

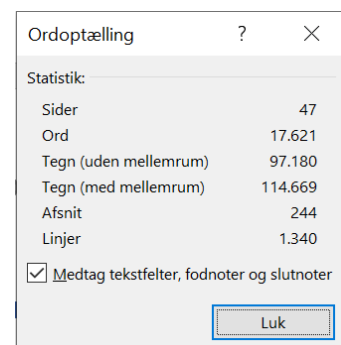
19-12-2019

Kvalitetsperspektiver på praktiken i radiografuddannelsen

Masterspeciale på MLP på Aalborg Universitet, dec. 2019

Specialisering: Evaluering og kvalitetsudvikling

Projektet er udarbejdet af Lisa Birkmose
studienummer 20170247
Vejleder: Annette Rasmussen
Tilladt omfang: 50 sider af 2400 anslag



Ordoptælling ? X

Statistik:

| | |
|-----------------------|---------|
| Sider | 47 |
| Ord | 17.621 |
| Tegn (uden mellemrum) | 97.180 |
| Tegn (med mellemrum) | 114.669 |
| Afsnit | 244 |
| Linjer | 1.340 |

Medtag tekstfelter, fodnoter og slutnoter

Luk

Abstract

It is the educational institution that has the formal responsibility for radiographic training, but a significant part of it takes place as internship in hospital wards, where the most important task is to conduct examinations of many different kinds with focus on the patients. The internship in a worklinked education is essential for students to develop the skills required for the profession. The contribution of the internship to quality in education is for consideration in the present thesis. It is asked: what is the contribution of the internship to quality in radiographic education and what does the quality of the internship contribute to the students' learning?

With a hermeneutic approach, it is chosen to illuminate the subject with quality perspectives as Peter Dahler-Larsen expounds them, and with theory of learning as Etienne Wenger expounds it. The question is investigated with two qualitative interviews, one with a headmaster of the educational institution and one with a group of students. Along the way, the work is guided by four sub-questions: What insights do different quality perspectives have on the internship as part of the education? What does formalism say about the purpose of the internship in education? What is an educational leader's experience and understanding of the internship's contribution to quality in education? What is radiography students' experience and understanding of educational quality in the internship?

The study results in a conclusion that discusses the benefits of choosing a broad quality perspective, which is not attracted by being able to assess the concrete, planned and structured, but opens up to also appreciate what the quality is in the community of practice from an anticriteriological perspective. At the same time, a little light is thrown on the collaboration between UC and internships as an essential resource in relation to quality in education for the benefit of student learning. Finally, insights are gathered about the importance of quality for student learning as it emerges that practice communities that open up and invite students to participate become an arena for the student to develop into a competent professional practitioner.

Indhold

| | |
|--|----|
| Abstract | 1 |
| 1. Indledning | 4 |
| 1.1. Radiografuddannelsen i Danmark | 7 |
| 1.1.1. Praktikken | 7 |
| 1.2. Problemstilling | 9 |
| 1.3. Problemformulering | 9 |
| 2. Metode | 10 |
| 2.1. Videnskabsteoretiske overvejelser | 11 |
| 2.2. Valg af teori til projektet | 12 |
| 2.3. Præsentation af projektets empiri | 14 |
| 2.4. Frembringelse af empiriske data | 14 |
| 2.4.1. Udarbejdelse af en interviewguide | 14 |
| 2.4.2. Udvalgelse af informanter | 14 |
| 2.4.3. Undersøgerens rolle | 15 |
| 2.4.4. Ethiske overvejelser | 15 |
| 2.4.5. Nærhed og distance | 16 |
| 2.4.6. Vidensskabelse i den kvalitative undersøgelse | 17 |
| 2.4.7. Tilrettelæggelse og gennemførelse af interview | 17 |
| 2.5. Analysestrategi | 18 |
| 3. Teori | 19 |
| 3.1. Kvalitetsperspektiver på praktikken | 19 |
| 3.1.1. Opsamlende om kvalitetsperspektiver i forhold til praktikken | 22 |
| 3.2. En social teori om læring | 23 |
| 3.3. Udvikling af professionelle kompetencer | 25 |
| 3.4. Praktikkens læringslandskab | 26 |
| 4. Analyse I - Hvad siger formalia om praktikkens formål i uddannelsen? | 26 |
| 4.1. Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser | 27 |
| 4.2. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi | 28 |
| 4.3. Studieordning | 29 |
| 4.4. Plan for klinisk undervisning | 29 |

| | |
|--|----|
| 5. Analyse II – Hvad er en studieleders oplevelse og forståelse af praktikkens bidrag til kvalitet i uddannelsen?..... | 32 |
| 6. Analyse III - Hvad er radiografstuderendes oplevelse og forståelse af uddannelseskvalitet i praktikken?..... | 37 |
| 6.1. Analysehåndværk..... | 38 |
| 6.2. Fortolkning af fokusgruppeinterview..... | 39 |
| 7. Konklusion..... | 47 |
| 8. Referencer..... | 50 |
| 9. Bilagsfortegnelse..... | 55 |

1. Indledning

Kvaliteten af uddannelse og undervisning nyder stor opmærksomhed i den offentlige diskurs, og alle forventer, at der leveres god kvalitet i alle dele af den offentlige sektor. Samtidig synes kvalitet som begreb at være upræcist, mangetydigt og afhængigt af dem, der definerer det. Den danske evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen (Dahler-Larsen, 2008) peger på, at vi (og her forstår jeg "vi" som alle: samfund, forskere, debattører og aktører) må forholde os til begrebet som allestedsnærværende, offentligt og organisatorisk; "allestedsnærværende" idet stort set alle livsområder forventes at kunne handle om kvalitet – for eksempel 'livskvalitet', 'vandkvalitet' og 'kvalitetstid'; "offentlig" idet antagelsen synes at være, at offentlige problemer bedst håndteres som kvalitetsopgaver; og "organisatorisk" idet organisationer og koncepter tager på sig at bidrage til kvalitetsløft via kvalitetsledelse, -styring, -udvikling og -sikring. Skønt mange fænomener har noget flygtigt over sig, må det ifølge Dahler-Larsen konstateres at kvalitetsbølgen er relativ stabil siden 1980'erne. I min baggrundssøgning til dette projekt fandt jeg, at kvalitetsbegrebet er genstand for diskussion i en række pædagogiske tidsskrifter. For eksempel i Folkeskolen.dk. Her kan der i februar 2019 læses om behovet for et flertydigt kvalitetsbegreb i forhold til undervisning. Forskningschef ved UCL, Thomas Illum Hansen foreslår i et blogindlæg, at der skelnes mellem 'Værdsat kvalitet', der bestemmes ud fra politiske og kulturelle værdier, teorier og målsætninger, 'Erfaret kvalitet', der bestemmes med basis i de involverede personers oplevede perspektiver og 'Målt kvalitet', der bestemmes på baggrund af test, prøver og empiriske undersøgelser (Hansen, 2019). Dermed er der med Peter Dahler-Larsen som inspirator lagt op til, at der arbejdes med flere dimensioner, når kvaliteten skal defineres, vurderes og udvikles i undervisningen.

I uddannelsessammenhæng sætter de internationale organisationer og samarbejder deres stærke præg på politiske tiltag med henblik på kvalitet i uddannelsessektoren. OECD igangsatte i 1999 Bologna processen, og Danmark tilsluttede sig 'The European Quality Framework' (EQF) i 2008. Rameværket sætter kvalitet i uddannelse på dagsorden ved blandt andet at udbrede fælles forståelse af niveauer og indhold i uddannelse med det formål at kunne sammenligne uddannelser og eksamener på tværs af faglige og nationale grænser og dermed også facilitere de studerendes og senere de uddannedes mobilitet. For de videregående uddannelser blev det en fortsættelse af den danske kvalifikationsramme fra 2003, der beskriver læringsmål med begreberne viden, færdigheder og kompetencer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013).

I dansk sammenhæng er processen med ensretning af uddannelser efter den fælles kvalifikationsramme evalueret i 2013 af EVA. Allerede i 2011 kunne det af et ministerielt referenceudvalg blandt andet registreres, at stort set alle uddannelser var beskrevet efter EQF' standarder, og at der var etableret kvalitetssikringsystemer på uddannelsesinstitutionerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013). Rapporten fra EVA gør status over implementeringen af kvalifikationsrammen på de erhvervsrettede og de videregående uddannelser, herunder også professionsbacheloruddannelserne. Konklusionerne drejer sig for en del om kendskab til kvalifikationsrammen og til synspunkter om det gavnlige i implementeringen. Professionshøjskolerne blev dannet i 2007 ved en sammenlægning af pædagog- og lærerseminarier, sygeplejeskoler og andre skoler med uddannelse til de tidligere mellemlange videregående uddannelser. Sammenlægningen kan i sammenhæng med andre politiske reformer ses som en reformstrategi til løsning af økonomiske, organisatoriske og styringsmæssige udfordringer (Glæsner, 2019).

