheden, for at lære sig selv og hinanden at stå til ansvar. Når man definerer virksomheden og finder fælles fortolkninger, engagement og forståelse af ressourcerne, forandrer det vores evne til at indgå i praksis. Denne form for læring er ikke kun en mental proces, men en evne til at forhandle mening, og dannelse af identitet. Dette er en del af en betydningsfuld læring, der påvirker praksisdimensioner (Ibid s. 115 - 116).

Læring og identitet

Identitet er et aspekt af en social læringsteori og kan ikke skilles fra praksis, fællesskab og mening (Wenger 2004, s. 169). Praksis medfører en forhandling af måder, at være en person på i den aktuelle kontekst (Ibid, s. 174). *“Dannelsen af et praksisfællesskab er i den forstand også en forhandling af identitet”*. Identitet eksisterer derfor i det konstante arbejde med at forhandle

selvet (Wenger, 2004, s. 177). Efterhånden som den nyuddannede møder den virkning, hun har på kollegaer og patienter og udvikler relationer til andre, skaber disse lag hendes identitet (Ibid. s. 176).

Præsentation af David A. Kolb

David A Kolb (f.1939) er amerikansk pædagogisk teoretiker og psykolog, og professor ved Weather School of management, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio. Han er kendt for hans publikationer med fokus på erfaringsbaseret læring og individuel og social forandring.

Kolb udgav i 1984 bogen “ *Experiential Learning- Experience as The Source of Learning and Development*”. I Kolbs læringssyn, peger han på, at al væsentlig læring er baseret på erfaring. Han er inspireret af Dewey, Piaget og Lewin og hans læringsteorier kan ses som et alternativ til behavioral og kognitiv læringsteori. Hans teorier har bidraget til drøftelser om undervisnings tilrettelæggelse og menneskers måder at lære på (Illeris, 2012, s. 283).

Kolb har arbejdet med sammenhængen mellem læring, arbejde og hvordan ny viden skabes. I bogen beskrives en cyklisk læringsmodel i fire trin.

I første trin medfører umiddelbare og konkrete erfaringer en *oplevelse*. I andet trin sker der en refleksion for individet i oplevelsen og på den måde dannes en ny teori om, hvad dette betyder. I tredje trin fører refleksionen til generaliseringer og abstrakte begreber og i fjerde trin trænes og testes de nye begreber i forskellige situationer (Illeris,2012, s. 291).

Vi finder det derfor interessant, at fordybe os i den intrapersonelle læreproces hos den enkelte sygeplejerske ift. til læring i introduktionsforløbet, idet vi ønsker at finde frem til, hvordan informanterne oplever læring kan udvikle deres fagidentitet. Idet informanternes oplevelser om læring også handler om individuelle oplevelser undersøger vi nu læring i et intrapersonelt perspektiv med udgangspunkt i det enkelte individ (Andreasen et al, 2017, s. 45).

Kolbs teori har gennem tiden inspireret til drøftelser om undervisningens tilrettelæggelse og forskellige menneskers forskellige måder at lære på (Illeris, 2012, s. 283). Ifølge Kolb skal læring være en fortløbende proces og med mulighed for udvikling gennem oplevelser, som reflekteres i individs erfaringer.

Fremstilling af læring ifølge David A. Kolb

Vi har i følgende fremstilling af Kolbs teori fokus på informanternes intrapersonelle læring i introduktionsperioden, hvor læring forstås med udgangspunkt i det enkelte individ (Andreasen et al, 2017, s. 45).

Erfaringsbaseret læring

Selve læreprocessen er erfaringsbaseret (Experiential) og har et andet læringssyn end de behavioristiske læringsteorier, som er er funderet på empirisk erkendelsesteori (Illeris, 2012, s. 283). Kolb har et perspektiv på læring, hvor han kombinerer erfaring, perception, kognition og adfærd integreres (Ibid, s. 284).

Kolbs teoribaggrund og inspiration er hentet fra læringsteoretikerne den tysk- amerikanske filosof Kurt Lewin (1890-1947), den amerikansk filosof John Dewey (1859-1952) og den schweiziske psykolog Jean Piaget (1896-1980). De tre teoretikere forstår læring som en proces i fire stadier, der går fra en konkret oplevelse -> reflekterende observation -> en abstrakt begrebsliggøres-> konkret oplevelse (Illeris, 2012, s. 297). Deres erfaringsbaserede læringsmodeller har fællestræk, som Kolb har omsat essensen af og samlet deres læringsopfattelser i sin egen læringsmodel.

Kolb refererer til forskellige elementer fra deres læringsmodeller til sin egen model.

Ifølge Kolb er erfaringsbaseret læring bla. kendetegnet ved følgende:

- *Læring forstås bedst som en proces og ikke ud fra dens resultater*

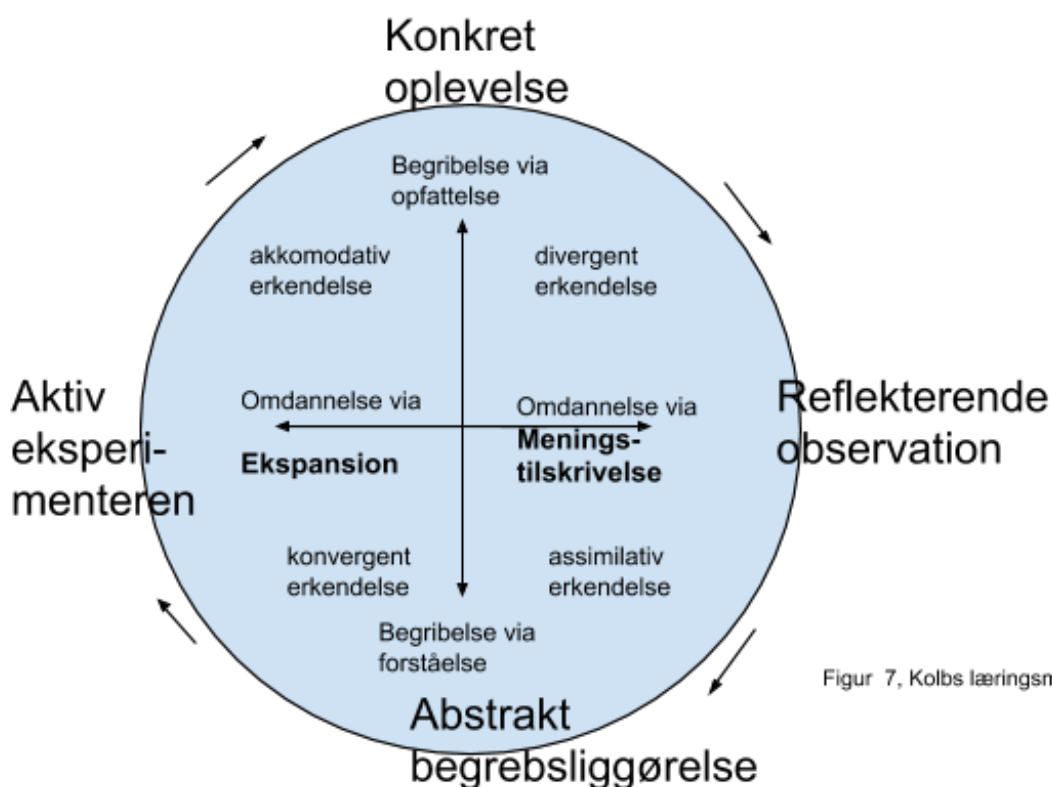
Læring opfattes ikke som en " respons" på stimuli.

- *Læring er en proces baseret på erfaring.* Processen er ikke altid fremadskridende, fordi der vil forekomme usikkerhed og tilbagetrækning.
- *Læreprocessen kræver løsning af konflikter mellem modsatrettede former for adaption til omverden.* Dialektikker og progression i læreprocessen giver spænding og dynamik i læringsprocessen.

- *Læring er en helhedsproces, der handler om adaption til omverden.* Er en pågående proces, hvor individ tilpasser sig og integrerer sig med tænkning, følelser, opfattelse og adfærd.
- *Læring involverer transaktioner mellem personen og omverdenen.* Transaktionen indebærer et fællesskab mellem person og omgivelser.
- *Læring er den proces der udvikler erkendelse.* Der er tale om både personlig og sociale erkendelser som udvikler samfundet (Illeris, 2012, s. 287-291).

Læring defineres derfor af Kolb som følgende:

Læring er den proces, hvorved erfaring (Experience) omdannes til erkendelse (Ibid, s. 295).



Figur 7, Kolbs læringsmodel (49 tekster, Kolb, 1984, s. 297)

Figur 7 viser Kolbs læringscirkel og centrale begreber og dimensioner om måder der læres på, sammenhænge mellem det der læres og læringsresultaterne karakteristika:

- De fire stadier i læreprocessen er konkret oplevelse, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse, aktiv eksperimenteren
- De fire erkendelsesformer er divergent, assimilativ, konvergent, akkomodativ, erkendelsesform
- De to dialektisk modsatrettede former for begribelse er via opfattelse og forståelse og to dialektisk modsatrettede omdannelser (via meningstilskrivelse og ekspansion).

Ifølge Kolb kan hans læringsopfattelse illustreres i fire stadier, hvor den nyuddannede skal have en evne til i:

Konkrete oplevelse, at involvere sig åbent og uden fordomme

Reflekterende observation, at reflektere over mange perspektiver

Abstrakt begrebsliggørelse, at integrere logisk holdbare teorier

Aktiv eksperimenteren, at træffe beslutninger udfra disse teorier

(Illeris, 2012, s. 291).

Erkendelsesformer

De fire stadier fører til de fire erkendelsesformer (divergent, assimilativ, konvergent og akkomodativ), som den nyuddannede skal være i stand til at involvere sig i.

Vi forstår det som, at de nyuddannede hele tiden må vælge, hvilket sæt af læringsevner de bringer i spil i en læringssituation, som fx er sondenedlægning (Illeris, 2012, s. 291).

Seks væsentlige træk fremhæves ved modellen (2006, Illeris, s. 95).

Begribelsesdimensionen ses som en lodret akse i modellen mellem en *begribelse via opfattelse*, der peger imod en konkret oplevelse og dels en *begribelse via en reflekteret forståelse*, der peger imod *abstrakt begrebsliggørelse* (Illeris, 2012, s. 296).

Omdannelsesdimensionen er en vandret akse i modellen. *Omdannelse* sker via *meningstilskrivelse*, der peger imod en *reflekterende observation* og *ekspansion* (udvidelse), som peger imod en *aktiv eksperimenteren* (Ibid, s. 296).

Samspillet mellem *begribelsens* og *omdannelses* dimensionerne svarer til det Piaget forstår som tænkningens figurative og operative aspekter.

De to dimensioner er dialektisk modstillede og tilsammen bliver resultatet de fire forskellige erkendelsesformer, som er *divergent*, *assimilativ*, *konvergent* og *akkomodativ* erkendelse.

Det vil sige, at en forudsætning for erkendelse for den nyuddannede handler både en begribelse og en omdannelse af en oplevelse. Erkendelsesformerne kan forstås på to planer, hvor konvergent og divergent erkendelser handler om karakteren af læringsresultaterne, hvorimod assimilativ og akkomodativ erkendelse, er erkendelsens resultat (Illeris, 2012, s. 296).

Den *divergente* erkendelse (mangetydig læring) begriber oplevelser gennem opfattelse og omdanner gennem meningstilskrivelse. Den forstås ved udvikling af flere output muligheder ud fra det samme input som fx. læring og kreativitet (Illeris, 2007, s. 70).

Den *assimilative* erkendelse (tilføjende læring) begriber oplevelser gennem forståelse og omdannes via meningstilskrivelse. Ved assimilativ erkendelse tilføjes nye sanseindtryk fra omgivelserne og udbygger etablerede mentale skemaer og erkendelser (Illeris, 2007, s. 53)

Den *konvergente* erkendelse (entydig læring) begriber oplevelser via forståelse og omdannes gennem ekspansion (udvidelse)(udvikling) af forskellige outputmuligheder. Der er fokus på et bestemt output ud fra et bestemt input, som medfører følgeslutninger eller en deduktion (Illeris, 2007, s. 70)

Den *akkomodative* erkendelse begriber oplevelser gennem opfattelse og omdannes gennem ekspansion (udvidelse) og kendetegnes ved en omstrukturering og rekonstruktion af etablerede skemaer (overskridende læring), (Illeris, 2007, s. 55).

Vi forstår derfor, at al læring foregår i de to dimensioner som er *begribelse* og *omdannelse* (Illeris, 2012, s. 297). *Begribelser* lejres som elementer i psykiske strukturer og det der omdannes, sker i den indre psykiske tilegnelsesproces.

Det betyder at den nyuddannedes erkendelse forudsætter både en begribelse af en oplevelse og en omdannelse af denne. Det er ikke nok med en konkret oplevelse til at lære, der skal gøres noget ved den og omvendt er omdannelsen alene ikke nok til at lære, der må en oplevelse til, der

kan omdannes og handles ud fra (Illeris, 2007, s. 69). Hun bevæger sig samtidigt i forskellige grader mellem at være aktør, observatør og mellem konkret deltagelse og være analyserende (Illeris, 2012, s. 291).

De fire nævnte erkendelsesformer er ikke adskilte, men omfatter elementer fra hver af de to planer fx. ved assimilativ og konvergent læring, hvor entydig erkendelse føjes til den allerede eksisterende erkendelse (Illeris, 2006, s. 94).

De fire informanter viser tydelige tegn på, hvordan de lærer bedst.

Ifølge Kolb har læringsmodellen samtidigt inspireret til udvikling af hans forståelse om forskellige læringsstile. Hans ide er her, at det enkelte individ i forskellig grad orienterer sig imod de forskellige læringsmåder og erkendelser, når de skal lære og derved nærmer sig sin egen læringsstil eller profil ift. læringsmodellen (Illeris, 2006, s. 95).