Reformstrategien, som har sit værdigrundlag fra New Public Management, giver sig også udslag i politiske beslutninger om at kvalitetssikre uddannelser efter en fælles model og med central kontrol, idet effektivitet og økonomi er bærende værdier (Rasmussen, 2011). I 2007 blev det i Danmark besluttet, at kvalitetssikring og -udvikling af de videregående uddannelser skal dokumenteres ved akkreditering. Siden 2013 er det Danmarks Akkrediteringsinstitution under Uddannelses- og Forskningsministeriet, som har opgaven med at akkreditere de videregående uddannelser i Danmark (Akkrediteringsbekendtgørelsen, 2019). At sikre uddannelsernes kvalitet vurderes i den politiske og økonomiske verden at have betydning for nationens ve og vel i forhold til at have velkvalificerede medarbejdere i erhvervsstyrken, som skal konkurrere på den globale bane (Pedersen, 2014). Dette afspejler sig i, at der ved en akkreditering er fokus på nøgletal for uddannelsen, fx antal ansøgere, optag, gennemførelse og beskæftigelse i professionen (Sonne et. al., 2013; Nedergaard et. al., 2016).

Når der gennemføres en akkreditering, ses der ud over nøgletallene for uddannelsen også på institutionens egenevaluering og på institutionens kvalitetssikringspraksis i øvrigt. Uddannelsesinstitutionernes forpligtelse til at kvalitetssikre og -udvikle uddannelserne får en særlig twist, når det drejer sig om vekseldannelserne. Vekseldannelserne har en lang tradition i Danmark (Nielsen & Kvale, 2003, p. 16) og opretholdes i dag af erhvervs-, erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne. Det er et kendetegn for disse uddannelser, at teoretisk undervisning på

uddannelsesinstitutionen kombineres med handling i praksis i private eller offentlige virksomheder, og at der uddannes til at være en del af et erhverv eller en profession (Hjelmar, Jensen, Daugaard & Haselmann, 2009, p. 21). Opgaven med at kvalitetssikre og -udvikle uddannelserne omfatter således også den del af uddannelsen, der foregår uden for institutionen, og involverer aktører, der ikke har et ansættelsesforhold på institutionen.

I dette projekt samler min interesse sig om den del af uddannelserne, som varetages udenfor uddannelsesinstitutionerne, nemlig i praktikken. Forholdet mellem de to elementer i uddannelsen har været genstand for en del opmærksomhed. Traditionelt er der arbejdet meget med teori-praksis forholdet, for eksempel i rapporten "Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne" fra 2010. Rapporten er bestilt af projektet "Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne" og er finansieret af Det Strategiske Forskningsråd og gennemføres i et samarbejde mellem DPU, AKF, UCC og Ingeniørhøjskolen i Århus (Hastrup et. al., 2010). Motivationen for brobygningsprojektet er ambitionen om at halvdelen af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse og konstateringen af, at der er et betydeligt frafald fra professionsbacheloruddannelserne. Hypotesen i rapporten er at dårlig sammenhæng mellem teori og praksis er en væsentlig årsag til frafaldet. Rapporten peger på, at de er flere forhold i undervisningsmiljøet, som har betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng og at det er væsentligt at der sættes ind på flere områder på samme tid i en helhedsorienteret indsats (Jensen & Haselmann, 2010, p. 12).

I det følgende tager jeg udgangspunkt i forhold omkring radiografuddannelsen, idet jeg arbejder som klinisk uddannelsesansvarlig radiograf på en billeddiagnostisk afdeling på et hospital i Danmark og er engageret i tilrettelæggelsen af den kliniske undervisning (praktikken). Uddannelsen til radiograf udbydes på tre professionshøjskoler i Danmark: Københavns Professionshøjskole, University College Nordjylland og University College Lillebælt. På de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser gennemføres en væsentlig del af uddannelsen som praktik på hospitalsafdelinger. Dette gælder også for radiografuddannelsen, hvor 90 af 210 ECTS udgøres af praktik (Bekendtgørelse om radiografuddannelsen, 2016, § 5). Til sammenligning udgør praktikken på fysioterapeutuddannelsen 42 af 210 ECTS.

1.1. Radiografuddannelsen i Danmark

I Danmark uddannes der hvert år i alt ca. 150 radiografer. De tre uddannelsesinstitutioner har udarbejdet hver deres studieordning, og har tilrettelagt uddannelsen forskelligt. Fælles er dog, at de studerende i løbet af uddannelsen er i tre længerevarende praktikker af op til 20 ugers varighed (svarende til et helt semester) på billeddiagnostiske afdelinger på universitets- og regionshospita-ler rundt om i landet. Afstanden mellem uddannelsesinstitution og praktiksted vil ofte kræve, at den studerende skifter bopæl eller opholdsadresse indtil flere gange i løbet af uddannelsen. En radiografstuderende vil typisk komme i praktik tre forskellige steder i de tre praktikker. På den måde er det oftest nye studerende, som modtages på afdelingerne og tilsvarende nye steder, som den studerende skal lære at kende.

1.1.1. Praktikken

Kvalitetsudvikling af praktikken er et ambitiøst foretagende, fordi praktikken er så kompleks. Praktikstedet er ikke først og fremmest en uddannelsesinstitution (Thrysoe, Jensen & Glasdam, 2013, p. 150). Det er en sundhedsfaglig virksomhed, som i tillæg bidrager med klinisk uddannelse af radiografstuderende hvad blandt andre Stinne Glasdam, ph.d., MSc(N), sygeplejerske og universitetslektor på Lund Universitet, gør opmærksom på, når hun beskriver arenaerne for læring i kliniske praksis (Glasdam & Hundborg, 2013, p. 17). På den måde kan praktikken sammenlignes med erhvervsuddannelsernes læringsarena, hvor hovedopgaven er virksomhedens egen praksis. I sin Ph.d.-afhandling skriver Jan Bisgaard, lektor Ph.d. på Professionshøjskolen Metropol, netop om praktikken med referencer fra både erhvervsuddannelser og professionsbacheloruddannelser (Bisgaard, 2018). Heri tager han udgangspunkt i, at der er mange undersøgelser, der undersøger forskellige enkelte elementer og udfordringer i forhold til praktik. Hans ambition er at undersøge, hvilken didaktisk praksis, der styrker studerendes engagement og læring, når de er i praktik. Studiet skriver sig ind i den samtale, der til stadighed er, om at frafald i uddannelserne er et problem. Der er konsensus om, at overgange mellem teoretisk undervisning og praktik kan være en udfordring og at sammenhængen mellem teori og praktik er en udfordring, som for nogle studerende bliver årsag til at de melder sig ud af uddannelsen (Laursen, Nielsen & Nygaard, 2010; Hjelmar et al., 2009; Hastrup, Hasse, Jensen, Knudsen, Laursen & Nielsen, 2013; Glasdam & Hundborg, 2018; Henningsen & Mogensen, 2013).

Radiografstuderende i praktik møder afdelingens personale, som hovedsageligt består af radiografer og sygeplejersker, læger, sekretærer, portører, serviceassistenter. Blandt gruppen af radiografer og sygeplejersker vil der være en eller flere kliniske vejledere med en uddannelsesmæssig baggrund, som svarer til de radiografstuderende, samt pædagogisk uddannelse svarende til et diplomkursus i klinisk vejledning i tillæg. I hverdagen arbejder de radiografstuderende sammen med afdelingens personale i uniform med at gennemføre mange typer undersøgelser af patienter af mange forskellige slags. Altså en hverdag for den studerende, som er præget af stor variation i forhold til hvem der er nærmeste vejleder, hvilke undersøgelser, der skal udføres og hvilke patientkategorier, det drejer sig om. Af og til er det sammen med den kliniske vejleder, som også (gerne en gang om ugen) 'går fra' med den studerende til refleksion over aktiviteter uden handletvang i form af patienter til undersøgelse.

Læringsarenaen eller konteksten for den radiografstuderendes læring i praktikken er således meget kompleks – og den er ikke den samme for de forskellige studerende.

Indholdet i praktikken er beskrevet med læringsudbytter for de respektive perioder, hvilket fremgår af studieordningen for de respektive institutioner (Københavns Professionshøjskole, 2019; University College Lillebælt, 2016; University College Nordjylland, 2019a). De er som tidligere anført formuleret som viden, færdigheder og kompetencer. Hvert praktiksted har udarbejdet beskrivelser af læringstilbuddet det pågældende sted, nogle af disse er offentligt tilgængelige på internettet. Læringstilbuddet er praktikstedets bearbejdning af læringsudbytterne, hvis ordlyd kommer fra bekendtgørelsen og ikke umiddelbart kan oversættes til relevant indhold i praktikken. Læringstilbuddet beskriver emner og aktiviteter, som det vil være relevant for en studerende at beskæftige sig med i løbet af praktikken. Men som tidligere beskrevet, foregår det daglige fremmøde for den studerende i den handlingsorienterede hverdag på en hospitalsafdeling, hvor dagsordenen ikke først og fremmest er læringsudbytte a og dernæst b, men en næsten ubrudt række af konkrete aktiviteter, der knytter sig til undersøgelse og behandling af patienter. Den studerende er således nødt til at være aktiv med dét, som er hverdagsaktiviteter i afdelingen og samtidig med eller parallelt hermed at avancere med daglige eller ugentlige læringsmål.

1.2. Problemstilling

I vejledningen til akkreditering af uddannelsesinstitutionerne fremgår det, at de studerendes evalueringer skal indgå i kvalitetsudvikling af uddannelsen (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2016). I en tidlige skriftlig opgave på Masteruddannelsen har jeg beskæftiget mig med en analyse af radiografstuderendes evalueringer af praktikken og har blandt andet konkluderet, at de surveybaserede evalueringer, som praktikken modtager, ikke informerer tilstrækkeligt tilbage til praktikken (Birkmose, 2019). Dette er et synspunkt, som bakkes op af gruppen af klinisk uddannelsesansvarlige radiografer i Region Midt og Region Nord, som havde dagsordensat emnet på et nyligt afholdt møde med University College Nordjylland. Hvis de studerendes evaluering skal indgå i kvalitetsudviklingen, skal der foretages noget andet. Med titlen på et PhD-projekt fra 2007 ville det give mening at komme 'Fra meningsløs til meningsfuld evaluering' (Moldt-Jørgensen, 2007). Moldt-Jørgensen anvender i sit projekt et psykodynamisk systemperspektiv på brugen af studentertilfredshedsundersøgelser på de korte og mellemlange videregående uddannelser, og karakteriserer dem som tilfredshedsundersøgelser, der har den enkelte lærer som genstand. Konteksten for de radiografstuderendes evalueringer af praktikken er en anden, men den sårbarhed, som evaluanten, læreren, står i, når han evalueres, kan godt overføres på et praktiksted.

Det der er blevet interessant for mig er, hvad der karakteriserer kvalitet i praktikken og hvordan de studerendes perspektiv på dette kan inddrages så det ikke bliver en ensidig tilfredshedsundersøgelse. Som uddannelsesansvarlig radiograf på en billeddiagnostisk afdeling har jeg ansvar for tilrettelæggelse af praktikken og dermed også en interesse i at levere god kvalitet – hvori den så består. Det bliver derfor dette projekts omdrejningspunkt at undersøge hvad der karakteriserer kvalitet i praktikken på en hospitalsafdeling og hvordan praktikken bidrager til uddannelseskvalitet.

1.3. Problemformulering

Jeg har nu argumenteret for, at der er brug for at få indsigt og forståelse af, hvad der kan forstås ved kvalitet i den kliniske del af uddannelse for at kunne arbejde meningsfuldt med kvalitetsudvikling af praktikken.

Min problemformulering bliver således:

Hvad er praktikkens bidrag til kvalitet i radiografuddannelsen, og hvilken betydning har kvalitet i praktikken for de studerendes læring i praktikken?

I forhold til læringsteori knytter projektet sig således til den kontekst, som læreprocessen udspiller sig i, og emnet undersøges med begreber fra evaluerings- og kvalitetsteori samt med læringsteori.

Idet der arbejdes hermeneutisk, bliver følgende underspørgsmål behandlet i projektet:

- Hvilke indsigter giver forskellige kvalitetsperspektiver på praktikken som del af uddannelsen? Spørgsmålet lægger op til en undersøgelse af kvalitetsperspektiver og anvende dem i forhold til praktikken.
- Hvad siger formalia om praktikkens formål i uddannelsen? Spørgsmålet lægger op til at undersøge offentlige dokumenter. Det gør jeg med indsigter fra arbejdet med de valgte teorier.
- Hvad er en studieleders oplevelse og forståelse af praktikkens bidrag til kvalitet i uddannelsen? Dette spørgsmål lægger op til et kvalitativt interview af en studieleder.
- Hvad er radiografstuderendes oplevelse og forståelse af uddannelseskvalitet i praktikken? Dette spørgsmål lægger også op til et kvalitativt interview, og jeg vælger at interviewe en gruppe studerende.

2. Metode

I dette kapitel vil jeg gøre rede for mit valg af metode. Først beskriver jeg mit videnskabsteoretiske ståsted. Dernæst beskriver jeg valget af teori og præsenterer denne. Dernæst gør jeg rede for den empiri, som senere gøres til genstand for analyse. Der følger derefter et afsnit om mine overvejelser og valg om fremskaffelse af empirien. Kapitlet afsluttes med et afsnit, som beskriver analysestrategien.

Kvalitet er som allerede introduceret i indledning et begreb uden indhold i sig selv. Det er først når nogen vil sætte et perspektiv på, at der tegner sig et billede. Jeg vil derfor med teori undersøge 'kvalitet af praktik'. Dernæst vil jeg analysere centrale dokumenter om radiografuddannelsen. Efterfølgende vil jeg fordybe mig i hvad teorien siger om praktikken som læringsarena og som element i uddannelse. På baggrund af dette vil udarbejde en interviewguide og spørge centrale aktører om deres syn på og vurdering af praktikken i uddannelsen. Jeg har altså valgt en kvalitativ metode og indsamler empiri fra kvalitative interviews.

I det følgende uddyber jeg mit videnskabsteoretiske ståsted og beskriver hvilke konsekvenser det får for arbejdet med problemformuleringen og for den viden, som projektet vil bibringe.

2.1. Videnskabsteoretiske overvejelser

Uddannelseskvalitet forstår jeg ikke som en entydig og eksakt størrelse, og jeg vil forstå nogle personers perspektiv på fænomenet. Jeg retter derfor blikket mod den humanvidenskabelige tradition, hvis videnskabelige formål er forståelse (Thisted, 2010, p. 48).

Paradigmet står i modsætning til naturvidenskaben og betragter mennesket som et tænkende, vilende og handlende subjekt (Pahuus, 2014,). Desuden kan de menneskelige frembringelser som for eksempel tale og tekst undersøges med henblik på forståelse, og konteksten for en samtale, en begivenhed osv. må tænkes med. Jeg arbejder hermeneutisk i projektet, hvilket for de forskellige led i processen betyder

- at jeg fortolker teksterne, som jeg i øvrigt har valgt. Valg af teori begrundes i afsnit 2.2 og beskrives nærmere i kapitel 3.
- at jeg konkretiserer det teoretiske indhold, så begreberne operationaliseres i en interviewguide. Der kan læses om dette i afsnit 3.5.
- at jeg som subjekt vælger respondenter til de kvalitative interviews. Dette beskrives i afsnit 2.4.1.
- at respondenterne som subjekter fortolker den sociale virkelighed ud fra deres perspektiver. Udtrykkene i interviewene er informanternes subjektive fortolkning af dem selv og deres omverden.
- at jeg som subjekt analyserer og fortolker empirien i analysen. Dette sker i kapitel 4.
- at validiteten af projektets konklusion må vurderes i forhold til argumentationens gennemskuelighed og troværdighed. Der konkluderes i kapitel 7.

Det videnskabsteoretiske ståsted manifesterer sig så at sige gentagne gange i rapporten, da det er med til at begrunde de valg der foretages.

Hermeneutikkens kerne er at fortolke noget, der har mening (Pahuus, 2014). Centralt, for at arbejde med mening, er at personer kan udtrykke den, altså at det indre og personlige kan gives udtryk – både i tale og aktivitet - og dermed være tilgængeligt for andre. Og tilsvarende, at det, der

udtrykkes kan opfattes og begribes. Mening dannes således på baggrund af det, der udtrykkes og det, der opfattes. Når der tolkes på udtryk og aktiviteter sker det på baggrund af en bestemt forforståelse, som dog ikke er bestemt i konkret forstand, så den skulle kunne beskrives udtømmende (Gadamer, 1995). Forforståelsen kan altid anfægtes med spørgsmålet "hvad kommer det af?" og arbejdet med at klarlægge den vil således være endeløst. I dette projekt er indledningen og problemstillingen blandt andet udtryk for min forforståelse. Den kan uddybes og den er ikke konstant men udvikles konstant. Der er en iøjnefaldende dobbelthed til stede, idet der er en unik forforståelse hos den, der udtrykker sig, samt hos den, der opfatter og fortolker udtrykket (Thisted, 2010). Dette forhold uddybes nærmere i afsnittet "Undersøgerens rolle."

Processen med at komme frem til forståelse af mening er fortolkning. Fortolkningsprocessen kan forstås som en veksel mellem at se på detaljer og på helheder og lade dem berige hinanden. Ofte er processen beskrevet ved en cirkel eller ved en spiral, men idet forståelse af helheder og forståelse af enkelte dele gensidigt påvirker og beriger hinanden, anvendes også betegnelsen 'dialektisk' om den. Fortolkningsprocessen udfolder sig i teori afsnittet og senere i analyse afsnittet, hvor indsigter fra teorien og fra empirien bringes i dialog med henblik på en udvidet forståelse.

Sandhed er med dette perspektiv ikke et mål for undersøgelsen. Der kan højst være tale om at nærme sig denne med den ydmyghed, at andres forståelser, fortolkninger og konklusioner kan være anderledes, og at der er brug for gennemsigtighed i hvert led af processen for at komme frem med holdbare argumenter og konklusioner.

2.2. Valg af teori til projektet

I dette afsnit præsenterer jeg de teoretikere, jeg vælger at bruge, og begrundet mine valg.

Som grundbog for arbejdet med at stille skarpt på 'kvalitet' anvender jeg Peter Dahler-Larsens bog "Kvalitetens beskaffenhed" fra 2018 og specielt hans identifikation af fem kvalitetsperspektiver (Dahler-Larsen, 2008). Baggrunden for dette valg er, at Dahler-Larsen som en førende evalueringsforsker i Danmark har peget på fem perspektiver på kvalitet, som tilbyder et begrebsapparat til at indfange fænomenet. I udgangspunktet lægger jeg mig ikke fast på et eller nogle perspektiver, men vil være åben for, at der kan være noget i dem alle, som har betydning for arbejdet med besvarelse af projektets problemformuleringen. Samtidig er jeg opmærksom på, at der er kan være modstridende interesser imellem stakeholders med forskellige perspektiver (Kondrup & Friche,

2016). I projektet vælger jeg at undersøge formalia for uddannelsen samt studerendes og en studieleders perspektiv, som således muligvis vil udtrykke forskellige interesser i den sammenhæng.