Præsentation af Kåre Heggen

Kåre Heggen er professor ved institut for socialfag på højskolen i Volda og professor ved center for profesjonsstudier på højskolen i Oslo. Han arbejder med uddannelses- og professionsforskning og har udgivet publikationer om profession udøvelse også i forhold til sygeplejefprofessionen og den nyuddannede.

Han forholder sig til identitetsudvikling og professionsudvikling i en arbejds kontekst (<https://www.hivolda.no/en/user/642>).

Vi tager udgangspunkt i bogen "*Professionsstudier*", hvor han beskriver identitet, professionel identitet og professionsidentitet, samt især hvordan udviklingen af professionel identitet (fagidentitet) sker i et praksisfællesskab. Han refererer til Lave og Wenger teori om social læring og sætter det i en sammenhæng med udvikling af fagidentiteten. Heggen anerkender Lave og Wengers bidrag om "*situeret læring*". Han fremhæver dog, at identitet er båret fra barndom og ungdom, som et individuelt social og kulturelt aspekt og skelner derfor mellem den personlig identitet og professionel identitet. Ydermere siger Heggen, at den personlig identitet, er en del af fagidentiteten. Vi fremstiller de elementer, der kan have betydning for at forstå udviklingen af fagidentitet hos de nyuddannede.

Fremstilling af fagidentitet ifølge Kåre Heggen

Vi fremstiller i det nedenstående teori fra et kapitel i bogen professionsstudier red. af Molander og Terum. Kåre Heggen interesserer sig for udvikling af "Profesjonel identitet", som vi oversætter til *fagidentitet* i dansk version. Han inddrager i kapitlet "Profesjon og identitet" forskellige kendte teoretikere. Han peger på, at *profesjonel yrkesutøving* handler om at lære kundskaber og færdigheder men også at identificere sig med sit virksomhedsområde og sig selv som professionel udøver i dette felt (Heggen, 2013 s. 321).

Personlig identitet

Det handler også om, hvem man ønsker at være. Han kaster lys over kvalificering, fra uddannelse til professionel færdiguddannet.

Hvorfor tage fat i identitetsudvikling? Heggen forklarer, at på det tidspunkt i livet hvor man uddanner sig, er særlig afgørende for udvikling af fagidentiteten. Selvom identitet udvikles kontinuerligt er sammenfaldet mellem ungdom og uddannelse en vigtig periode i livet. Det betyder, at udviklingen af identiteten påvirker kvalifikationen af professionsudviklingen. Læring ses i lyset af den sociale kontekst på en arbejdsplads og ikke udelukkende som en kognitiv bearbejdning.

fagidentitet

Et fag er ofte præget af arbejdsopgaver, hvor der ikke altid er et tydeligt svar på, hvad der er rigtig eller forkert. Det faglige skøn fylder derfor i vurderingen af, hvordan opgaver udføres bedst, i en konkret situation (Ibid s. 321). Det faglige skøn foregår i en social sammenhæng på arbejdspladsen, hvor opgaver også håndteres og løses i et beslutnings fællesskab med en kollega.

Den nyuddannede må bruge sig selv, sine kundskaber, værdier og respekten for andre i relationen, for at finde frem til de gode løsninger. På den måde er en nyuddannede i sig selv, en vigtig ressource i mødet med patienten. Udviklingen af den nyuddannede involverer således hele personen og den kontekst som hun står i. Heggen peger på, at data fra undersøgelser

foretaget på højskolen i Oslo viser at et ungt menneske, der vælger at blive sygeplejerske, allerede tidligt i sin barndom har haft et "møde" med en sygeplejerske og derfor måske allerede tidligt, har identificeret sig med det, at være sygeplejerske. Derved bliver valget af sygeplejerske som profession, taget på baggrund af, at det unge menneske identificerer sig med de kundskaber og værdier der er for professionen.

Så når man kigger på identitet i en sammenhæng med, at man er ved at dygtiggøre sig som sygeplejerske, bliver læringsbegrebet som identitetsændrende i deltagelsen i praksis, netop ved at inddrage det hele menneske i den sociale kontekst. Heggen fremhæver, at læring ikke kan opfattes uafhængigt af konteksten og heller ikke reduceres til en kognitiv og intellektuel proces (Heggen, 2013, s. 322). Identitet forstået som selvforståelse, formes gennem sociale interaktion i forskellige social kontekster med mulighed for at tage andres perspektiv. Det er en dynamisk proces, som udvikler sig gennem de sociale sammenhænge personen indgår i.

Identitet ses som noget, der kontinuerligt skabes og udfordres og derfor genskabes. Der er tale om den personlige identitet (Ibid s. 323).

Heggen forholder sig ligeledes til den kollektive identitet, som vi forstår som professionsidentitet. Her fastholder han, at i et praksisfællesskab vil hvert individ have forskellige tilknytninger til fællesskabet eller til organisation. Det vil være forskelligt fra individ til individ, hvad der er dominerende for identiteten i fællesskabet og der skelnes mellem personlig identitet og gruppeidentitet.

Gruppeidentitet og fagidentitet

Gruppeidentiteter nås gennem en konsensus om, hvad der er kendetegnet ved fælles værdier, mere end fælles handling. Værdierne skaber forestillinger om, hvordan ting burde være mere end, hvordan det faktisk er.

Gruppeidentitet siger noget om, at medlemmerne på forskellig måde tilslutter sig værdierne, men at de samtidig godt kan identificerer sig forskelligt og udøver sin faglige rolle på forskellige måder.

Set i en organisatorisk ramme forventes, at fagudøveren arbejder med fagets formål og arbejds måder. Organisationen kan på forskellig vis præge situationen således, at medarbejderen indordner sig og på den måde bliver fagidentitet underordnet. Således kan man sige, at fagidentitet adskiller sig fra professionsidentiteten (Ibid s.324) men de er gensidige

afhængige af hinanden (Heggen, 2013, s. 325). Fagidentitet henviser både til den personlige identitet, som man bærer med sig i sin måde at udføre sin faglige rolle. I dygtiggørelsen af sig selv som sygeplejerske produceres og reproduceres selvopfattelsen... Heraf udleder vi, at fagidentiteten videreudvikler den identitet den unge bærer med ind i en uddannelse og videre som nyuddannet. Fagidentitet består derfor af de kundskaber og erfaringer, den nyuddannede tilegner sig i uddannelsen, samt den personlige identitet.

Mødet med en hospitalsafdeling bliver afgørende for, at læreprocessen kan anvendes for den nyuddannede i sin bestræbelse på at blive en dygtig fagudøver (Ibid s. 324). Derfor handler det ikke kun om, at eksperten videregiver sine kundskaber og erfaringer til den nyuddannede, men også at der trækkes erfaringer frem som den nyuddannede allerede har. Ifølge Heggen skal der ske en transformativ læreproces, der giver mulighed for dybere og varig ændringer på et højere niveau, end hvis der er udelukkende tales om et underviser til elev forhold, der sætter den nyuddannede i en passiv rolle i læreprocessen.

Faktorer der påvirker udvikling af fagidentitet

Heggen fremhæver involvering og dialog i udviklingsprocessen som vigtig, i denne sammenhæng trækker han teorien om situeret læring fra Lave og Wenger (Lave og Wenger 1991) ind, som noget, der har tilført et vigtigt perspektiv til forståelse af udvikling af fagidentitet. Hvor fokus er, at den nyuddannede gennem handling med patienter i et fællesskabet (konteksten), er med til at konstituere kundskaber og erfaringer, der giver værdi i udvikling af fagidentitet, ved også i dialogen at synliggøre og udnytte læringspotentialer, som ligger i spændingsfeltet i praksis konteksten (Ibid. s. 326)

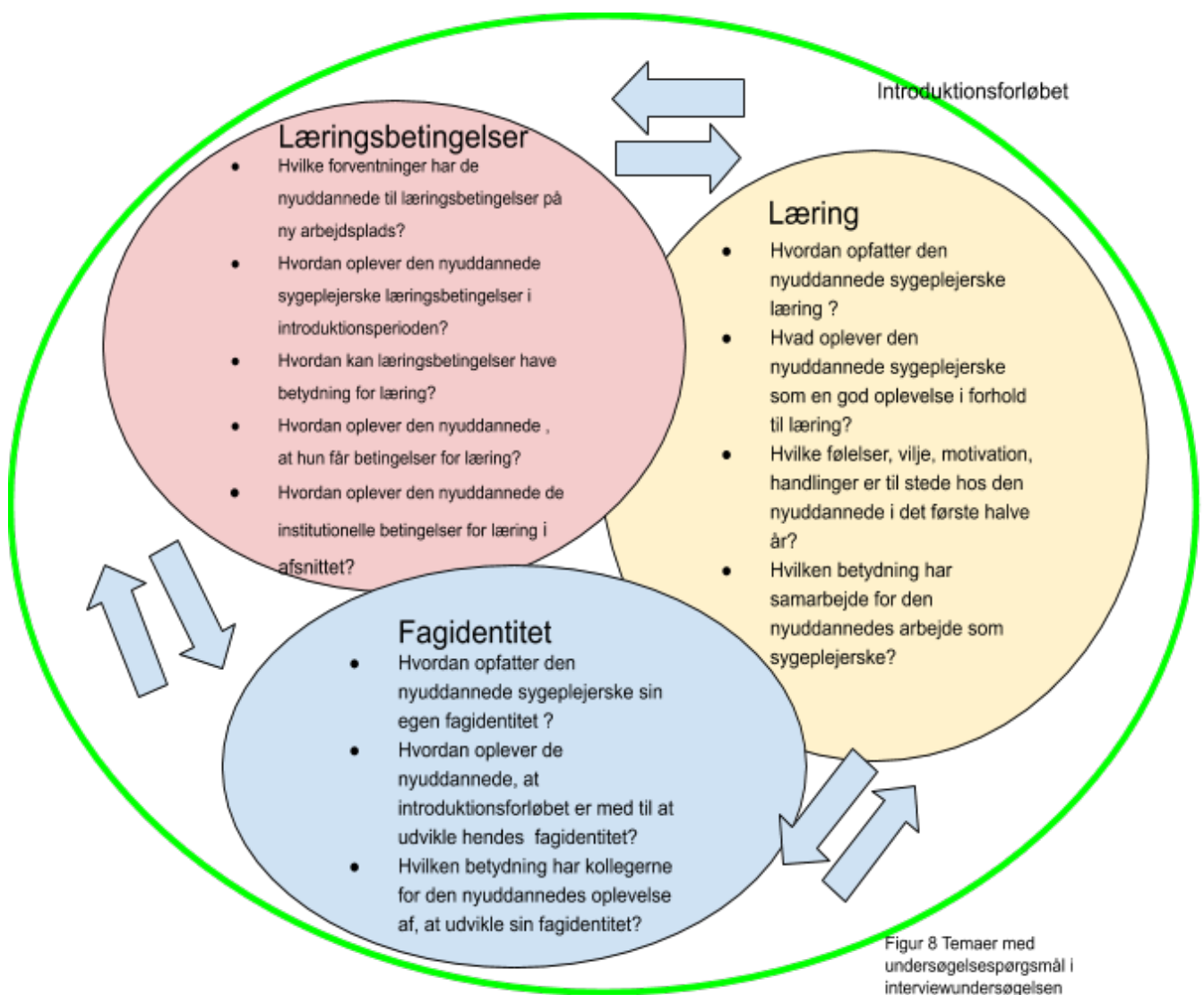
I det følgende præsenteres analyserammen og en model, som illustrerer undersøgelsesspørgsmål til temaerne læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet.

Analysestrategi

Som analysemetode har vi valgt, at lade temaerne være vores analyseenheder og struktur mhp. en analyse af informanternes udsagn. Analysen indeholder tre hovedafsnit fordelt på: Læringsbetingelser, læring og udvikling af fagidentitet. Vi søger i analysen, at forklare og forstå

sammenhænge på processer og begreber, som sættes i spil ift. valgt teori og udsagn fra interviews. Vi afslutter hvert hovedafsnit med en delkonklusion, som bidrager til at belyse specialets problemformulering.

I hele analysefasen overvejes, hvor langt vi kan gå i vores tolkninger af det vi undersøger. Det betyder at vi forholder os til, hvad data kan bruges til at give belæg for og handler om empiriens udsigelseskraft (Andreasen et al., 2017 s. 175).



Figur 8 viser de tre temaer med tilhørende undersøgelsesspørgsmål, med henblik på at søge svar på problemformuleringen. Den fungerer som strukturmodel for at sikre, at vi kommer rundt om de tre temaer.

Analyse af læringsbetingelser

I *Læringskonteksten* på et hospitalsafsnit, har *læringsmiljøet* en væsentligt indflydelse på al læringen. Det er de sociale relationer, der indgår i læreprocessen, dvs. samspillet mellem de mennesker, der indgår i læreprocesserne, men også de normer og værdier, der viser sig i samspillet (Wahlgren, 2010, s. 142).

I interviews ser vi tydelige mønstre i udsagnene, der viser fælles eksempler på oplevelser og individuelle erkendelser om læringsbetingelser i et konkret introduktionsforløb. Tre ud af de fire nyuddannede oplevede rigtig gode introduktionsforløb i deres første ansættelse. De er stolte af at være sygeplejersker, på trods af en travl hverdag. Alligevel starter de i deres første job som sygeplejerske med lyst til at lære og udvikle sig og med en målrettethed i forhold til at gøre en forskel for patienterne. En informant oplevede en kaotisk opstart der bevirkede usikkerhed og tab af fagidentitet.

I analysen sættes informanternes udsagn i spil ift. Wahlgrens teori om læringskonteksten. Alle udsagn er i kursiv og kan findes i bilag nr. 3; i følgende tekst henvises til informanterne Anne, Berit, Cille, Dorthe.

Forventninger til den nye arbejdsplads

For at forstå de nyuddannedes forventninger til deres nye arbejdsplads og første møde med hospitalet, blev alle informanter spurgt til hvilke forventninger de havde, om at skulle starte på en helt ny afdeling. Vi medtager udsagn fra alle informanter, der anvendes i analysen af læringsbetingelser.

Alle forventede, at det ville blive hårdt og *“mega travlt”*, men også at afsnittene ville være forberedt på at modtage dem, når de startede i afsnittet.

Anne; *“Jeg havde hørt lidt fra andre jeg kendte, der havde været færdig i 1-2 år, at de havde oplevet at det var rigtig travlt... den, prøvede jeg ligesom lidt at holde på afstand. Sådan blev det også stillet op i vores klasse- der var mange fordomme, der kom i spil før vi var færdige (Bilag 3, s. 5).*

Berit ;” *Jeg tror, jeg havde en forestilling om, at der var megatravlt. Jeg havde nok en ide om, hvad jeg ville og ikke ville. Jeg vidste ikke lige hvad jeg skulle forvente” (Bilag 3, s. 13).*

Cille; ”Jeg har nok gjort mig forestillinger om at komme et sted, der var klar til at tage imod een og var forberedt på, at man var ny” (Bilag 3, s. 21).

Dorthe; ” *”Der er så meget i medierne med at hver 7. nyuddannede går ned med stress og sådan.... synes jeg er tankevækkende... okay, det er alligevel ret mange i den klasse vi sad i. Jeg tror, det der fylder allermest, var helt klart, hvis man kom ud til noget, der var for presset og man ikke kunne vide om man skulle sige fra* (Bilag 3, s. 33).

Vi ser her, at deres forventninger og oplevelser udspringer af noget de har hørt og set i praktikker, venindesnak, medierne og på uddannelsesstedet. Anne og Dorthe giver udtryk for en følelse af frygt før opstart i afsnit, for ikke, at kunne finde ud af at sige fra og slå til.

Hertil siger Dorthe: ” *Jeg tror det, der fyldte mest var helt klart, om man kom ud for noget, der var alt for presset og man ikke kunne vide, hvordan man skulle sige fra*”

(Bilag 3, s. 33)

I informanternes forventninger var også en lyst til, at lære og udvikle deres faglighed og det, de har med i rygsækken på den nye arbejdsplads.

Hertil siger Dorthe om sit udgangspunkt for at starte som nyuddannet ” *Vi skrev alle fire en bachelor om arbejdsmiljø i afsnittet.... så jeg tror det gav, sådan lidt mere mod til, at det nok skulle gå... men at der selvfølgelig var ting vi skulle være opmærksomme på, når man kom ud og selv havde ansvar*” (bilag 3, s. 33).

Vi udleder af ovenstående, at informanternes forventninger til mødet med afsnittene, er det Wahlgren beskriver, som de sociale og organisatoriske rammer for læring, der er i spil ift. at starte i afsnittet. De viser et ret realistisk billede af den hverdag, som de forventer, at møde og som danner baggrund for læring og udvikling af fagidentitet i introduktionsperioden.

Oplevelser om læringsbetingelser i introduktionsperioden

Om den nyuddannede sygeplejerskes oplevelse af læringsbetingelserne

siger Anne følgende; ” *Jeg havde en rigtig god start, vi havde en samtale om, hvad vi kunne forvente i afdelingen*”. ”*Ved at være i introduktion en måned, hvor vi var uden for normeringen og fulgtes med en sygeplejerske, som var i afdelingen, var bare vildt godt og man kom godt ind i rutinerne*” (bilag 3, s. 6). Vi ser her et eksempel på en organisatorisk ramme for læring ifølge Wahlgren.

Cille; *”Jeg tror, jeg blev introduceret i en rigtig god periode, hvor vi var 5 sygeplejersker, så vi startede godt ud og jeg synes først efterfølgende, at jeg kan mærke hvor travlt der er”, “Stedet er rigtig fint og jeg er tryk ved det, jeg synes de er rigtig dygtige til at sætte een ind i afdelingen og hvordan de gjorde tingene, efterhånden var jeg klar til at have mine egne patienter”* (Bilag 3, s. 14). Ifølge Wahlgren, fremhæver Cille her et eksempel på vigtigheden af det sociale samspil i læringsmiljøet og dermed vises den sociale ramme for læring i afsnittet.

Dorthe; *”Det betyder rigtig meget for mig, at jeg glæder mig til at møde på arbejde hver dag, især når vi har sindssygt travlt, hvor man ikke når at kigge hinanden i øjnene. Så betyder det rigtig meget, at når man går hjem lige giver en ”high five” eller siger godt gået, det gør ligesom, at man har lyst til at komme igen”* (Bilag 3, s. 42). I Wahlgrens forskning ses læringskonteksten på arbejdspladsen, som de sociale, organisatoriske og fysiske rammer hvor læringen foregår (Wahlgren, 2010, s. 141). Vi ser her i informanternes udsagn, hvordan de vægter det sociale sammenspil som en særlig vigtig læringsbetingelse. De fremhæver dog, at introduktionsprogram og det at være uden for normeringen medvirker til at komme godt ind rutinerne. Hvilket er et eksempel på den organisatoriske ramme for læring.

Wahlgren siger, at arbejdspladsen som læringskontekst er styret af forskellige betingelser, der har afgørende indflydelse på læreprocesserne.

Han peger også på, at en stor del af den læring der finder sted, er informel og usystematisk og knytter an til selve arbejdsprocessen og til det sociale sammenspil, dette fremmer motivation og engagement og de sociale relationer (Ibid, 2010, s. 153).

Vi ser i udsagnene, at tre ud af de fire informanter oplever læringsmiljøet som positivt, hvor de følte sig godt modtaget og taget hånd om.

Dorthe fortæller; *”Introduktionsperioden var nøje planlagt og der var forventningsafstemning og mentorordning med følgedage og mulig sparring, der var planlagt interne kurser og refleksionstimer”* (bilag 3, s. 34). Wahlgren siger, at læringsmiljø som en læringsbetingelse, har betydning for hvordan den enkelte lærende forholder sig til læringspotentialer. Det bekræfter, at jo bedre de indbyrdes relationer og samspil er blandt medarbejderne, jo bedre opleves deres engagement og udbytte af undervisning og læring (Wahlgren, 2010, s. 143). Det ses her, at et positivt og trygt læringsmiljø tilfører informanterne en synergi, der fremmer motivation og

aktivitet mhp. at flytte grænser for, hvor meget de vil gå ind i læreprocessen. Derudover tilfører positive oplevelser i medlæringen, at de nyuddannede husker situationer og erfaringer bedre og fremmer viljen til at lære, ændre opfattelser og handlinger.

Cille medbringer en anden oplevelse om læringsbetingelserne fra hendes første ansættelse, som varede 3 måneder. *"Jeg tror, jeg startede i en uheldig periode, der var virkelig travlt og massiv overbelægning. Der var mange opsigelser bl.a. afdelingssygeplejersken. Jeg kunne fornemme snak i krogene"* (Bilag 3, s. 22).

Cille oplever her et negativt socialt læringsmiljø, hvilket resulterer i at hun brugte psykisk energi på andre forhold i læringen.

Hun oplever også, *"Det var svært at få introduktionsprogrammet opfyldt, mest pga. travlhed og ingen tid til oplæring, selvom jeg var med på følge det meste af tiden. Det der med oplæringen ... det havde de ihvertfald ikke tid til... jeg skulle jo ikke bare se det blive gjort. Det gjorde mig sindssyg usikker og basale ting, som jeg havde gjort mange gange som studerende, kunne jeg komme i tvivl om, jeg var godt nok ved at kaste håndklædet i ringen, det var sku hårdt og jeg havde svært ved at sove, det var ikke fedt. Jeg snakkede med min familie, veninder og kæreste og ja, endte med at ringe til min fagforening"* (Bilag 3, s. 25-26).

Ifølge Wahlgren, kan man sige, at Cille oplever en brist og mangel på betingelser for læring set ift de organisatoriske og sociale rammer. Grundet manglende tid og oplæring og dermed manglende læringspotentiale, oplever hun en følelsesmæssig negativ ladet læringskontekst, som betød at hendes medlæring blev udfordret grundet interne sociale konflikter mellem medarbejderne, travlhed og stress, mange opsigelser, samt et delvis manglende engagement fra erfarne sygeplejersker til oplæring.

Hun har som ny i afsnittet forsøgt at undgå, at blive involveret i konflikterne og al psykisk energi er anvendt til ikke at blive involveret, hvorved potentiel læring udeblev, grundet mindre psykisk energi, til at optage ny læring fra læringssituationer.

Den negativ ladede læringskontekst har i Cilles tilfælde medført, at læring er oplevet, som en trussel mod egen identitet, og kan resultere i manglende selvtillid og evne til at vurdere egne færdigheder. Det kan derudover føre til blokering for læring og tilbageholdenhed ift. at tænke anderledes og få nye ideer til at handle (Wahlgren, 2010, s. 143-145).

Betingelser for læring

Der er fællestræk i, hvordan informanterne oplever at få betingelser til læring.

Anne oplever introduktionsperioden således; *“Jeg vidste, at der var en måneds introduktion, hvor jeg gik udenfor normeringen”, “De er rigtig dygtige til at sætte een ind i afsnit”, “jeg samarbejdede med koordinator om egne patienter, ud fra hvor jeg selv stod nu”, “Efter en måned sidder vi og evaluerer om der er noget jeg mangler”* (Bilag 3, s. 6).

Vi ser i denne sammenhæng introduktionsforløbet som en læringsbetingelse, hvor det at være uden for normeringen opleves, som en positiv betingelse. Dertil er samspillet med sygeplejerskerne, koordinator og patienter væsentligt. Vi ser at de vægter evaluering og det har betydning for den videre plan for læring.

Dorthe siger; “ Introduktionsprogrammet var vildt godt, det har støttet mig i, at jeg nok skal nå derhen, hvor jeg skal være ”(Ibid, s. 36).

“Vi havde også følgedage og tog hæftet med, hvor vi satte flueben ved det jeg havde nået” (Ibid, s. 39).

Vi udleder heraf, at når forventninger afstemmes gennem samtale og “flueben” i hæfte, ser vi, at der er opmærksomhed på om arbejdsopgaverne indeholder et passende læringspotentiale og om der er frihed til at løse opgaven og handle differentieret ud fra egen læresituation.

Ifølge Wahlgren, viser udsagnene eksempler på positive læringsbetingelser. Vi ser her, at Dorthe vægter, at en introduktionsperiode foregår i tætte relationer med en mentor i såvel informelle og usystematiske læresituationer, men også i planlagte læresituationer med fokus på opgaveløsning. Dorthe tilføjer; *“ I løbet af intromånedten var jeg inde og snakke med min mentor, for at få en status, på hvordan man synes det går”, Vi talte om hvad de forventede, jeg skulle ende efter et år, men med vægt på, at det var individuelt”* (Ibid, s. 39).

Wahlgren fremhæver, at det er vigtigt med betydningsfulde samtaler, hvor der er en gensidig forståelse om ansvar og mulighed for systematisk udveksling af erfaring hvor der sker læring. Dorthe siger; *“ De var gode til at holde fat i, at det nok skulle komme lige så stille og roligt og måske, havde jeg for store krav og forventninger til mig selv”* (Bilag 3, s. 39)

Vi ser her, at mentorer er gode til at holde fat i hende, og berolige hende ved at læring nok skal komme til hende. Dette udtrykker Wahlgren som, anerkendelse, varme, tolerance, begejstring og opbakning fra mentor til Dorthe om, at nå i mål med læringen. Samtidigt ses her et tegn på et

samarbejde og en respekt for den enkeltes læreproces. Disse betingelser giver således mulighed for deltagelse i beslutninger og gensidig ansvar ift. mål, planlægning, organisering og evaluering af læring.

(Bilag 3, s. 16).

Dorthe; ” *Vi var på basal genoplivningskursus og et fire dages kursus om hjertesygdomme og simulationstræning, hvor der udspilles scenarier med feedback, det har været helt vildt godt og en støtte*” (Ibid, s. 37). ” Vi udleder, at systematiserede undervisning med retningslinjer for socialt samspil og målstruktur, som er i kursus og simulationstræning, gør Dorthe mere orienteret og motiveret imod samarbejde og fremmer faglig læring med deltagerindflydelse og inddragelse af erfaringer og positiv feedback. Ifølge Wahlgren tegner der sig her et billede af, at mentorerne, som engagerede og støttende ift. læring, samtidigt med, at Dorthe befinder sig i et tolerant og socialt læringsklima.

De institutionelle betingelser

Informanterne spørges, om de oplever at afsnittets visioner, mål og produktkrav indvirker på deres læringsbetingelser.

Anne; ” *øh, synes ikke vi talte om visioner, mål eller produktionskrav, mere om hvilke typer patienter vi har og hvad patienten kan forvente i afsnittet* (Ibid. s.10).

Berit; ” *jeg ved ikke om vi talte om visioner, mål og produktionskrav i introduktionsperioden eller senere*”(Ibid. s. 19).

Vi ser her, at vision, mål og produktionskrav tilsyneladende ikke har nogen direkte indflydelse eller er bevidst for informanterne i introduktionsperioden, hvor fokus for læring især er den direkte patientpleje og kursus. Ifølge Wahlgren, kan det siges at være en stærk uddannelseskultur, hvor læring er en integreret del af afsnittet og ansvar for egen læring er en selvfølgelighed.