Praktikken er som tidligere beskrevet en kompleks kontekst med læringsmuligheder, der i væsen adskiller sig fra dét man forestiller sig som skole. I praktikken færdes den studerende med de professionelle og lærer af dem og med dem i de arbejdsopgaver, som dukker op. Her er et væsentligt element af socialisering på spil, og jeg vil derfor fordybe mig i den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wengers sociale teori om læring (Wenger, 2004), idet jeg finder, at hans begreber resonerer med mine egne erfaringer med studerende i praktik. Erfaringerne går blandt andet på, at vi kan arrangere aktiviteter og snakke med de studerende om dem, og dét de vender tilbage til gang på gang, er den modtagelse og interesse, som de møder i afdelingen, som det afgørende for deres trivsel og læring. Tilsvarende vurderer de kliniske vejledere de studerende kompetencer dels på baggrund af deres avancement i forhold til læringsmål, men i endnu højere grad i forhold til den måde de modtager vejledning på, altså den attitude og det engagement, som de studerende viser, hvad jeg konstaterede i en undersøgelse i lille skala gennemført som en projektopgave på MLP, 2 semester (Birkmose, 2018).

Desuden anvender jeg artiklen "Udvikling af professionelle kompetencer i klinisk praksis" af Lars Thrysøe, sygeplejersker og ph.d., Maria Friis Jensen, sygeplejerske og cand. pæd. i pædagogisk psykologi, og Stinne Glasdam, sygeplejersker og ph.d. (Thrysøe et al., 2013). Teksten er skrevet ind i en sundhedsfaglig kontekst og fanger en dobbelthed i forhold til deltagelse i praksis, nemlig både at kunne det, som fordres og at passe ind i praksisfællesskabet.

Endelig vil jeg bruge en artikel "Læring på kryds og tværs i praktikkens læringslandskab" af Steinar Kvale, tidligere professor i pædagogisk psykologi, og Klaus Nielsen, professor i på Psykologisk Institut på Aarhus Universitet (Kvale & Nielsen, 2003). Artiklen anlægger en bred forståelse af læring, som altså ikke kun forholder sig til formulerede læringsmål. Forfatternes forskningsarbejde tager udgangspunkt i erhvervsuddannelserne, og de bruger også "mester" og "lærling" i denne artikel. Når jeg alligevel finder det relevant at bruge den i denne undersøgelse, er det fordi praktikken i radiografuddannelsen også foregår mens arbejdet udføres og de studerende er involveret i dette. Jeg bruger artiklen til at få øje på områder i praktikken, som kan være relevante at zoome ind på, når de studerende skal beskrive den.

2.3. Præsentation af projektets empiri

Til besvarelse af projektets spørgsmål arbejder jeg ud over med teorien med tre dele empiri:

1. Tekster, der omhandler radiografuddannelsen. Det drejer sig om bekendtgørelser, studieordning fra en konkret UC og den tilhørende plan for klinisk undervisning.
2. Et fokusgruppeinterview af 71 minutters varighed med fem studerende. Interviewet er foretaget mens de studerende er ved at afslutte deres uddannelse, og de kan således se tilbage på deres praktikker op til tre forskellige steder. Jeg er mere interesseret i fænomenet praktikken end i den enkeltes mening og forståelse af den. Derfor er fokusgruppeinterviewet er valgt. Det giver mulighed for at opnå deltagernes forhandling om betydning af et fænomen (Halkier, 2002, p. 13).
3. Et interview med en studieleder ved radiografuddannelsen. Det betyder så også, at interviewet giver et billede af feltet set fra en enkelt konkret sammenhæng. Når jeg alligevel regner det for værdifuldt at have med er det, fordi studielederen repræsenterer en af de centrale aktører i forhold til mit interesseområde.

2.4. Frembringelse af empiriske data

I dette afsnit gør jeg rede for mine overvejelser omkring at forberede og tilrettelægge mine interviews, så der kan genereres data, som kan bidrage til at svare på problemformuleringen.

2.4.1. Udarbejdelse af en interviewguide

Arbejdet med teorien stiller skarpt på en række begreber, som jeg i efterfølgende operationaliserer til en interviewguide. Arbejds papiret samt spørgeguiden er vedhæftet som bilag 1.

2.4.2. Udvælgelse af informanter

Jeg er ikke interesseret i data fra et enkelt konkret praktiksted, men derimod i udtryk, som har en mere generel karakter om praktik i det hele taget. Derfor vælger jeg at søge mine informanter blandt de ældste studerende, som nu er på 7. semester og har erfaringer fra hele uddannelsen. Jeg har valgt kun at rette henvendelse til et enkelt uddannelsessted og har via studieleder og sekretær på uddannelsen fået lov til at låne et lokale på uddannelsesinstitutionen til interviewet. Via min adgang til det interne it-system finder jeg mailadresse på samtlige 16 studerende på radiografuddannelsens 7. semester og sender invitation til interview og pizza. Invitationen er vedlagt rapporten som bilag 2. Gennem en doodle finder jeg frem til en dag, hvor fem studerende kan deltage.

Det er med i min overvejelse om udvælgelse af informanter, at jeg har haft flere af dem i praktik på forskellige tidspunkter i uddannelsen. Det viser sig, at tre af disse deltager i interviewet og godt kan omtale min hjemmebane kritisk, men alligevel nuanceret. Desuden er jeg en potentiel fremtidig kollega eller arbejdsgiver. Mere om interviewers rolle i det følgende afsnittet.

2.4.3. Undersøgerens rolle

I dette afsnit tager jeg tråden op fra afsnittet om mine videnskabsteoretiske overvejelser. Tidligere har jeg beskrevet hvordan fortolkningsprocessen i forbindelse med at opnå forståelse indebærer at være bevidst om, at undersøgeren medbringer sin forforståelse ind i arbejdet med at fokusere på skiftevis helheder og detaljer (Gadamer, 1995). Nu vil jeg nærmere reflektere over, hvad undersøgerens rolle er med tre dimensioner: etisk i forhold til informanterne, strategisk i forhold til nærhed og distance til feltet (dvs. i interviewsituationen) og analytisk i forhold til projektrapporten og den viden, som undersøgelsen genererer. Jeg lader mig i den strategiske og analytiske dimension i særlig grad inspirere af den tidligere professor i pædagogik ved Københavns Universitet, Staf Callewaerts fortolkning af Bourdieus deltagerperspektiv (Callewaert, 2003) samt af Steinar Kvale, tidligere professor i pædagogisk psykologi ved Aarhus Universitet og Svend Brinkmann, professor i almen psykologi og kvalitative metoder ved Aalborg Universitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.4.4. Ethiske overvejelser

Undersøgelsen har ikke karakter af indsamling af personlige data, hvorfor der ikke skal ansøges eller indberettes om undersøgelsen til Videnskabsetisk kommission eller til Datatilsynet. Det er de almene forskningsetiske anbefalinger jeg følger. Det betyder, at jeg overordnet forholder mig til de tre principper, som Undervisnings- og Forskningsministeriet peger på i "Den danske kodeks for integritet i forskning," nemlig ærlighed, gennemsigtighed og pålidelighed (Undervisnings- og Forskningsministeriet 2014).

Overfor informanterne ved de to interviews betyder det, at jeg har informeret dem om undersøgelsens emne og formål, om deres anonymitet og om databehandlingen og sikret mig, at deltagelsen er informeret og frivillig (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89). Desuden har jeg lavet aftale med en af informanterne om adgang til rapporten efter færdiggørelsen.

De studerende, som deltager i interviewet, kan ikke høste gevinst af deres medvirken, fordi de er tæt på at afslutte deres uddannelse. Deres deltagelse er til fordel for det almene samfund, idet det

i denne sammenhæng er i almen interesse at der sættes vinkler på praktikkens bidrag til kvalitet i uddannelsen. Derfor må det betegnes som en generøs gestus, at de medvirker ved interviewet.

Studielederen, som deltager i undersøgelsen, har en lidt anderledes interesse i emnet, fordi han også selv er aktør i forhold til både tilrettelæggelse af uddannelsen og i kvalitetssikringen af den.

Anonymiteten sikrer jeg ved at informanternes udtryk ikke indeholder referencer til steder eller personer. Dette er uden betydning for både fortolkninger og konklusioner i projektet, vurderer jeg.

2.4.5. Nærhed og distance

Dette afsnit skal skabe bevidsthed om de mulige forvrængninger, der kan være i interviewet (Callewaert, 2003, p. 315). Dette handler i høj grad om magtforholdet i relationen mellem interviewer og interviewpersonen. Undersøgeren har for eksempel spørgeretten og har udvalgt interviewpersonerne. Jeg havde for eksempel overvejelser om at ekskludere "mine" studerende, som har været i praktik i min afdeling. Ville de kunne tale frit, eller ville de være høflige og ikke omtale min afdeling negativt? Dette skete ikke. Måske skete det modsatte – at min afdeling (men også andre) blev omtalt med negative vendinger. Motiverne bag udsagnene kan ikke afdækkes, for det var ikke dét, der var undersøgelsens ærinde, og da det optrådte i interviewet, blev spørgsmålet ikke forfulgt. At interviewe er da også en disciplin, som kræver særlige færdigheder i på samme tid at holde den røde tråde og stille spørgsmål, der stimulerer interviewets egen dynamik (Callewaert, 2003, p. 318; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 100, 188). Magtasymetrien, som ifølge Kvale og Brinkmann bør føre at interviewpersonen validerer fortolkningen, når fortolkningskonteksten er selvforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 238). Bourdieu beskriver derimod magten som symbolske vold. Intervieweren bør kompensere herfor ved at bruge sociale videnskaber på en refleks måde (Callewaert, 2003, p. 316). Herved forstår jeg, at intervieweren har ansvar for både at arbejde med den unikke relation i interviewsituationen og med at forstå den interviewedes situation i et større perspektiv. Men på Bourdieus foreskrevne måde, at leve mig fuldstændigt ind i de studerendes livsverden, ser jeg ikke som hverken muligt eller nødvendigt. Derimod er jeg mig bevidst, at vi står hver for sig som subjekter.