Cille medtager en anden oplevelse fra sin første ansættelse ” *Jeg tror jeg startede i en uheldig periode, der var massivt travlt, med mange opsigelser, snak i krogene , sygemeldinger , arbejdsmiljøet var presset og der var dårlige samarbejder i afsnittet, det var en hård start* ” (Bilag 3, s. 22). Det kan siges, at Cille er ansat i en periode med en svag symmetrisk uddannelseskultur, hvor læringsbetingelser ikke er tydelige, idet ledelse og medarbejdere er passive ift. oplæring grundet konflikter i afsnittet.

Delkonklusion læringsbetingelser

I analysen blev informanternes udsagn sat i spil med Wahlgrens teori om læringskonteksten. I delkonklusionen fremhæves væsentlige opmærksomhedspunkter for læringsbetingelser.

Personbundne rammer

tre ud af de fire nyuddannede oplevede rigtig gode introduktionsforløb i deres første ansættelse. De er stolte af at være sygeplejersker, på trods af en travl hverdag. Alligevel starter de i deres første job som sygeplejerske med lyst til at lære og udvikle sig og med en målrettethed i forhold til at gøre en forskel for patienterne. En informant oplevede en kaotisk opstart der bevirkede usikkerhed og tab af fagidentitet.

Vi ser i informanternes *forventninger til introduktionsperioden*, at de forventer det bliver "*hårdt og mega travlt*", men også at afsnittene er forberedt på, at modtage dem. Forventninger udspringer af venindesnak, medierne og praktik i afsnittene. Der gives udtryk for bekymring, om ikke at kunne finde ud af sige fra. Trods disse forventninger vil de gerne lære og udvikle deres faglighed når det gælder deres nye arbejdsplads. Disse forventninger er personbundne forudsætninger, viser et realistisk billede af den hverdag de møder og danner baggrund for læring i introduktionsperioden. Vi bliver opmærksomme på, at en forventningsafstemning bør prioriteres og indeholde en samtale om, at imødekomme det spændingsfelt mellem at sige fra og gerne vil have nye opgaver, for at udvikle sig som sygeplejerske.

Organisatorisk ramme

Om en organisatorisk ramme for læring fremhæves *læringsbetingelserne i introduktionsperioden*, alle informanter siger, at det var godt at være uden for normeringen og følges med en sygeplejerske for at komme ind i rutinerne. Vi ser, at det har betydning at være uden for normeringen, idet det giver ressourcer i form af tid og rum til at overskue de mange indtryk. Det sociale samspil vægtes især af informanterne, som en vigtig læringsbetingelse. Det fremhæves, at en stor del af den læring, der finder sted, som er informel og usystematisk og knytter an til det sociale samspil mellem sygeplejersker, patienter, pårørende og andet personale og ses som et læringsmiljø, der fremmer motivation, engagement og de sociale relationer. Det

kan betyde, at der skal være en forståelse af, at introduktion er et fælles anliggende i personalegruppen om et positivt læringsmiljø introduktionsperioden.

Medlæring som foregår i lærersituationen og ud over den planlagte undervisning tilfører positive oplevelser og læring dukker nemmere op fra hukommelse.

Mentorrollen

I mentorrollen skal der være et blik for informelle og usystematiske læresituationer, såvel som planlagte læresituationer. En systematiseret undervisning fx. simulationstræning fremmer faglig læring med deltagerindflydelse og inddragelse af erfaringer og positiv feed back. Det fordrer, at mentor har mulighed for et tæt samarbejde i introduktionsperioden. Det ses som vigtigt med betydningsfulde samtaler, hvor der er en gensidig forståelse om forventninger, mål, plan, organisering, evaluering og ansvar for egen læring.

Rollen som mentor kræver personlige og faglige egenskaber, der kan skabe et positivt læringsmiljø i form af tolerance, begejstring og anerkendelse, samt et overblik over de didaktiske elementer i introduktionsperioden som vigtige for at fremme udviklingen som sygeplejerske.

Delkonklusionen omfatter de læringsbetingelser, som Wahlgren kendetegner som en stærk uddannelseskultur, hvor læring er en integreret del af afsnittet. En enkelt informant har oplevet en svag asymmetrisk uddannelses kultur i sin første ansættelse.

Samfundsmæssig læringsbetingelser

Der er tilsyneladende ikke en bevidsthed for de overordnede visioner, mål og produktionskrav hos informanterne. Hvilket kan betyde, at det er hensigtsmæssigt at introducere dette tema senere i introduktionen for at forstå disse betingelsers betydning i deres arbejdsliv.

Analyse af læring ifølge Etienne Wenger

I interviews ser vi, at de fire sygeplejersker udtrykker deres indsigt i hvordan de opfatter læring og hvordan de i et samarbejde med kollegaerne øger deres kompetencer og selvstændighed.

Udvalgte udsagn fra interviews, analyseres ved hjælp af Wengers teori om social læring, med henblik på at blive klogere på problemformuleringen. Udsagnene er i kursiv og kan findes i bilag nr 4.; I følgende tekst henvises til informanterne Anne, Berit, Cille og Dorte.

Opfattelse af Læring

Når de bliver spurgt ind til hvordan *“de lærer bedst”*, handler informanternes udsagn overvejende om deres individuelle evne til at lære.

Berit; *“Jeg kan godt lide at se, prøve og læse op på tingene og gå helt i dybden bagefter. Så sætter jeg erfaringer på og visualiserer det for mig selv”* (bilag 4, s. 10) eller når Cille siger; *“Læring foregår bedst med “hands on”. Godt at se det en til flere gange. Husker bedst når jeg selv gør det”*(bilag 4, s. 16. Anne siger; *“Jeg lærer forskelligt afhængigt af opgaven, jeg vil gerne se først og herefter udføre”* bilag 4, s. 8)

Men hvordan ville det lyde, hvis vi var *“opdraget”* ind i læringsforståelse af en social teori om læring? Wenger har fokus på, at *deltagelse* har konsekvenser for, hvad der skal til, for at understøtte og forstå læring. For det enkelte individ betyder det, at det er nødvendigt at engagere sig og bidrage til praksisser i fællesskabet.

Anne siger om sine tanker ift. at skulle lære, *“At lære noget nyt har været et stort ansvar, også at gå fra praktik til ny sygeplejerske, men det er vildt spændende”*.. *“ jeg lærer nyt hele tiden”* (Bilag 4, s. 5). Når Anne fremhæver det store ansvar i forhold til at lære nyt som sygeplejerske, kan det være hendes udtryk for eller fortolkning af kompleksiteten i læreprocessen. Wenger siger, at deltagelse er en personlig og social kompleks og aktiv proces og medfører handling og sammenhæng i fællesskabet (Wenger, 2004, s. 70), at hun siger; *“at det er vildt spændende”*, kan det være et udtryk for det engagement, der er til stede hos Anne. Hun siger i tilslutning til dette *“Jeg lærer hele tiden nyt”*. Hun engagerer sig i sit arbejde, i interaktion med kolleger og hospitalet som kontekst. Praksis og konteksten kræver et professionelt ansvar af hende, som hun ikke helt tilskriver i læreprocessen som studerende i praktik.

Dorte udtrykker som den eneste *“bedst at blive kastet ud i det”* (bilag 4, s. 21) Hun modificerer sit udtryk med *“at når der er helt nye procedurer gennemgår vi det inden, så kan jeg finde på at spørge om hun vil gå med ind og overvære, mens jeg informere patienten... ja og så få feedback på det.”* (bilag 4, s. 21).

Dorte beskriver en mere deltagelsesorienteret læreproces. Feedback kan siges at være et

udtryk, for det Wenger beskriver som meningsforhandling i praksis.

Netop feedback som meningsforhandling bliver en del af samtalen, langt senere i interviewet hos de tre andre informanter.

De andre nyuddannede referer til at se, røre og gøre, som læringsstile. Vi bliver opmærksomme på, at det vil være den gængse opfattelse af, hvordan man begriber læring, når der bliver spurgt til hvordan lærer du bedst.

Læring i et social fælleskab

På spørgsmålet om hvad aktørerne har oplevet som en god oplevelse, så fremhæver Anne, at det er; *“når man får en rigtig god relation til en patient eller til nogen pårørende. At de føler sig trygge ved een, at de tør betro sig til een..”*..” at man føler, at man har en god relation det, synes jeg”... *“Det er noget man lærer hele tiden”* (bilag 4, s. 5). Når Wenger siger at praksis er et gensidigt engagement, forhandlinger om en virksomhed og udvikling af et fælles repertoire, så omfatter læring i praksis, at opdage hvordan man engagerer sig, hvad der fremmer og hæmmer. Det kræver, at man udvikler indbyrdes relationer, definerer identiteter. dvs. hvem, der er hvem og hvem, der er god til hvad. Herefter at forstå og afstemme virksomheden, samt at lære sig selv og hinanden at stå til ansvar (Wenger, 2004, s. 115 - 116). Den nyuddannedes udsagn siger noget om læring i relation til patienten og hvordan handlinger i praksis hele tiden foregår. For den nyuddannede er patienterne naturligvis deres genstand (virksomhed) for sygeplejen, og de bliver en vigtig kilde til information om, hvordan de oplever at udvikle sig som sygeplejerske.

Læring i Praksis

Om patienterne som “kilde til læring” siger Berit om en god oplevelse og noget der på samme tid er svært. *“rumme de pårørendes krise, især ved terminale patienter. Samtidigt med at nå de andre stuer”* (bilag 4, s. 13). Berit giver et eksempel på at læring sker i samværet med patienterne, men siger til gengæld også, at en god oplevelse er; *“at nå dagens opgaver og overdrage en god afdeling og have styr på tingene, når kolleger møder ind til næste vagt”*. I lyset af en social teori om læring ville en bevidsthed om, at læring er en meningsforhandling mellem deltagelse og tingsliggørelsen, føre til at fælleskabet opdager, hvordan hun engagerer sig og hvad der fremmer og hæmmer mhp., at finde fælles fortolkninger for virksomheden.

Det er det, der forandrer hendes evne til at indgå i praksis, hvor hun er engageret og viser forståelse for ressourcerne. Denne form for læring er en evne til at forhandle mening og dannelse af identitet og er en del af en betydningsfuld læring, der påvirker praksisdimensioner (Wenger, 2004, s. 115 f.f.). I tolkningen af udsagnene fra Berit ses en oplevelse af, at der på den ene side er fællesskabet med patienten og på den anden side et vigtigt kollegafællesskab. I lyset af teorien kan dette være et udtryk for, at praksis medfører en forhandling af måder, at være en person på i den aktuelle kontekst. Identitet bliver derved en forhandlet oplevelse, der siger noget om hvem vi er og hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse (Wenger, 2004, s.174- 177).

Cille udtrykker, at hun er klar over, at hun lærer hen ad vejen og at det giver kompetence til at tænke i helheder (bilag 4. s. 15). Hun fortsætter ift. at komme ind i et fagfællesskab; *"det betyder faktisk ret meget.. spørg ind til een... ind til det private" .. "at der er plads til at have det sjovt"* (bilag 4 s. 18). Hun beskriver yderlig en situation, hvor hun har lyst til at trække sig fra en opgave, men ved opmuntring fra en erfaren kollega, gør hun det alligevel selv og oplever at det var *"fedt"*, at vise, hun havde styr på opgaven trods tvivl. Det har betydet udvikling og tryghed (bilag 4 s. 20).

Wenger siger, at gensidigt engagement skaber relationer mellem mennesker. En vedligeholdelse af gensidig engagement forbinder deltagerne indbyrdes og afspejler samarbejdet i dets fulde kompleksitet. Kompleksiteten handler om blandinger af magt, afhængighed, lyst, ekspertise og hjælpeløshed, altså både reaktioner, situationer og ansvar, hvor gensidig engagement, kan opbygge og/eller nedbryde fællesskabet (Wenger, 2004, s. 94 f.f.).

I forhold til gensidig engagement fortæller Anne og Dorthe følgende.

Anne siger om en god oplevelse at; *"sætte sig ned og tale om andet end sygdom med patienten, skaber nærhed og fortrolighed"*.

Anne fremhæver senere i interviewet, at feedback betyder, at hun får afstemt med en erfaren kollega og bekræftes i, at hun er på rette vej i forhold til at vurdere den rette mængde information" (bilag 4 s. 7). Dorthe udtrykker tydeligt at; *"Det er godt at kunne informere og have styr på hvad der skal siges og undgå mangler i kommunikationen"*. Yderlig siger Dorthe; *"Det er vigtigt for i starten af have godt styr på det... for der var så meget at man skal nå"*

omkring... det var fedt at have en med derinde” (bilag 4 s. 23)”Jeg er bevidst om mine stærke og svage kompetencer Jeg siger til og fra efter egen vurdering. Det tror jeg er en fordel for mig. og dette bekræfter mine kollegaer også”

(Bilag 4 s. 25). Der er i det ovenstående opmærksomhed på, at gøre det godt for den næste vagt. Opmærksomhed på kollegerne og fællesskabet, kan handle om behovet for gensidighed, anerkendelse i samarbejdet med kollegerne, set i forhold til handlinger, det giver mod og tryghed.

Samlet fremhæver de fire sygeplejersker, at deres gode oplevelser sker i en sammenhæng med, at kollegaer opmuntrer eller overværer deres udførsel af sygeplejeopgaver. Når de fire sygeplejersker engageret taler om patienten i sammenhæng med den gode oplevelse, er det når de bruger sig selv som mennesker, når patienterne viser tillid, tryghed og taknemmelighed for plejen og det kan siges at sige noget om, hvad de opfatter, der skal til i sin udvikling af fagidentitet.