Jeg undersøger i et for mig kendt felt. Der har visse implikationer, som jeg vil gøre opmærksom på. For det første er det en fordel, fordi jeg er fortrolig med den kontekst, som interviewet foregår ind

i og kan forstå de faglige termer. Derfor spørger jeg for eksempel ikke uddybende til et udsagn som for en ikke indforstået vil være nonsens:

Og hvis der pludselig – vi har lige haft sådan et eksempel, det var så i MR, men en stor klinik her i regionen, som pludselig begynder at lave MR af uterus som en alment forekommende MR-undersøgelse, men uterus ligger faktisk i teorien først efter det klinikforløb, hvor de studerende møder det. (Uddannelsesleder, linje 171-175)

Fordelen er også, at jeg har indsigt i den interviewedes situation, om end jeg ikke kan identificere mig med den. Ulempen ved det nære kendskab, er at jeg hører dét, som jeg allerede ved, og er blind for det nye eller det, der kommer på tværs af den forestilling, som jeg allerede har, og at jeg ikke får stillet de nysgerrige spørgsmål, som kunne have åbnet for videre perspektiver.

2.4.6. Videnskabelse i den kvalitative undersøgelse

Den kvalitative undersøgelse er karakteriseret derved, at det er undersøgeren, der fortolker (Thisted, 2010, p. 168). Det sker hele vejen igennem projektet, hvor forforståelse gennem arbejdet med teori og empiri bliver til forståelse. Forståelsen vil være resultatet af det undersøgende arbejde med det valgte perspektiv. Konklusionen bliver således en fremlæggelse af den forståelse, som er blevet til. Der vil ikke være en sandhed, som kan efterprøves, men den viden som fremlægges, kan vise sig at være troværdig, hvis argumenterne er gode og der er transparens i processen.

2.4.7. Tilrettelæggelse og gennemførelse af interview

Fokusgruppeinterviewet blev gennemført i et grupperum med plads til 12 personer. I rummet var der to store borde sat sammen til et kvadrat. Den ene side var placeret op mod en væg. Jeg sad med ryggen til vinduet ved den side af bordet med noter og computer og deltagerne fordelte sig på de andre to sider. Som optager brugte jeg iPad og telefon. Begge viste sig at fungere, og der er bare få steder, hvor jeg ikke efterfølgende kan høre og forstå, hvad der bliver sagt.

Interviewet med en studieleder blev gennemført pr. telefon, optaget og transskriberet.

Forberedelse af interviewene bestod i udarbejdelse af en spørgeguide. Da interviewet var i gang, blev spørgsmålene ikke brugt ordret og i rækkefølge, men mere dynamisk i forhold til den samtale, der var i gang, og det var ikke alle spørgsmål, der blev stillet.

2.5. Analysestrategi

Formalia om uddannelsen analyserer jeg med kvalitetsperspektiver som objektiv. Desuden undersøger jeg, hvordan praktikken beskrives, om og hvordan læringssynet træder frem. Det ledende spørgsmål er: Hvilke indsigter giver forskellige kvalitetsperspektiver på praktikken som del af uddannelsen?

Bearbejdning af data fra fokusgruppeinterviewet falder i flere trin, idet jeg læner mig op ad klassikeren om interviewundersøgelser Steinar Kvale og Sven Brinkmanns bog "InterView" fra 2009, specielt her afsnittet "Interviewanalyser med fokus på mening" (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 223-242). Forfatterne gør opmærksom på, at forskningsinterviewet ikke kan beskrives som en metode, men den er et håndværk, der forudsætter kreativitet og øvelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 100).

Da jeg som undersøger er uerfaren, vælger jeg at se på de foreslåede trin i analysearbejdet af et interview. Første trin i analysen er transskribering af de optagede interviews. Optagelserne er primære data. Dermed er sagt, at udskriften ikke er 1 til 1, hvad der er sket under interviewet, men en oversættelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 200). For eksempel er nonverbalt sprog i form af gestus og mimik væk. Transskriberingen er sekundære data og er vedlagt som bilag 3 og 4. Jeg har indikeret hvem af informanterne der taler, og hvor der er indskud fra andre deltagere har jeg sat dette i []. Tøven med lyd på er skrevet som eh, øh, mm. Ord og udtryk, der er sagt med eftertryk er i transskriptionen skrevet med kursiv. I øvrigt har jeg stræbt efter at bruge dansk retskrivning i forhold til de enkelte ord, mens sætningskonstruktioner er skrevet, som de er talt, hvilket giver en udfordring ved læsning af udskriftet. Dette kommer især til udtryk ved en informant, som taler med udenlandsk accent. Transskriptionen er anonymiseret, så navne og steder er klippet ud og erstattet af (...) eller parentes med nummer svarende til informanten.

Bearbejdning af interview med studieleder sker ad hoc, da materialet ikke er så omfangsrigt. Jeg stiller mine spørgsmål til teksten og lader den komme til orde, idet jeg diskuterer med den med de teoretiske begreber, som teorien giver mig.

Næste trin i analysen af fokusgruppeinterviewet er meningskodning. Formålet med dette trin er at skabe overblik over materialet ved at knytte nøgleord til forskellige udtryk. Jeg bruger en begrebsstyret kodning, som arbejdet med teorierne fremkalder (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 224).

Endelig hører der til analysen at lave en meningsfortolkning. Her drejer det analytiske spørgsmål sig om teoretisk forståelse samt dertil hørende validering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 239). Ved en teoretisk forståelse inddrages teori i dialog med udsagnene. Dette sker i dette projekt i analyseafsnittene svarende til hvert af de to interviews.

3. Teori

I dette afsnit fremlægger jeg udvalgte elementer fra den valgte litteratur. Først om uddannelseskvalitet – Hvilke indsigter giver forskellige kvalitetsperspektiver på praktikken som del af uddannelsen? i afsnittet "Kvalitetsperspektiver". Så følger en fremlæggelse af en del af Wengers teori i afsnittet "En social teori om læring" og af de indsigter som artiklen "Udvikling af professionelle kompetencer i klinisk praksis" bidrager med. Endelig skriver jeg om praktikkens læringslandskab i et afsnit med samme titel.

3.1. Kvalitetsperspektiver på praktikken

Dahler-Larsen tilbyder som nævnt begreber til at undersøge forskellige perspektiver på kvalitet. Kvalitet defineres af Dahler-Larsen som "kvalitet som den i øjeblikket er beskaffen som tematiseringsmåde og håndteringsmåde i vores type af samfund" (Dahler-Larsen, 2008, p. 17). Når der tales om kvalitetsperspektiver gør Dahler-Larsen opmærksom på, at diskussionens front er kriteriologi kontra antikriteriologi. Jeg forstår det således, at hvor et perspektiv dominerer, så er det på baggrund af kriterier, som vel at mærke ikke altid er eksplicitte. Der er altså ved et kvalitetsperspektiv bestemte kriterier eller værdier på spil, som afgør, hvad der i forhold til det givne fænomen er kvalitet. Alternativt kan man vælge en antikriteriologisk tilgang, der fastholder det modsætningsfyldte og komplekse og vil tillade den menneskelige dømmekraft at vurdere på baggrund af den konkrete situation. Dahler-Larsen udfordrer de nationale kvalitetsindsatser og skriver "På ingen steder mere end i storsamfundet er der behov for, at formaliserede kvalitetssystemer ikke bliver en erstatning for den kyndige dømmekraft, men i stedet allerhøjest en støtte dertil" (Dahler-Larsen, 2008, p. 165). Som støtte til den dømmekraft, som dette projekts konklusioner vil være et udtryk for, vil jeg derfor udforske kvalitetsperspektiver, som umiddelbart kan identificeres i forhold til praktikken i radiografuddannelsen.

1. Kvaliteten defineres ud fra at fjerne variationer omkring en fastsat standard. Her er der tale om et kvantitativt mål, der ikke er til diskussion. Det kan således fastlægges om og i hvilken grad et

resultat er opnået. Det tiltalende ved at anvende dette perspektiv og lade det være dominerende er at det på en måde kan stå selv. Hvis man accepterer kriteriet, er det enkelt at se, hvad der er godt og hvad der er dårligt (Dahler-Larsen, 2008, p. 109). I forhold til uddannelse ses dette perspektiv anvendt, når for eksempel karakterer ved eksterne prøver er at finde på uddannelsesinstitutionernes hjemmesider som en del af det, som omverdenen kan orientere sig i for at vurdere den kvalitet, som institutionen leverer. Offentliggørelsen af prøveresultater er omfattet af Loven om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelse (Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v., 2018, §2, stk. 2). Ofte har det faglige niveau repræsenteret ved eksamensresultater defineret kvalitet i uddannelse (Rasmussen, 2011, p. 62). Eksameners funktion som måling af kvalitet anses imidlertid af en international ekspertgruppe som svært forenelig med det at teste præstationer og at akkreditere læring (Krogh, 2011, p. 122). Samme perspektiv træder frem, når akkrediteringsinstitutionen gennemgår nøgletal for en uddannelse. Der bliver set på, hvor en uddannelse klarer sig dårligere i forhold til andre uddannelser og hvordan den klarer sig nu i forhold til tidligere på de valgte parametre. Skal praktikken vurderes efter disse kriterier, kan der for eksempel ses på gennemførelsesprocenter og på de studerendes opnåede karakterer ved de kliniske prøver. Accepteres denne præmis, ville praktiksteder være mindre tilbøjelige til at modtage visse studerende – eller der ville være kamp om at tiltrække dem, der klarer sig bedst. Indtil videre er praktikken ikke underlagt at skulle vurderes efter dette perspektiv og jeg vælger da også at arbejde videre med et andet.

2. Kvalitet defineres ud fra opnåelse af bestemte effekter. Perspektivet sætter fokus på effekter og problematiserer, at der alt for ofte vurderes alene på processer og output og ikke på outcome, altså hvilken værdi en indsats har for helheden. Det vil imidlertid altid være til diskussion, hvem, der bestemmer, hvad der er outcome i en given sammenhæng. Det, der er output for den ene vil være outcome for en anden (Dahler-Larsen, 2008, p. 119), og begrebet effekt synes således at være meget fleksibelt eller i værste fald uden konkret betydning. Kvalitet af praktikken med et effektperspektiv kunne være at tilskrive praktikken betydning i forhold til for eksempel motivation til studiet og dermed for gennemførelsesprocenten på en uddannelse. Dahler-Larsen påpeger imidlertid betydelige metodiske problemer i forhold til at forfølge dette perspektiv i en uddannelses-sammenhæng. Effektmålinger tager nemlig den medicinske verdens foretrukne metodiske arbejdsgang, det randomiserede kontrollerede eksperiment, som forbillede, idet der skal kunne

generaliseres. Forudsætningen er her, at et felt kan reduceres til variable, der kan kontrolleres, hvilket ikke lader sig gøre i den sociale interaktion, som en uddannelse indlejres i. Jeg kommer ikke i det følgende til at arbejde mere med effekter som dét, der definerer kvalitet.

3. Kvalitet defineres ud fra opnåelse af fastsatte politiske mål. Den grundlæggende præmis i dette perspektiv er, at demokratisk forhandlede mål er gyldige, og så det er dem, der styres efter og måles på (Dahler-Larsen, 2008, p. 126). Målene *kan* være formuleres ganske overordnede og generelle og må ofte konkretiseres og omformuleres i en given kontekst. Det har dog ifølge Dahler-Larsen vist sig, at de politisk formulerede mål ofte har været ret detaljerede og i evalueringøjeblikket også omsat til specifikke standarder. Desuden kan målenes begrundelse alene være, at de er besluttet. Målene og tilhørende udvælgelse af indikatorer er henlagt til offentlige institutioner. Et af problemerne ved at styre efter dette kvalitetsperspektiv er at det er blindt for biefekter. En biefekt, som jeg vurderer, mærkes i forhold til praktikken er netop den manglende anvendelighed af gennemførte evalueringer. De skal laves og det er lidt svært at se, hvordan og hvem, det gavner.

4. Kvalitet defineres ud fra et organisatorisk system, der sikrer kvalitet. I dette perspektiv ses kvalitetsproblemer som et udtryk for, at der ikke føres tilstrækkeligt opsyn (Dahler-Larsen, 2008, p. 142). Perspektivet har ifølge Dahler-Larsen meget vind i sejlene og genkendes i nogle meget brugte ord som evalueringskultur, evalueringskapacitet og kvalitetssikring. Den positive version af dette perspektiv fastholder, at den evaluering af indsatser, som finder sted også skal anvendes. Et resultat af en kvalitetsvurdering eller evaluering skal altså ikke kun beskrives, men der skal meningsfulde handlinger til på baggrund af evalueringen. Den negative version danner kæder af systemer, der evaluerer, og genererer organisationer, der certificerer. Resultatet af det sidste vil være, at man er mere optaget af certificerede kvalitetssikringssystemer end af reel kvalitet i praksis og at det er den anerkendelse, der ligger i certificeringen, som legitimerer en organisation. Hele konstruktionen med akkrediteringsinstitutionen, der undersøger kvaliteten af uddannelser og uddannelsesinstitutioner ser jeg som et udtryk for dette perspektiv. Noget af det, som undersøges ved akkrediteringsprocessen, er netop undervisningsinstitutionens kvalitetssikringssystem.

5. Kvalitet defineres ud fra brugerønsker. Perspektivet er anerkendt i forbindelse med varer og service og er ikke vanskeligt at legitimere i den sammenhæng. Det er helt essentielt for producenterne, at kunderne vælger varen, og producenterne vil givetvis arbejde med kvalitet ud fra blandt

andet dette perspektiv (Dahler-Larsen, 2008, p. 134). Der kan være gode grunde for offentlige institutionen til at anvende dette perspektiv, fordi det kan bringe underprivilegerede gruppers behov frem. Samtidig kan det være vigtigt at udfordre de magtstrukturer, en stor institution anlægger. Dahler-Larsen gør opmærksom på, at store offentlige institutioner ikke går ned, hvis forbrugerne fravælger dem. Denne sandhed står muligvis ikke til troende for uddannelsesinstitutioner anno 2019, hvor institutionerne er i konkurrence med hinanden for at tiltrække studerende og opretholde god økonomi. I institutionernes kvalitetspraksis indgår, at de studerendes evalueringer skal indgå i kvalitetsudvikling af undervisningen (Akkrediteringsbekendtgørelsen, 2019). Heri kan der identificeres et perspektiv på kvalitet defineret ud fra brugerønsker. Det problematiske ved at definere kvaliteten sådan er, at når studerende gøres til brugere, accepteres også et markedsprincip, som vanskeligt lader sig oversætte i en uddannelse, hvor det ikke kun handler om at deltage i undervisning, men om at udvikle identitet i forhold til et fag samt dannelse til noget, man ikke er i udgangspunktet og kompetencer til at indgå i et erhverv. Brugerundersøgelser kan være designet ved spørgeskemaundersøgelser med spørgsmål som virksomheden udarbejder i en top-down form. Brugeren kan svare på det, som virksomheden finder relevant at spørge om. Den kan også gennemføres som eksempelvis et fokusgruppeinterview af en repræsentativ gruppe, hvor gruppen definerer, hvad der er relevant at tale om. Dette kunne være et bottom-up design (Dahler-Larsen, 2008, p. 136). Tilfredshedsundersøgelser i forhold til uddannelseskvalitet kan i stedet rette sig mod aftagerne – altså dem, der efterfølgende ansætter de uddannede. Dette indgår da også i akkrediteringsprocessen (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2019). Hvis et brugerperspektiv med et bottom-up design skulle anvendes omkring praktikken skulle de studerende slippes fri af de spørgsmål, som stilles af UC'erne, men man ville ikke komme udenom den karakter af tilfredshedsundersøgelse, som er ensidig og i nogle tilfælde opleves krænkende (Moldt-Jørgensen, 2007).

3.1.1. Opsamlende om kvalitetsperspektiver i forhold til praktikken

Kvalitetsperspektiverne er forskellige og kriterierne for at vurdere kvalitet er forskellige. Når der i de følgende afsnit arbejdes med formalia om radiografuddannelsen, med læringsteori og med tekster om praktik i øvrigt, overvejes det, hvad der er kriterier for kvalitet og dermed hvilket perspektiv, der er på spil. Allerede nu ser det ud til, at besvarelsen af projektets spørgsmål skal være i flere led i forhold til det perspektiv, der træder i forgrunden ved analysen af projektets empiriske materiale.

3.2. En social teori om læring

Den schweiziske sociolog og læringsteoretiker Etienne Wenger tager udgangspunkt i, at læring helt grundlæggende er et socialt fænomen og skriver i kort form, at mennesker er sociale væsener, at kundskab er kompetencer i forbindelse med forhold, der har værdi, at erkendelse er at være aktiv i bestræbelsen på at opnå disse kompetencer og læringens mål er at opleve verden og vores engagement i den som meningsfuld (Wenger, 2004, p. 14). Deltagelse i praksis bliver med dette perspektiv helt essentielt. Med deltagelse menes her en omfattende proces, hvor der skabes identitet i forhold til det sociale praksisfællesskab. Sådant en deltagelse former ikke kun, hvad vi gør (handling), men også hvem vi er (identitet) og hvad vi mener om det vi gør (mening). De centrale begreber i Wengers teori er således mening, praksis, fællesskab og identitet. Der er praksisfællesskaber overalt og vi bevæger os ind og ud af dem med den største selvfølgelighed, og den læring, som er mest personlig udviklende, er den læring, der involverer tilhørsforhold i et praksisfællesskab.

Den mest udbredte forståelse af læring indebærer undervisning, lærere, bøger, opgaver osv. Dette kan gøre os blinde for den læring, som erfaringsmæssigt knytter sig til vores væren og færden i fællesskaber, idet vi engagerer os i udvikling af uddannelsesprogrammer, undervisningssystemer, læreplaner og skemaer. Når vi lægger vægt på det, kommer vi ifølge Wenger, til at begrænse vores forståelse af læring til at være det, der knytter sig til det planlagte, det målrettede og det formaliserede (Wenger, 2004, p. 19).