Engagement og deltagelse

Cille fremhæver bestemte følelser og handlinger; *“Det er fedt at sende patienter hjem, som er glade og siger tak”. “En helt konkret opgave fx sondenedlægning og det lykkes....Eller bare snakke med patienten”, “En stor succes er at håndtere kriseforløb ved fx. et for tidligt født barn”, “Jeg bruger mig selv som redskab i kommunikationen”(bilag 4 s. 17). Kontakten til patienterne fremhæves i deres eksempler på gode oplevelser og derfor ser vi her et stort læringspotentiale i samarbejdet med patienterne. I de fire interviews får patienter en “hovedrolle” i forhold til deres udvikling. Ifølge Wenger taler man sjældent om arbejdet som læring. I praksis handler det mere om forandringer og nye ideer eller aktiviteter. Alligevel er der enighed om, at man lærer noget hele tiden, netop fordi det de lærer er praksis (Wenger, 2004, s. 115).*

I forhold til følelser fortæller Anne om uro og følelsen af ikke at slå til, når patienterne har mange spørgsmål, det kan godt opleves som et nederlag, når hun forventer af sig selv, at hun burde kunne svare patienten (bilag 4. s. 7).

Wenger siger om læring, at uanset hvilken form, forandrer den hvem vi er, ved at forandre evnen

til at deltage, høre til og forhandle mening (Wenger, 2004, s. 256). Pointen er, at for at lære sygepleje, må den nyuddannede være sammen med andre sygeplejersker, man kan ikke nøjes med at lytte til dem, man må gøre det samme som de gør, sammen med dem (Wenger, 2004, s. 70).

Meningsforhandling

Ud over det allerede nævnte forhold til samarbejde, hvor de giver udtryk for, hvor rart det er, at modtage anerkendelse og opmuntring. fremhæves feedback som givtig og nødvendigt.

Anne; *“Jeg henvender mig til min makker, vi hjælper hinanden og vender tilbage til hinanden ved behov” “vi bruger hinanden til at kontrollere at opgaven er udført korrekt, så det er ikke direkte feedback”* (bilag 4 s. 8). Feedback er noget der foregår i en dialog og er noget hun får i samarbejde med de andre sygeplejersker.

Cille fremhæver feedback som noget rart *“det hjælper til at bekræfte, at jeg har gjort det godt nok”* (Bilag 4. s. 20). Feedback er ikke noget der er planlagt; *“nogen gange spørge jeg selv om det...jeg synes der sådan det foregår hen ad vejen”* (Bilag 4. s. 20)

Dorthe er den, der ret hurtigt i interviewet fremhæver feedback og til det knytter hun, at det kan være ømtåleligt og personbundet, men at det har betydning for hvordan hun kan gøre sig bedre (bilag 4. s. 22). Samarbejdet mellem en nyuddannede og kollegerne indeholder i alle interviews et perspektiv på den enkeltes læring. Alle ser fordele ved at indgå i en meningsforhandling, i form af feedback. Det virker dog ikke til, at der er en decideret ramme for feedback, fx. *“Det kommer hen ad vejen”* og er *“en mundtlig aftale”*.

Wenger siger om *mening*, at det indeholder igen flere aspekter, idet mening findes i en proces, som kaldes meningsforhandling. Med feedbacken forstår vi, at der foregår en meningsforhandling, det er et samspil mellem to processer, nemlig deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2004, s. 66). Meningsforhandling er en produktiv proces og forandrer derfor konstant de situationer, den giver mening og påvirker alle deltagerne (Ibid. s. 68). Dette perspektiv på læring beskriver ikke en bestemt fremgangsmåde, men giver en guidning hen mod opmærksomhedspunkter i forhold til hvordan læring og erkendelsesprocesser kan fremmes.

Delkonklusion Læring ifølge Etienne Wenger

I analysen blev informanternes udsagn sat i spil med Wengers teori om læring. I delkonklusionen fremhæves væsentlige opmærksomhedspunkter for læring.

Deltagelse

I Wenger perspektiv på læring gives et blik på, hvordan den nyuddannede sygeplejerske engageres og får adgang til ressourcerne og meningsfulde praksisformer med meningsforhandling gennem feedback og flere forskellige praksisfællesskaber. Samarbejdet mellem en nyuddannede og kollegerne indeholder i alle interviews et perspektiv på fordele ved at indgå i en meningsforhandling i form af feedback. Feedbacken får her en betydning som virkemiddel ift. at definere sygepleje som en virksomhed. Det bliver en vej til fælles forståelse og engagement, der forandrer evnen til at indgå i praksis og ses derfor som betydningsfuldt i introduktionsperioden.

Praksisfællesskaber og samarbejde

Læring i relation til patienten er en vigtig kilde til information om hvordan de nyuddannede oplever, at de udvikler sig som sygeplejerske. Det fremgår at der på den ene side, er et fællesskab med patienten og et kollegafællesskab, samt et vigtigt fællesskab med både patient, kollega og nyuddannede. På den måde ser vi, at flere mindre praksisfællesskaber bidrager til udvikling af sygeplejersken.

Behovet for gensidighed og anerkendelse i samarbejdet med kolleger giver mod og tryghed. Det at være sygeplejerske bliver derved en forhandlet oplevelse, der siger noget om, hvem de er og hvordan, de oplever sig selv gennem deltagelse. Det virker fremmende at lære i kontakten til patienten, i forhold til de 4 interviews får patienter altså også en "*hovedrolle*" som den *virksomhed*, sygeplejerskerne er ved at lære. Det betyder at et introduktionsforløb må tilstræbe, at etablere et samarbejde i praksisfællesskaberne, der give mulighed for deltagelse og meningsforhandling i praksis og om praksis.

Analyse af læring ifølge David A. Kolb

Vi retter nu blikket i analysen mod Kolbs individuelle erfaringsbaserede læreproces. Kolbs teori

bringes i spil ift. at svare på, hvordan den nyuddannede helt konkret og *individuel* erkender oplevelser ift. erfaringsbaseret læring i introduktionsperioden og kan føre til læring hos den enkelte, for at blive klogere på vores problemformulering.

Omdrejningspunktet for analysens er knyttet til undersøgelsens tema *læring*:

Alle udsagn i *kursiv* er fra bilag 4. Informanterne er Anne, Berit, Cille og Dorthé.

Den individuelle erfaringsbaseret læring

Den individuelle erfaringsbaserede læreproces kommer til syne hos informanterne i forskellige læresituationer i introduktionsperioden.

Det handler om en erfaringslæreproces og struktur, som sker i fire stadier, og som involverer to dialektisk modsatrettede dimensioner for begribelse og omdannelse og fire erkendelsesformer som tilpasses den enkelte informant. Ifølge Kolb ses denne proces som; "*læringen er den erfaring, der omdannes til erkendelse*" (Illeris, 2012, s. 296 f.f.).

Berit beskriver i et eksempel sin individuelle læreproces som følgende:

At en konkret oplevelse fx. sondenedlægning "*Hvor hun først ser **hvordan** tingene gøres*" fører til en reflekterende observation, der omdannes via en meningstilskrivelse "*hvor jeg har en grundviden, at trække på*", som igen begribes via en forståelse og abstrakt begrebsliggørelser. Dette medfører en aktiv eksperimenteren "*Hvor jeg afprøver tingene*" og der sker en omdannelse via ekspansion og begribelse af at forstå oplevelsen, når hun senere "*går i dybden i teorien bagefter, og sætter nogle erfaringer og visualiseringer på*" på den konkrete oplevelse (Bilag 4, s. 10).

Berits konkrete oplevelse af "*først at se hvordan tingene gøres*", udleder vi, at læring og dermed erkendelse forudsætter både begribelser og omdannelser, som sker i den indre psykiske tilegnelsesproces. Berits oplevelse, bliver derved en kombination mellem at begribe via opfattelse eller forståelse og omdanne den via meningstilskrivelse eller ekspansion.

Vi ser for det første, at den modsatrettede dialektik mellem den konkrete oplevelse og den abstrakte begribelse drejer sig om, hvordan Berits oplevelse begribes gennem hendes opfattelse og forståelse af hvordan fx. sonde nedlægning skal læres.

For det andet drejer dialektikken mellem den reflekterende observation og aktive

eksperimenteren sig om, at omdanne læringen via meningstilskrivelse og ekspansion af oplevelsen.

Særligt er seks kendetegn vigtige ved den erfaringsbaseret læreproces.

Berit siger; *“Jeg vil gerne gå i dybden senere, og sætte erfaringer på oplevelsen”*

(bilag 4, s.10). Det siger noget om, at læring bedst kan forstås som en proces baseret på erfaring, der udvikler erkendelse og ikke ud fra dens resultater.

Når Anne fortæller om en akut situation med en patient, der har højtryksødem, hvor hun *“lynhurtigt”* kontakter erfaren kollega og lader hende lede den akutte situation og Anne får lov at *“være fluen på væggen”*, og løser kendte opgaver - oplever Anne, at hun bliver *“klædt godt på”* (Bilag 4, s. 23) ift. til nye akutte situationer. Vi ser samtidigt, at når Anne oplever en læring, der involverer transaktioner mellem hende og omgivelserne, sker det også i et fællesskab mellem Anne, patienten og kollegaen på stuen. Den oplevelse kræver løsning af konflikter mellem de modsatrettede former for adaption til omverden gennem transaktioner i begribelses- og omdannelsesdimensionen og i erkendelsesformerne og giver derved en spænding og dynamik i læreprocessen og erkendelser til Anne om, hvordan den akutte situation skal ledes næste gang.

Hvorimod vi i et andet eksempel ser, hvordan Berit, som helt nyansat taler om manglende *tid til læring*. Hun oplever det er svært, *“at lære at have tid”*, til at inddrage og rumme pårørende i krise til terminale patienter, når hun skal have styr på fire andre stuer samtidigt (Ibid, s.13). Hun udfordres i læreprocessen, fordi hun oplever, at mangle tid til at begribe og omdanne konkrete oplevelser med pårørende.

Berits læring er i konflikt mellem de forskellige erkendelsesformer og omgivelserne, hvor de pårørende venter på hende. Læreprocessen er ikke fremadskridende her bla. fordi, hun på dette tidspunkt i ansættelsen *“Ikke kender de andre, så godt endnu, det tager lidt længere tid for mig at åbne op overfor de andre kollegaer”* (Ibid, s. 12). Det kan siges, at hun føler sig usikker og lidt tilbagetrukket, idet hun ikke har mange erfaringer om, hvordan hun skal løse og tilpasse sine tanker, følelser, opfattelse og adfærd ift. pårørende; *“jeg synes derimod, at det er enormt godt, når jeg rent faktisk har tid til til at sætte mig og snakke”* (Bilag 4, s. 13). Vi ser her, at det er svært, at have tid til selve læreprocessen, hvor oplevelsen skal begribes og omdannes.

Personlig og faglig usikkerhed, grundet manglende erfaring og ny i afsnittet bevirker, at tilpasninger til erkendelsen tager mere tid ifølge Berit. Læringen involverer transaktioner og indebærer et fællesskab mellem kollegaer og pårørende. Denne oplevelse medvirker derfor også til nye personlige og sociale erkendelser for Berit.

Erkendelsesformer

Når der tales om erkendelsesformer ser vi, at Kolbs perspektiv på læring kombinerer erfaring, perception, kognition og adfærd. Han peger på, at hver enkelt menneske er orienteret imod forskellige erkendelses og har dermed sin egen læringsstil eller profil.

Vi ser at læreprocessen ikke er ens for alle og at der udvikles en favorit erkendelsesform for den enkelte, for at få og omdanne læring på bestemte måder gennem fx erfaringer i introduktionsperioden og i informanternes arbejdsliv.

Ifølge Kolb må informanterne hele tiden vælge, hvilken erkendelsesform, de bringer i spil i en læresituation. Vi ser i interviews flere tegn på, hvordan informanterne vægter de forskellige erkendelsesformer når de skal lære.

Vi ser nu på, hvordan informanterne oplever læring i samspillet mellem begribelse og omdannelses dimensionen og som medfører fire forskellige former for erkendelser (divergente, assimilative, konvergente og akkomodative).

Den Divergente erkendelsesform (mangetydig) ser vi komme til syne ved Anne, når hun i en konkret oplevelse begriber og opfatter en episode med en patient; *“fordi de sidder ned og taler sammen og ser en familiealbum midt om natten og skaber en relation”* (bilag 4, s. 6).

Det at lytte og observere hos patienten, er en reflekterende observation og fører til en omdannelse via meningstilskrivelse; *“samtidigt med at det bliver en læring i at tackle forskellige typer patienter”* (Ibid. s. 13).

Vi ser, at erkendelsen hos Anne viser sig ved et bestemt input i oplevelsen om relationsdannelser, som kan forstås ved flere output muligheder (flere erkendelser), idet Anne involverer sig og lytter, observerer, reflekterer og analyserer om relationsdannelser med patienten fra flere sider.

Den assimilative erkendelsesform (tilføjende) formes ved Dorthes, når en konkret oplevelse hvor *“nye procedurer skal læres, så er det bedst at gennemgå teori med kollega først”* og *“herefter prøve ved patient”* (Bilag 4, s. 20) ved at erkendelsen omdannes via en meningstilskrivelse og *begribes via en forståelse*, idet hun reflekterer med sin kollega om teori ift. procedure. Det fører til en abstrakt begrebsliggørelse, det bliver her muligt at integrere logisk holdbare teorier. I den praktiske afprøvning optages teorier som en erkendelse via sanseindtryk sammen med patienten. Derved sker en tilføjelse og udbygning af Dorthes etablerede mentale skemaer og erkendelser.

Vi ser, at Dorthes foretrækker at arbejde trin for trin og har en struktur og formål, som viser sig ved at arbejde i dybden med teorien og stille spørgsmål til kollegaen og søge svar om, hvordan procedure skal udføres før hun gør det i praksis.

Den konvergente erkendelsesform (Entydig) formes ved Berit, når hun sammen med sin vejleder evaluerer sit arbejde *“Det er rigtig dejligt, at få noget at vide og forstå, som man så kan bruge og gøre anderledes næste gang”*. *“Man ser det lige på en anden måde”* (Bilag 4, s. 13) .

Det siger noget om, at oplevelsen med en patient i en evaluering med vejleder, begribes via en forståelse og omdannes gennem en ekspansion (Udvidelse, udvikling) af forskellige inputs, hvorved Berit ud fra denne oplevelse hun har med en patient (input) får mulighed for at træffe nye beslutninger om aktiv eksperimenteren ift. patientplejen.

Vi ser at den konvergente erkendelse som sker i evalueringen, bidrager til meningsfulde erkendelser om patientsituationen, hvor teoretiske drøftelser om praktiske problemer og beslutninger hos patienten løses og afprøves på en ny måde i samarbejde med mentor med fx. nye handleplaner.

Den akkomodative erkendelsesform (overskridende) formes ved Cille, når hun har; *“hands on”, “Jeg husker bedst ved selv, at gøre det” det er jeg ikke i tvivl om”, “Hun spørger om jeg ikke selv vil lægge sonde på barnet, og så gør jeg det i stedet for at lade min vejleder gøre det, det gik rigtig godt”* (bilag 4, s. 15). Her ser vi, at have *“ hands on”* begribes via en opfattelse og omdannes via en ekspansion (udvidelse), der kendetegnes ved en rekonstruktion af eksisterende erkendelse.

Hos Cille ses, at den akkomodative erkendelse sker igennem hendes handling, hvor hun har mulighed for, at reflektere bagefter. Hun involverer sig gerne i nye opgaver og søger udfordringer, hvor nye færdigheder skal trænes.

Delkonklusion for læring David A. Kolb

I analysen blev informanternes udsagn sat i spil med Kolbs teori om læring. I delkonklusionen fremhæves væsentlige opmærksomhedspunkter for læring.

Individuel erfaringsbaseret læring

Selve introduktionsperioden er en kontekst for de fire informanternes individuelle erfaringsbaseret læring. Kolb ser læreprocessen som; *“læringen er den erfaring, der omdannes til erkendelse”*.

Der er fællestræk i udsagn om oplevelser ift. modsatrettede dialektikker mellem *begribelse* og *omdannelse, erkendelsesformer og involvering* i de fire stadier i læreprocessen. Erkendelse forudsætter begribelse og omdannelser, som tilpasses i den indre psykiske tilegnelsesproces hos informanterne og opleves forskelligt i forskellige situationer hos den enkelte i introduktionsperioden.

Læring kan derfor ses som en proces baseret på erfaring, der udvikler erkendelse og ikke på resultatet af læringen. Læringen involverer transaktioner mellem den nyuddannede og omgivelserne og samtidig løsning af konflikter mellem modsatrettede former for adaption til omverden via transaktioner i begribelse og omdannelsesdimensionerne, hvorved der tilføres en spænding og dynamik i læreprocessen og i deres erkendelser. Der skal derfor være en stor grad af deltagerstyring og vis form for undervisningsdifferentiering, hvor den enkelte gives mulighed for at lære på sin egen måde. Det inddrager den nyuddannedes egne erfaringer i vid udstrækning i læresituationerne.

Vi ser at manglende tid ikke giver mulighed for en fremadskridende læreproces. Det kræver tid at begribe og omdanne konkrete oplevelser. Det kan føre til en konflikt mellem de forskellige erkendelsesformer. Hvor den nyuddannede føler sig usikker og trækker sig, idet hun ikke kan omdanne nye sanseindtryk fra omgivelserne og udbygge etablerede skemaer og erkendelser. Det betyder at vi i en travl hverdag må give tid til, at den nyuddannede får mulighed for at løse

og tilpasse sine tanker, følelser, opfattelse og adfærd ift. oplevelsen.

Erkendelsesformer

Alle informanter er orienteret imod forskellige erkendelsesformer i forskellige situationer. Kolb taler om fire erkendelsesformer som er:

Den divergente erkendelse, den assimilative erkendelse, den konvergente erkendelse og den akkomodative læring.

Læringen kombinerer erfaring, perception, kognition og adfærd.

Informanterne vælger i læresituationer en favorit erkendelsesform, som de bringer i spil. En bevidsthed hos mentor om de forskellige erkendelsesform har betydning for, hvordan læresituationer kan tilrettelægges i klinisk praksis og i planlagte og virkelighedsnære scenarier som simulationstræning. Mentor kan anvende disse til at udfordre den nyuddannede samt tilpasse læringsudfordringer.

Analyse af fagidentitet ifølge Kåre Heggen

I interviews ser vi, at de fire sygeplejersker udtrykker hvordan de opfatter fagidentiteten og hvordan engagement og samarbejde med kollegaer betyder noget for deres udvikling.

Vi analyserer udvalgte udsagn fra interviews ved hjælp af Kåre Heggens perspektiv på fagidentitet, for at blive klogere på vores problemformuleringen. I følgende tekst henvises til informanterne Anne, Berit, Cille og Dorte udsagnene er i kursiv og kan findes i bilag nr 5.

Opfattelse af fagidentitet

Der er umiddelbart sammenfald i de fire nyuddannede sygeplejerskers udsagn om fagidentitet, at det er min identitet som sygeplejerske, og hvordan man ser sig selv i rollen som sygeplejerske.

Dorte siger; *“Det er hvordan man ser sig selv;”* (bilag 5, s. 22) og Cille siger; *“ At man lige finder sig selv i at være sygeplejerske og helt præcis, hvad det er man skal gøre og de opgaver det indebærer... ligesom finder sig selv i den nye rolle”* (bilag 5, s. 16)

Berit strækker sin beskrivelse til også at angive hvad hun ønske at kunne som sygeplejerske; *“Så tænker jeg nok hvordan jeg ser mig som sygeplejerske, der vil jeg nok sige... jeg vil i hvert fald prøve at se det hele menneske... jeg vil ønske at jeg ser det hele menneske, ikke kun det fysiske, men også det psykiske... at man kan favne både patienten og de pårørende”* (Bilag 5.s. 11) Berit giver her udtryk for hvad hun gerne vil være som en sygeplejerske.

Om udvikling til at blive en professionel sygeplejerske siger Heggen, at det handler om at lære kundskaber og færdigheder men også at *identificere* sig med sit virksomhedsområde og sig selv som professionel sygeplejerske, det handler også om, hvem man ønsker at være (Heggen, 2013, s. 321). De andre informanter giver i løbet af interviewet udtryk for deres billede på, hvad en god sygeplejerske er, både Berit og Anne siger; *“en der har patienternes ryg”,* (Patientens advokat) (bilag 5 s.11),(Bilag 5, s. 5).

Anne siger yderlig at man skal være en bestemt skabning; *“På den måde synes jeg også at man skal være en bestemt skabning”, “man skal kunne tåle nogle ting og kunne håndtere noget, for der er mange forskellige patienter, som man skal kunne håndtere”*. (Bilag 5, s. 6)

Det at hun fremhæver, at man skal være en bestemt skabning, kunne være et udtryk for den personlig identitet, som man bærer med sig ind i uddannelse og som nyuddannet. Heggen peger på at fagidentitet indeholder den personlig identitet, som er den sociale og kulturelle baggrund. Den udvikles kontinuerligt, men især perioden mellem ungdom og uddannelse, er vigtig for udviklingen af identitet, som kvalificerer den nyuddannede sygeplejerske.

Ovenstående viser, at den personlige identitet er en væsentlig faktor.

Cille og Dorthe angiver, at sygeplejersken skal være imødekommende og lyttende og have et overblik. (bilag 5, s.16),(bilag 5, s.22). Heggen påpeger at et fag ofte indeholder arbejdsopgaver, der kræver et fagligt skøn og at det foregår i et respektfuld beslutningsfællesskab med andre kollegaer (Heggen, 2013, s.321)

Berit siger at det kræver mod til at sige fra og til i forhold til sine kompetencer; *“Jeg har også altid holdt på, at sige hvad man kan og hvad man ikke kan, ellers er man måske til fare for andre hvis man ikke kan det... så helt sikkert mod”*(Bilag 5, s. 11). I de nyuddannedes billede på det at være sygeplejerske, får vi i interviewet ikke indblik i deres begrundelser for valg af uddannelse, dvs. om barndommens oplevelser har betydning for deres opfattelse af det, at være en god sygeplejerske. Vi ser, at de som Heggen vægter både faglige og personlig

egenskaber i forhold til hvordan de opfatter udvikling af fagidentitet og hvad de ønsker at kunne håndtere. Heggen siger, den nyuddannede må bruge sig selv, sine kundskaber, værdier og respekten for andre i relationen, for at finde frem til de gode beslutninger. Hvilket kommer frem hos tre af de nyuddannede der taler om, at de er patienternes "advokat" (bilag 5, s. 11) eller som patientens "talerør" (bilag 5, s.5), samt tage vare på kollegerne (bilag 5, s. 16).

Udvikling af fagidentitet

Berit siger; *" introduktionsforløbet har gjort at jeg har meget lyst til at blive".. At man har det ekstra godt i fællesskabet, det synes jeg gør at man har lyst til at gå på arbejde... udover at det også er et spændende speciale"* (bilag 5, s. 12). Dorthe siger; *"jeg tror det (introduktionsforløbet) har gjort den forskel, at jeg er faldet rigtig godt til og jeg er blevet bekræftet i at jeg er god til det jeg gør"* (Bilag 5, s. 23). Heggen siger at når man kigger på identitet i et udviklingsperspektiv, bliver læring identitetsændrende i deltagelsen i praksis, ved at inddrage det hele menneske i den sociale kontekst. Vi udleder derfor, at identitetsændringen ikke kan ses i uafhængigt af konteksten. Identitet formes gennem social interaktion i forskellige kontekster.

Alle informanter fremhæver at de har mødt et kollegafællesskab, der har været afgørende for at de er faldet til og at de har lyst til at møde ind næste morgen trods travlhed, Cille siger. *" I en afdeling, der tror jeg også at vores ledelse har meget at sige... vi ved godt at når vi har travlt og det er nogen gange sådan er det ... og vi må gøre vores bedste fordi omstændighederne nu er sådan.... jeg synes indstillingen og humør man lige har, smitter meget, så er folk utrolig hjælpsomme"* (bilag 5, s. 18). Dette udsagn viser Cille en bevidsthed om, at fællesskabet er en ressource i forhold til at håndtere travlheden. I hendes selvforståelse er der skabt en værdi i at stå sammen i travlhed, hvilket også kommer til udtryk hos de andre informanter. Cille er dog den eneste, der også peger på ledelsens betydning, måske fordi hun oplevede den første ansættelse som kaotisk og nedbrydende.

Heggen siger at en organisation forventer, at den enkelte medarbejder slutter op om fagets mål og arbejds måder.

Berit siger om fagets mål og arbejds måder; *"Det er jo nok, at de også er gode til at diskutere, at bringe... nu har vi også haft noget undervisning og ...temadage... hvor vi har taget UTH (utilsigtede hændelser) op og vi har diskuteret det, og det synes jeg er rigtig fedt, fordi man kan*

lærer af de fejl man har begået tidligere... på den måde så synes jeg ... alle møder op og egentlig ikke har den der med, at nu har vi overbelægning igen... altså har gå på mod, selvom det er lidt træls.(Bilag 5, s. 14)

Berit fortsætter; *“Det betyder meget ... jeg kan trække deres erfaringer.. der er mange situationer... der har jeg ikke noget at trække på, ude over min teori, så det kan bare være noget ganske andet, når man står i det, ud fra den enkelte situation.... så at man kan gå til den enkelte og spørge hvilke erfaringer og hvad de ville have gjort, det synes jeg er enormt fedt (bilag 5, s. 14).*

De to ovenstående udsagn kan siges at være et eksempel på, når Heggen siger at fagidentiteten i mødet med praksisfællesskabet bliver afgørende for læreprocessen i sygeplejerskernes bestræbelser på at blive en dygtig sygeplejerske (Heggen,2013, s. 324). Men det siger også noget om den gruppeidentitet Berit er en del af. Gruppeidentiteten nås gennem konsensus om, hvad der er kendetegnet ved fælles værdier, mere end fælles handling og siger noget om hvordan medlemmerne på forskellig måde tilslutter sig værdierne, men at de samtidig godt kan identificere sig forskelligt og udøve sin faglige rolle på forskellig måde.

Fagidentitet og fællesskab

Som beskrevet ovenfor oplever de fire sygeplejersker et fællesskab og en gruppeidentitet, der giver mulighed for at både, at være sig selv og at udvikle sig som sygeplejerske. Anne siger; *“jeg er stolt og glad for at være sygeplejerske og gøre en forskel “ “så har jeg en forventning om at den afdeling jeg er på, at jeg kan få ... mere ansvar. “ og hun siger “at jeg på sigt også er den, de nye sygeplejersker kommer... til mig og spørger... at man bare bliver mere selvstændig”. Stadig ikke forstået at man ikke skal spørge om hjælp, men at man bruger sine samarbejdspartnere...” (Bilag 5, s. 8).* Anne giver udtryk for at hun ikke har oplevet at miste fodfæste, og hun angiver at der er en blanding af vildt gode kollegaer, plads til at være ny, god oplæring og er sat godt ind i tingene.