Mening som det centrale begreb hos Wenger er en beskrivelse af dét som medlemmer af et praksisfællesskab forhandler sig frem til. Meningsforhandling er den måde, vi oplever verden og vores engagement i den som meningsfuld. Der er ikke nødvendigvis tale om en sproglig forhandling og den kan være nok så ubevidst (Wenger, 2004, p. 67). Når mening forhandles, er der ikke en fast ramme eller et fast mål for processen, ligesom forhandlingen heller ikke afsluttes. Herved forstås, at den forhandlede mening er karakteristisk for dette praksisfællesskab på dette sted og på dette tidspunkt. Mening eksisterer således ikke som et produkt i individet eller i samfundet, men er dynamisk forhandlet. Meningsforhandlingen sker ifølge Wenger igennem to processer – deltagelse og tingsliggørelse. De to processer optræder ideelt set samtidigt, og hvor det ikke er tilfældet kan det resultere i meningsløshed (Wenger, 2004, p. 83). Tingsliggørelse kan være formel struktur, forklaringer, instrukser og artefakter – i radiografuddannelsen kunne det være semesterplaner,

læringsmål, teori og apparatur, mens deltagelse er et medlemskab i sociale fællesskaber og et aktivt engagement i handling, samtale, tænkning og følelser (Wenger, 2004, p. 70).

Hos Wenger er sammenhængen mellem praksis og fællesskab beskrevet ved tre dimensioner: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Det gensidige engagement er muliggjort af den sociale interaktion som samtale, fællesspisning og lignende, altså en personlig involvering. Det gensidige engagement trækker på den samlede kompetence og homogenitet er hverken en forudsætning eller et mål (Wenger, 2004, p. 93). Relationerne i praksisfællesskabet er en kompleks blanding af positive og negative følelser og attituder – vrede og ømhed, tillid og mistænksomhed, ekspertise og hjælpsomhed, magt og afhængighed, for at nævne nogle af de ordpar, som Wenger anvender. Det er da også *engagementet* i den fælles praksis, der er udgangspunktet for relationerne. Herved forstår jeg, at praksisfællesskabet i praktikken udvikler sig på den konkrete afdeling mellem de studerende, vejlederne og andre ansatte og at det involverer de komplekse relationer med både positive og negative følelser og tilgange, som måtte være.

Den anden dimension i praksisfællesskabet er den fælles virksomhed. Praksisfællesskaber udvikler sig i konkrete historiske, sociale, kulturelle og institutionelle kontekster. Der er instrukser, krav og ressourcer, der rammesætter aktiviteterne, men det er alligevel deltagerne der på deres egen måde former den daglige virkelighed og udvikler på den (Wenger, 2004, p. 97). Forhandlingen blandt deltagerne skaber gensidigt ansvar. Ansvarligheden kan i nogen grad være tingsliggjort i regler og metoder, men det erfarne medlem formår at skelne mellem tingsliggjorte normer og kompetent engagement i praksis (Wenger, 2004, p. 100). Herved forstår jeg, at de ansatte på afdelingen, heriblandt de kliniske vejledere og de studerende i den grad, de er "deltagere", tager del i arbejdet på afdelingen og tager ansvar for at måden det sker på er den bedste.

Den tredje dimension er det fælles repertoire. Wenger beskriver det ved "rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens" (Wenger, 2004, p. 101). Det er altså den karakteristiske måde som ting gøres, siges, omtales på og kan måske også beskrives som kultur og stil. Her forstår jeg, at der er holdninger til arbejdet, som udtrykkes både verbalt og nonverbalt. Og der er et indforstået sprog, som en studerende skal tilegne sig på vejen til at blive

deltager. Men der er også fortrolighed med rutiner og procedurer, som er en forudsætning for praksisfællesskabet.

Når Wenger bruger identitet som et centralt begreb, stilles der skarpt på relationen mellem individ og kollektiv. Opbygning af identitet hos individet består i at forhandle mening i forbindelse med oplevelse af at høre til i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, p. 169). Der er en dyb sammenhæng mellem praksis og identitet, idet det er i praksis, at det gensidige engagement kan befordre anerkendelse af hinanden som deltagere. Og det er medlemskabet af fællesskabet, der konstituerer identiteten, idet en deltager ved, hvordan man engagerer sig, forstår det, der skal gøres og tager ansvar i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, p. 177).

3.3. Udvikling af professionelle kompetencer

Thrysoe, Jensen og Glasdam refererer til den norske professor i sygeplejevidenskab Marit Kirkevold, når de skriver at professionelle kompetencer indenfor sundhedsområdet forstås som en sammensmeltning af en persons personlige og faglige kompetencer (Thrysoe et al., 200, p. 148). Disse kompetencer udvikles i praksis gennem "erhvervelse" og "deltagelse".

"Erhvervelse" forstås hos Thrysoe, Jensen og Glasdam som tilegnelse af kundskaber, der akkumuleres, udvikles, forfines og kombineres. Processen er genkendelig for de studerende i praksis, fordi det er den mest dominerende læringstilgang i skoleundervisning. De planlagte vejledningsforløb og undervisning i praktikken knytter til ved denne læringsforståelse og orienterer sig mod målene for læringsudbyttet. Desuden forstår forfatterne "legitim perifer deltagelse", som er Lave og Wengers betegnelse for udgangspunktet frem mod fuldgyldig deltagelse i praksisfællesskabet, som domineret af læringsformen "erhvervelse" (Thrysoe et al., 200, p. 154). Nogle studerende når ikke til fuldgyldig deltagelse, fordi de ikke bliver opfattet kompetente til det – kundskabsniveauet forbliver utilstrækkeligt. I takt med at den studerende nærmer sig det fulde medlemskab af praksisfællesskabet med fuldgyldig deltagelse, bliver det "deltagelse", som er den dominerende læringsform. "Deltagelse" forstås her som en kontinuerlig proces, hvor der er afsæt for den studerende til at blive eller være kompetent. Deltagelse handler ifølge Thrysoe, Jensen og Glasdam om at blive socialiseret ind i fællesskabet. Med reference til de konstruktivistiske sociologer Berger og Luckmann's begreb "sekundær socialisering", beskriver forfatterne socialisering som en erhvervsocialisering med tilegnelse af rollespecifik viden, arbejdsdeling og ordforråd i den konkrete kontekst

(Thrysøe et al., 200, p. 150). Socialiseringen har betydning for om den studerende inkluderes eller ekskluderes, om den studerende betragtes som dygtig, så denne efterfølgende vil kunne blive ansat. Sammenfattende kan det siges, at praktikken handler både om at kunne det, som kræves i læringsmålene og at passe ind og opfange de skrevne og uskrevne regler.

3.4. Praktikkens læringslandskab

Kvale og Nielsen skriver i artiklen om blandt andet "læringsnetværk" (Kvale & Nielsen, 2003, p. 251). I praktikken sker en væsentlig del af den læring, som finder sted, som medlæring, når den lærende udfører arbejdsopgaver sammen med andre, værende sig de uddannede såvel som andre studerende. Det beskrives som at lære ovenfra, når mester som den eminente fagudøver er rollemodel og ansvarlig for oplæringen. Læringsen stræber efter at nærme sig mesterens faglige niveau. At lære fra siden betyder, at den yngre studerende lærer af den lidt ældre eller af dem på samme niveau. Et aspekt ved at lære fra siden er, at den, der instruerer også lærer. Der tales også om at lære nedefra hvilket kan være den studerende, som medbringer ny viden fra undervisningen på skolen til praktikstedet og dermed bidrager til ældre studerende og ansatte i praktikken.

I artiklen skriver de også om evalueringer og feedback til de studerende. Det som for dette projekt bliver interessant, er beskrivelsen af den indirekte evaluering, som finder sted gennem avancement til mere krævende opgaver (Kvale & Nielsen, 2003, p. 264). Det er, når man får tildelt et ansvar, at det ses, at man er på vej til at blive et fulgdyldigt medlem af arbejdsfællesskabet.

4. Analyse I - Hvad siger formalia om praktikkens formål i uddannelsen?

I dette afsnit undersøger jeg, hvad formalia indeholder om praktikken som en del af uddannelsen. Det drejer sig om 4 dokumenter: "Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser", "Bekendtgørelse om professionsbacheloruddannelse i radiograf", "Studieordning for radiografuddannelsen" på en konkret UC, disse er alle tilgængelige på internettet samt "Plan for klinisk undervisning" fra samme UC, som er tilgængeligt på intern platform, hvorfor der er bedt om tilladelse til anvendelsen i dette projekt. Dokumenterne analyseres omkring kriterier for kvalitet og for lærings syn.