Cille siger om det med samarbejdet, at det handler om at turde spørge igen og igen og igen, at man ikke er bange for at spørge dumt (bilag 5 s. 19). Cille vil også gerne udvikle sig og blive bedre til at have overblik; *“bare lige blive ved med at trives i det at være sygeplejerske (bilag 5 s. 21).* Hun oplevede sin første ansættelse, som nedbrydende og kaotisk. Det har sat spor i hendes selvopfattelse som sygeplejerske. De sidste tre måneder i den nye afdeling, har nok bidraget til

at genopbygge selvforståelsen. Men der er stadig noget i hendes selvopfattelse, der har lidt et knæk. Heggen siger, at mødet med praksis er afgørende og der sker en definering og en redefinering af fagidentiteten. Han fremhæver at involvering og dialog i udviklingsprocessen er vigtig og at fokus er på den nyuddannedes handlinger i praksis (ibid s. 326).

Delkonklusion af fagidentitet

I analysen blev informanternes udsagn sat i spil med Heggens teori om fagidentitet. I delkonklusionen fremhæves væsentlige opmærksomhedspunkter for fagidentiteten.

Ifølge Heggen skal den nyuddannede kunne *identificere* sig med sit virksomhedsområde og sig selv som professionel sygeplejerske, og det handler også om hvem man ønsker at være. Det kan siges at udtrykket "*være en bestemt skabning*", er et udtryk for den personlige identitet, som man bære med sig ind i uddannelse og som nyuddannet. Vi ser her, hvordan faglige og personlig egenskaber vægtes forskelligt. Den faglige identitet viser sig når de er patienternes "*advokat*" eller "*talerør*", samt tager vare på kollegerne.

Kollegafællesskab er afgørende for om de falder til og om de har lyst til at møde ind næste morgen trods travlhed. I forhold til den personlige og faglige identitet, skal vi medtænke den ressource den nyuddannede er i sig selv og som fagperson.

Mødet med praksis bliver afgørende for læreprocessen, til at blive en dygtig sygeplejerske. Ifølge Heggen er involvering og dialog i udviklingsprocessen vigtig og desuden det, at have et fokus på den nyuddannedes handlinger i praksis. Et andet fokus er på samarbejdet med kollegerne, hvor erfaringer og kundskaber bliver konstitueret, og styrker udviklingen af fagidentitet.

En ansættelse kan være nedbrydende og kaotisk og sætte spor i selvopfattelsen som sygeplejerske, men kan genopbygges i en ny kontekst af en afdeling, hvor der sker en redefinering af fagidentiteten.

Sammenfatning af empiri på baggrund af delkonklusioner

Vi har i de foregående afsnit analyseret udvalgte udsagn fra interviews ved hjælp af fire forskellige teoretikere i forhold til dels læringsbetingelser, læring og fagidentitet.

Vi har delkonkluderet på hver analyse og i det følgende samler vi delkonklusionerne til en ny forståelse og helhed, for at svare på problemformuleringen.

Læringsbetingelser for udvikling fagidentitet

Personbundne

Tre ud af de fire nyuddannede oplevede rigtig gode introduktionsforløb i deres første ansættelse. De er stolte af at være sygeplejersker, på trods af at der er dage, hvor de hverken har fået *“vådt eller tørt”* eller haft øjenkontakt med en kollega.

De starter i deres første job som sygeplejerske med lyst til at lære og udvikle sig og med en målrettethed i forhold til at gøre en forskel for patienterne.

Når vi ser på de empiriske fund fra de fire delkonklusioner ift. læringsbetingelsers betydning for læring og udvikling af fagidentitet, ser vi, at den nyuddannede har forventninger om travlhed og hårdt arbejde, hvilket også udløser en bekymring om at kunne sige til og fra i rette tid.

Forventningerne viser et realistisk billede af den hverdag, de møder og som danner udgangspunkt for læring i introduktionsperioden.

I analysen om læringsbetingelser peger Wahlgren på, at en forventningsafstemning bør prioriteres og indeholde en samtale om at imødekomme det spændingsfelt der er mellem at sige fra og gerne vil have nye opgaver, for at udvikle sig som sygeplejerske. Hertil tilføjer Heggen, at den nyuddannede skal kunne identificere sig selv som professionel sygeplejerske i sit virksomhedsområde. Den nyuddannede udgør *“i sig selv”* en ressource med sin personlige identitet og med de forventninger hun har til rollen som sygeplejerske. I lyset af Heggen skal der ligeledes ske en afstemning af forventninger til de opgaver nyuddannede varetager.

Institutionelt bundne rammer

Wahlgren siger, at en stor del af den læring, der foregår er informel og usystematisk og knytter an til det sociale samspil i afsnittet. Det virker motiverende og engagerende. Der skal derfor være en forståelse om, at det er et fællesanliggende i personalegruppen, at skabe et positivt

læringsmiljø i introduktionsperioden. Det positive læringsmiljø indbefatter bl.a., at de nyuddannede er uden for normeringen. Derved skabes tid og rum til at indoptage læring, som foregår informel og usystematisk.

Vi ser en samklang med Wenger, der siger, at de nyuddannede engageres ved at "*få adgang*" til en praksis, hvor der sker meningsforhandling om sygeplejen og bliver en vej til fælles forståelse, der i sidste ende forandrer forudsætninger til at indgå i praksis.

Med Kolbs perspektiv tilføres en opmærksomhed på, at tid ligeledes er en vigtig faktor. Det kræver tid at begribe og omdanne konkrete oplevelser. I en travl hverdag, kan det føre til en konflikt mellem erkendelsesformerne og derfor, må vi give den nyuddannede tid og mulighed for at løse og tilpasse sine tanker, opfattelse og adfærd ift. oplevelserne.

For at udvikle fagidentitet, siger Heggen at mødet med praksis er afgørende for læreprocessen og det kræver involvering og dialog med den nyuddannede og et fokus på hendes handlinger i praksis. Det betyder at, vi må overveje planlægningen og tilrettelæggelsen af læresituationer i introduktionsforløbet.

Ifølge informanterne har mentor en central rolle ift. betingelser for læring. Det fremhæves af Wahlgren, at udover informelle og usystematiske læresituationer, bidrager planlagte læresituationer, som fx. simulationstræning til læring.

Derved kan der knyttes systematisk viden og refleksion til de erfaringer der gøres i klinisk praksis, hvor læring foregår. Den systematiske læresituation fremmer deltagerindflydelse, og inddrager erfaringer og giver positiv feedback, samt styrker faglig læring.

Wahlgren, Wenger og Heggen tilføjer, at tæt samarbejde, betydningsfulde samtaler, gensidig forståelse og deltagerindflydelse om fx. målformulering er vigtig for læring og udvikling af fagidentiteten.

I lyset af ovenstående ser vi, at rollen som mentor kræver personlige og sociale, samt didaktiske kompetencer herunder evne til refleksion og handlingsplan.

Wenger påpeger ligeledes, at gensidighed og anerkendelse i samarbejdet med kollegaer giver mod og tryghed. Det betyder, at den nyuddannede opnår en meningsforhandling og en følelse af

deltagelse i arbejdet som sygeplejerske i virksomheden (sygepleje), som bidrager til udvikling af fagidentitet.

I lyset af de samfundsmæssige læringsbetingelser ser vi, at de overordnede krav og mål på et hospital, ikke blev tillagt stor betydning hos informanterne i introduktionsforløbet, hvilket vi ser som at de har et særligt på fokus på de nære relationer med patienterne og kollegaer. Dette kan betyde, at det er hensigtsmæssigt at introducere disse rammer senere i introduktionen, for at forstå disse betingelser betydning i deres arbejdsliv.

læring og udvikling af fagidentitet

Wahlgren fremhæver at en stærk uddannelseskultur på arbejdspladsen betyder, at læring er en integreret del af afsnittet.

Ifølge Wenger sker læring i deltagelsen og meningsforhandling i praksisfællesskaber. Feedback bliver en vej til meningsforhandling fx. i relation til patienten og kollegerne. Muligheden for deltagelse og meningsforhandling i og om praksis er afgørende for læring og udvikling af fagidentitet. Det gør os opmærksomme på, at vi må tilstræbe at give mulighed for at deltage i fællesskaberne i introduktionsperioden. Heggen understreger ligeledes, at samarbejdet med kollegaer om erfaringer og kundskaber fastholder og styrker udvikling af fagidentiteten.

Kolb har et andet perspektiv på læring og omdrejningspunktet er individuel erfaringsbaseret læring, hvor oplevelser begribes og omdannes til erkendelse. I uddannelseskulturen skal der være opmærksomhed på at læring involverer transaktioner, det betyder at den nyuddannede skal udfordres fagligt, på en passende måde. Den enkeltes erfaringer inddrages i lærersituationen og begribes og omdannes i forskellige erkendelsesformer. Det kræver individuel deltagerstyring og en vis form for differentiering, hvor den enkelte gives mulighed for at lære på sin egen måde. Idet alle informanter er orienteret i forskellige erkendelsesformer i forskellige situationer. Det betyder at en mentor skal have bevidsthed om den enkeltes erkendelsesform, for at kunne tilrettelægge og tilpasse læringsudfordringer i kliniske og planlagte læresituationer.

Konklusion

Specialets formål har været, at undersøge:

Hvordan oplever nyuddannede sygeplejersker læringsbetingelser og læring i et konkret introduktionsforløb på en hospitalsafdeling og hvordan kan det bidrage til udvikling af deres fagidentitet?

Denne undersøgelse har til hensigt, at afdække, hvordan nyuddannede sygeplejersker oplever læringsbetingelser, læring og hvordan det kan bidrage til udvikling af fagidentitet.

Læringsbetingelser for udvikling fagidentitet

Personbundne

Tre ud af de fire nyuddannede oplevede rigtig gode introduktionsforløb i deres første ansættelse. De starter i deres første job som sygeplejerske med lyst til at lære og udvikle sig og med en målrettethed i forhold til at gøre en forskel for patienterne.

Forventningsafstemning er en betydningsfuld samtale. Den imødekommer den nyuddannedes bekymring og det spændingsfelt der er i, at kunne sige til og fra ift. arbejdsopgaver og samtidig at kunne identificere sig selv i rollen som professionel sygeplejerske.

Samtalen kan give den nyuddannede oplevelsen af, at hun er en vigtig ressource i kraft af den indsigt og viden hun bringer med fra sin personlige identitet som menneske.

Institutionelt bundne rammer

Det er et fællesanliggende i personalegruppen, at skabe et positivt læringsmiljø i introduktionsperioden.

En stor del af den læring, der foregår er informel og usystematisk og knytter an til det sociale samspil i afsnittet, det skaber motivation og engagement hos den nyuddannede. Tolerance, gensidighed og anerkendelse i samarbejdet med kollegaer giver mod og tryghed til meningsforhandling og en følelse af deltagelse i arbejdet som sygeplejerske i virksomheden (sygepleje), som bidrager til udvikling af fagidentitet.

At være uden for normeringen i en periode skaber tid og rum til at begribe og omdanne konkrete oplevelser. I en travl hverdag kan det føre til en konflikt mellem erkendelsesformerne, og derfor må der være tid og mulighed for at løse og tilpasse sine tanker, opfattelser og adfærd ift. oplevelserne.

Engagement etableres ved at "*få adgang*" til en praksis, hvor der sker meningsforhandling om sygeplejen og det bliver en vej til fælles forståelse, der i sidste ende forandrer den nyuddannedes forudsætninger til at indgå i praksis.

For at udvikle fagidentiteten er mødet med praksis og patienterne afgørende for læreprocessen og det kræver involvering og dialog og et fokus på hendes handlinger i praksis.

Det betyder at, vi må overveje planlægningen og tilrettelæggelsen af læresituationer i introduktionsforløbet. Simulation tænkes ind for at give et planlagt frirum i fællesskab med andre sygeplejersker og tage handletvang ud af spillet i korte perioder.

Mentorrollen er central i at skabe læringsbetingelser i samarbejde med hele personalegruppen, for at opbygge en stærk uddannelseskultur, hvor læring er integreret del af afsnittet. Herudover skal hun medvirke til at skabe rammer for:

- Informelle og usystematiske læresituationer, knyttet til det sociale.
- Planlagte læresituationer, som fx. simulationstræning til læring
- Sygeplejehandlinger i praksis hos patienterne
- Systematisk videndeling og refleksion om erfaringer i klinisk praksis
- Bevidsthed om deltagerindflydelse
- Undervisningsdifferentiering
- Læring og deltagelse i praksisfællesskaber
- Erkendelsesformer
- Positiv Feedback
- Værdier som engagement, tillid, tolerance, gensidig forståelse, mod og tryghed
- Tæt samarbejde med mentor om struktur, mål og evaluering
- Tid og rum

I lyset af ovenstående ser vi, at rollen som mentor derudover kræver personlige og sociale, samt didaktiske kompetencer herunder evne til refleksion og handlingsplanlægning.

I forhold til de samfundsmæssige læringsbetingelser er de overordnede krav og mål på et hospital, ikke tillagt stor betydning i introduktionsforløbet. Dette kan betyde, at det er

hensigtsmæssigt, at introducere disse rammer senere i introduktionen, for at forstå disse betingelser betydning i deres arbejdsliv.

læring og udvikling af fagidentitet

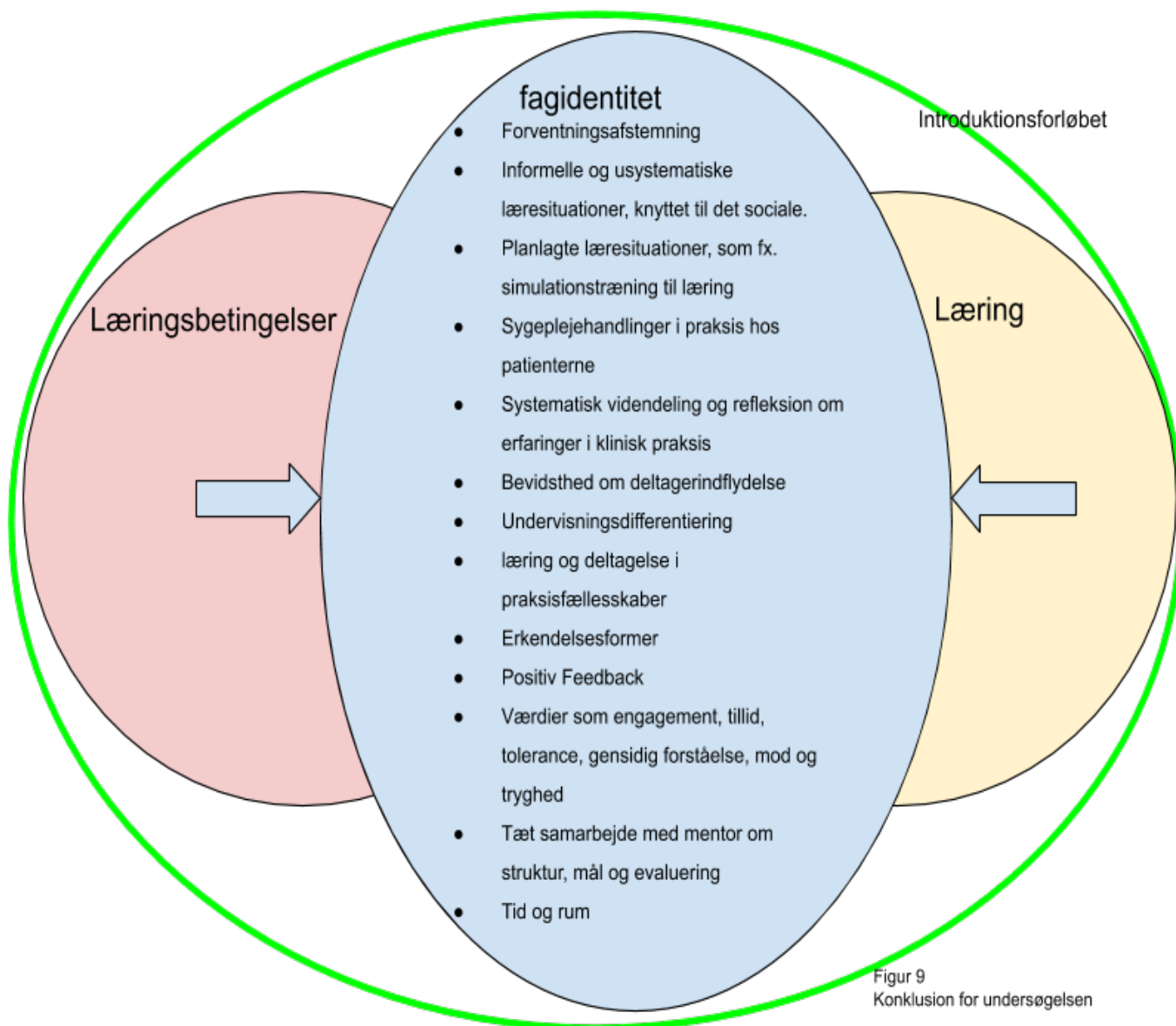
Alle informanter oplever en stærk uddannelseskultur på arbejdspladsen, hvor læring er en integreret del af afsnittet. Den nyuddannedes læring kan ses fra to perspektiver hvorved fagidentiteten udvikles.

Der er læring som deltagelse i praksisfællesskaber og meningsforhandling i og om praksis, som afgørende for læring og udvikling af fagidentitet.

Det må derfor tilstræbes, at give mulighed for at deltage i fællesskaberne i introduktionsperioden. Det understreges ligeledes, at samarbejdet med kollegaer om erfaringer og kundskaber fastholder og styrker udvikling af fagidentiteten.

Et andet perspektiv, er en individuel erfaringsbaseret læreproces, hvor oplevelser begribes og omdannes til erkendelse, fremhæver læring som involverer transaktioner. Det betyder, at den nyuddannede skal udfordres fagligt, på en passende måde. Den enkeltes erfaringer inddrages i lærersituationen og begribes og omdannes i forskellige erkendelsesformer.

Alle informanter er orienteret i forskellige erkendelsesformer i forskellige situationer. Det kræver en vis form for differentiering, hvor den enkelte gives mulighed for at tilegne sig ny viden og færdigheder og samtidig tage højde for individuel deltagerstyring for at udvikle fagidentiteten.



Perspektivering

På baggrund af konklusionen ser vi et potentiale i at anlægge et didaktisk perspektiv på introduktionsforløbet i et hospitalsafsnit for nyuddannede, med henblik at udvikle eller fastholde stærke uddannelseskulturer, hvor læring er en integreret del af kulturen i afsnittet. Der sker aktuelt en flytning af mindre hospitaler til supersygehuse, hvor dagsorden er sammenlægning af afdelinger, der bl.a. også betyder opbrud af eksisterende uddannelseskulturer og traditioner. Professor og sundhedsøkonom Jakob Kjellberg 2019, kommer med et opråb "allerede i 2025 vil der mangle 6000 sygeplejersker, hvis ikke der gøres noget nu". Han fremhæver ligeledes, at det

er et problem, når unge nyuddannede sygeplejersker mistrives i deres fag - eller helt giver op på grund af manglende tid til sygepleje og en stresset hverdag.

Et andet perspektiv i vores undersøgelse, der giver anledning til undren, er temaer, som er fundet udover, hvad vi spørger om i problemformuleringen.

Vi ser allerede i indledningen i vores speciale en diskurs om at afdelingerne *“modtager en bacheloruddannet, som vi i afsnittet selv skal lave til en sygeplejerske”*. Samtidigt ser vi i specialet at de nyuddannede er påvirket af *“rygtedannelser”* om hvordan det er at starte som ny i afsnit.

Det kan have betydning for det mind-set de møder med i deres første ansættelse.

De fire nyuddannede skrev deres afsluttende bachelor på uddannelsen. Det viser sig, at de er bevidste og refleksive om arbejdsmiljø og på den måde er forberedt på det arbejdsliv, der venter dem. Denne forforståelse ses som en styrke ift. møde det travle arbejdsliv og udvikle

fagidentiteten. Vi ser derfor et potentiale i, at der er et væsentlig større fokus på arbejdsmiljø på arbejdspladsen i slutning af uddannelsen, som en forberedelse til at starte som nyuddannede.

Kjellberg peger samtidigt på, at ungdomskulturen, er forandret og at der skal tages højde for både perfektions-præstationskultur, når der skal tilrettelægges uddannelse og overgange til arbejdsliv (Kjellberg, 2019).

Der har længe hersket en diskussion i samfundet, om sygeplejersken uddannes som generalist eller specialist. I denne sammenhæng tales der ofte om, deres manglende færdigheder til at yde sygepleje. Her er et interessant perspektiv på hvordan uddannelsesinstitution og hospital kan etablere et samarbejde om introduktion ift. overgangen mellem studieliv og arbejdsliv.

Disse ovenstående perspektiver gør, at det kunne være interessant for os som uddannelsesansvarlige, at udvikle en standard for introduktionsforløb for nyuddannede på afdelingsniveau, for at kvalificere og sikre en stærk uddannelseskultur. Et forløb der inddrager lovgivning og sundhedsvæsenets krav om uddannelse, kvalitet og effektivitet i forhold til komplekse patientforløb.

Litteraturliste

Andreasen K.E., Rasmussen P., Rasmussen A., A. Jensen A., Ydesen C., Ravn O. (2017). *At undersøge læring*. Specialtrykkeriet Arco A/S.

Beedholm, K. & Frederiksen, K. (2012), I: Hjortsø, M., *Sygeplejebogen 1- Sygepleje som profession (2012)*, (4. udg.) Gads Forlag.

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Heggen, K. (2013). *Profesjon og Identitet*. I: Molander, A., Terum, L.I. (Red) (2013), *Professionsstudier*, (3. udg.) Universitetsforlaget 2008.

Hjortsø, M. (2012). *Indledning*. I: *Sygeplejebogen 1- Sygeplejerske- patient-relation (2012)*, Hjortsø, M., (4. udg.) Gads Forlag.

Hundborg, S. (2018). Højbjerg, K. & Larsen, K. : *At lære at agere i et sundhedsvæsen under forandring* : I: *Sundhedsvæsen i forandring*: Munksgaard, København 2018.

Illeris, K. (2006). David Kolbs teori om læringsstile. I: Andersen, P. (red.). *Læringens og tænkningens stil, en antologi om stilteorier*. Billesø & Baltzer forlagene.

Illeris, K. (2007). *Læring*, (2. udg.) Roskilde Universitetsforlag.

Kolb, D. (1984). *Erfaringslære-processen og det strukturelle grundlag*. I: Illeris, K., (2012), *49 tekster om læring*. Narayana Press.

Jank, W. & Meyer H. (2006). *Didaktiske modeller*. Grundbog i didaktik. København: Hans Reitzels forlag.

Kvale, K., Brinkmann, S. (2015). *Interview- Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). København: Hans Reitzels forlag.

Lave J. & Wenger E. (2012). *Situeret læring - legitim perifer deltagelse I.*:

49 tekster om læring (2012). Illeris, K. Samfundslitteratur.

Molander, A. & Terum L.I. (2013). *Professionsstudier- en introduksjon*. I: Molander, A., Terum, L.I. (2013), *Professionsstudier*.(3. Udg.)Universitetsforlaget.

Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis-Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. (2. udg.) København: Munksgaard.

Wahlgren, B. (2010). *Læringskonteksten, I: Voksnes læreprocesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.

Wenger E. (2014). *Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer*. I: Illeris, K. *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*. 2014. Roskilde Universitetsforlag.

Wenge, E. (2012). *En social teori om læring*. I.:
49 tekster om læring (2012), Illeris, K.. Samfundslitteratur.

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

Web henvisninger

APA arbejdsmiljøvejledning (2015). Lokaliseret den 10.09.2019

<https://www.arbejdsmiljoweb.dk/media/4911774/dengodemodtagelse-tryk-.pdf>

Autorisationsloven, LBK. nr 731 af 08/07/2019. Lokaliseret den 10.09.2019.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209811>

Barbara Dyrmosø, (2019). Artikel i Horsens folkeblad. Lokaliseret den 10.10.19.

<https://hsfo.dk/artikel/yes-der-er-en-plan-for-nyuddannede-og-den-virker>

Bekendtgørelse om ændringer i bekendtgørelse, "Professionsbachelor i sygepleje", (2018). Bek. nr. 883 af 24/06/2018 gældende. Lokaliseret den 15.04.2019.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202217>

Datatilsynets vejledning, (2019). Lokaliseret den 20.09.2019.

<https://www.datatilsynet.dk/media/6559/generel-informationspjece-om-databeskyttelsesforordningen.pdf>

Heggen K.. Beskrivelse af baggrund som forsker og forfatter. Lokaliseret den 11.11.19.

<https://www.hivolda.no/en/user/642>

Jensen, Juul,C. (2018). Fagbladet DSR nr.6, "Det er jo ikke jeres skyld, at I bryder sammen".

Lokaliseret den 8.04.2019.

<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2018-6/phd-forsvarer-det-er-jo-ikke-jeres-skyld-at-i-bryder-sammen>

Jensen,J. C., (2018). *"Nyuddannede sygeplejerskers møder med realiteterne på medicinske afsnit i reformerede sygehuse"*, en institutionel etnografisk undersøgelse

Publication date: 2001, lokaliseret den 20.09.2019.

https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/62432156/For_open_access_2c_Ph.d._afhandling_2c_Carsten_Juul_Jensen_2c_Nyuddannede_sygeplejersker.pdf

Kjellberg J., 2019, *Skørt at tabe nyuddannede sygeplejersker blot fordi de mangler støtte.*

Lokaliseret den 01.12.19

<http://www.e->

[pages.dk/nordjyske/321046/article/1043717/6/2/external/?token=2e2033dd869da20a7b4e0bf41811a8fa](http://www.e-pages.dk/nordjyske/321046/article/1043717/6/2/external/?token=2e2033dd869da20a7b4e0bf41811a8fa)

Organisationsplan for Region Midt (2017). lokaliseret 01.09. 2019

<http://www.rm.dk>.

https://www.rm.dk/sogning/#?cludoquery=organisationsplan&cludoMainCategory=Hele%20hjemmesiden&cludopage=1&cludorefurl=https%3A%2F%2Fwww.rm.dk%2FSysSiteAssets%2Fom-os%2Forganisation%2Forganisationsplan%2Forganisationsplan%2F1774-organisationsplan_juni2017.pdf&cludorefpt=404%20Siden%20blev%20ikke%20fundet%20-%20Region%20Midtjylland

Steenberg, D. (2018). i fagbladet DSR nr.3, "Nyuddannede bliver syge af at gå på arbejde". Lokaliseret den 8.04.2019.

<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2018-3/nyuddannede-bliver-syge-af-at-gaa-paa-arbejde>

Sygeplejeetiske retningslinjer(2014). hentet den 10.09.2019.

<https://dsr.dk/ser/sygeplejeetiske-retningslinjer>

Witt, J., (2019). *Introduktion af nyt personale.* www.rm.dk.. Lokaliseret den 01.09.2019

<https://www.rm.dk/om-os/organisation/koncern-hr/uddannelse-udvikling-og-arbejdsmiljo/fysisk-arbejdsmiljo/ulykker/god-introduktion-af-nyansatte/ledelsen/Lovkrav/dokumentation-i-forhold-til-arbejdstilsynet/>

Bilag

Bilag 1 – Undersøgelsesdesign

Bilag 2 – Semistruktureret interviewguide

Bilag 3 – Læringsbetingelser- Redskab til analyse

Bilag 4 – Læring – Redskab til analyse

Bilag 5 – Fagidentitet- Redskab til analyse

Bilag 6 – Samtykkeerklæring

Bilag 7- Transskriberede interviews