4.1. Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser

Loven er fra 2008 (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2008), og der er siden bekendtgjort ændringer i forhold til den oprindelige udgave: I 2011 indskrives, at uddannelsesinstitutionerne kan udbyde uddannelser i udlandet, at uddannelsesinstitutionen skal have en strategi for fastholdelse, og regler for udenlandske studerende skrives også ind (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2011, § 17a, § 24 stk. 2, §35). I 2013 er det ikke længere Undervisningsministeren, der underskriver, men Ministeren for forskning, innovation og videregående uddannelser. Ministeren gives beføjelser i forhold til at kunne uddelegere sin bemyndigelse til en anden statslig myndighed, når det drejer sig om at udøve beføjelser, som henhører under ministeren. Endnu en uddannelsesinstitution er inkluderet, nemlig Aarhus Ingeniørhøjskole og det skrives ind, at uddannelsesinstitutionen godtgør praktiksteder for lærerstuderende for særlige udgifter og institutioner, der udbyder læreruddannelsen kan pålægges at tilrettelægge uddannelses, så den svarer til behov i folkeskolen (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2013, § 13, stk 3 og 4, §26, stk 3). I 2014 lovgives der om talentspor og idet lov om akkreditering ændres, udgår paragraffer om akkreditering (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2014, § 7a). I 2017 skrives det ind, at ministeren kan fastsætte regler for adgangskurser til ingeniør- og andre tekniske uddannelser (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2017, §22 stk. 8). I 2019 gives der mulighed for at dele af uddannelser i visse tilfælde kan udbydes på Grønland og Færøerne, der skrives ind, at ministeren fastsætter regler for forberedelseskurser for flygtninge og indvandrere. Desuden pålægges uddannelsesinstitutionen at henvise studerende, der udmelder sig fra uddannelsen, til vejledning i Studievalg Danmark eller ved studievejledningen på en anden konkret uddannelse. Endelig står det nu i loven, at uddannelsesinstitutionernes finansiering tildeles over finansloven (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2019, § 7b, § 22, § 24 stk. 3, § 32, stk. 3).

Formålet med professionsbacheloruddannelserne er ifølge loven (og det har været uændret siden 2008):

”Professionsbacheloruddannelser skal give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger. Uddannelserne skal endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes

sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner. Stk. 2. Uddannelserne skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” (Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser, 2019, § 3).

Heraf forstår jeg, at praktikkens overordnede formål er at give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis og kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. På dette niveau er det ikke beskrevet, hvordan dette sker, og det er ikke umiddelbart synligt, hvilke kriterier kvalitet skulle vurderes ud fra. Uddannelsen skal sammensættes af teori og praktik i afsluttede enheder, og praktikken skal udgøre mindst 6 måneder (§5). Lovteksten er grundlaget for bekendtgørelse til den konkrete uddannelse, og jeg ser i det følgende på bekendtgørelsen for radiografuddannelsen i Danmark.

4.2. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi

I bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelse i radiografi skrives der om praktikken: Undervisningsinstitutionen og praktikstedet samarbejder på alle niveauer med henblik på at sikre sammenhængen mellem den teoretiske undervisning og praktikken (Bekendtgørelse om radiografuddannelsen, 2016, §3, stk. 2), praktikstedet godkendes af institutionen (§3, stk. 3), praktikstedet er ansvarlig for at gennemføre den kliniske undervisning efter retningslinjer, som institutionen fastlægger (§3, stk. 4), der skal være kliniske vejledere på praktikstedet, som har pædagogisk uddannelse svarende til 1/6 diplomuddannelse (§3, stk. 5), praktikken gennemføres i den virkelige praksis med syge og raske enkeltpersoner og grupper og kun i yderst begrænset omfang som simulationstræning (§3, stk. 6), og der er mødepligt for de studerende i praktikken (§8, stk. 4).

Ifølge bekendtgørelsen er det således uddannelsesinstitutionen, som godkender praktikstedet og angiver de retningslinjer, som praktikstedet skal tilrettelægge og gennemføre praktikken efter. Samtidig understreges det, at der skal fokuseres på sammenhæng mellem teori og praktik og at det skal ske ved samarbejde mellem undervisningsinstitutionen og praktikstedet. Når samarbejdet er beskrevet i så centralt et dokument som en lovbekendtgørelse, er det også interessant at se mere på, hvordan det kommer til udtryk i det øvrige empiriske materiale.

4.3. Studieordning

Som tidligere nævnt er der tre institutioner i Danmark, der udbyder radiografuddannelsen. Hver institution har udarbejdet en studieordning, der nærmere beskriver uddannelsen. Jeg har i det følgende undersøgt studieordningen fra en enkelt UC. De tre UC'er, der udbyder radiografuddannelsen har samarbejdet om udarbejdelse af uddannelsens fællesdel svarende til de første to studieår (University College Nordjylland, 2019a). Svarende til loven skrives der i studieordningen for radiografuddannelsen på UCN, at " Den kliniske undervisning er tilrettelagt så der skabes mulighed for, at den studerende opnår viden, færdigheder og kompetencer i forhold til den specifikke kliniske praksis" (University College Nordjylland, 2019a, p. 36). I overensstemmelse med en nærmest anerkendt sandhed om at et nøglebegreb i vekselluddannelser er sammenhæng (Henningsen & Mogenssen, 2013), bliver det nævnt at uddannelsesinstitutionen og praktikstedet samarbejder med henblik på at styrke sammenhængen mellem den studerendes læring i teori og praksis. Dette bliver her beskrevet ved nogle indgåede aftaler på indholds niveau: om procedurer for godkendelse af praktiksted om den kliniske undervisnings tilrettelæggelse, om samarbejde mellem studerende, kliniske vejledere og undervisere, om inddragelse af studerende og undervisere i udviklingsprojekter i den kliniske undervisning samt inddragelse af kliniske undervisere i teoretisk undervisning, og om procedurer for evaluering og kvalitetssikring af den kliniske undervisning; samt om niveauerne for samarbejdet: På lederniveau mellem UC og praktiksted, på underviserniveau mellem kliniske vejledere og undervisere på UC og på lokalt niveau mellem studerende, kliniske vejledere og tilknyttet underviser fra UC. Det anføres, at den studerende skal deltage i praksis og reflektere over relevante problemstillinger. Den praksis, som den studerende skal deltage i, er både "planlagte og uforudsete" aktiviteter, forstået som den komplekse hverdag som en hospitalsafdeling er. Endelig skal der i praktikken være planlagte og målrettede vejlednings- og undervisningsforløb. Praktikken er yderligere konkretiseret i "Plan for klinisk undervisning".

I dette dokument er det igen synligt, at samarbejdet mellem skole og praktik siges at være væsentligt for at skabe sammenhæng. Hvad denne sammenhæng nærmere består i uddybes ikke. Men samarbejdet har fået en form ved at niveauerne er beskrevet og det har fået et indhold.

4.4. Plan for klinisk undervisning

Helt centralt i beskrivelse af praktikken i radiografuddannelsen er det interne dokument 'Plan for klinisk undervisning' (University College Nordjylland, 2019b). Dokumentet ligger på en intern

kommunikationsplatform, som studerende, undervisere på uddannelsesinstitutionen og de tilknyttede kliniske vejledere fra praktikstederne har adgang til, og det revideres med jævne mellemrum. Særligt kapitel 5 "Samarbejdet mellem kliniske undervisningssteder og UCN" og kapitel 9 med overskriften "Læring i klinisk praksis" er relevant at se på i forhold til dette projekt.

Samarbejdet sker for at sikre et gensidigt højt informationsniveau, sammenhæng mellem teori og praktik samt udveksling af værdier og kundskaber, så centrale tendenser kan bringes ind i uddannelsen. Desuden er studerendes, kliniske vejledere og uddannelsesansvarliges ansvar beskrevet. Kliniske vejledere og uddannelsesansvarlige skal tilrettelægge og facilitere med mere, og de studerende skal forberede sig til praktikken, vise vilje til fortsat faglig og personlig udvikling og arbejde med det kliniske undervisningssted aktiviteter inden for sine ansvars- og kompetenceområder (University College Nordjylland, 2019b, p. 10). I kapitel 9 slås det først fast: "For at radiografuddannelsen kan kvalificere til professionel fagudøvelse er det afgørende, at den studerende lærer i klinisk praksis" (University College Nordjylland, 2019b, p. 16). Dermed er lovens formålet for praktikken skrevet ind, jævnfør ovenfor. Derefter følger 8 afsnit:

1. "Forholdet mellem teori og klinisk praksis i radiograf." Her siges det, at den studerendes bearbejdning af kundskaber er afgørende for udvikling af faglig professionalitet (University College Nordjylland, 2019b, p. 16). Bearbejdning ser ud til at være refleksion (her en kobling mellem oplevelser og teoretisk samt erfaringskundskab), som kan forekomme både ved iagttagelse af fagudøvelse, ved deltagelse og ved selvstændig udførelse af praksis (University College Nordjylland, 2019b, p. 17).
2. "Refleksiv praksislæring." Her refereres til UCs overordnede tilgang til læring, som bygger på praksisnære læringsaktiviteter. Dette har størst relevans for den teoretiske del af radiografuddannelsen, som er udenfor dette projekts interesseområde.
3. "Litteratur." Valgt litteratur skal være relevant set fra praksis.
4. "Undervisningsformer i klinisk undervisning." Vejledning af de studerende sker i målrettede læringssituationer, hvor det er et bestemt læringsmål, som forfølges. Desuden sker det i situationsbestemte læringssituationer, hvor det er den konkrete situation, der danner udgangspunkt for det fokus der kan tages frem. Vejledningen kan ske ved formelle refleksionsprocesser, som er planlagte og forberedte, og som har fordel af afstanden til den situation, der reflekteres over. Den kan også ske ved uformelle refleksionsprocesser, der sker i umiddelbar nærhed i tid og sted til

situationen (University College Nordjylland, 2019b, p. 17). Formålet med vejledningen er at støtte den studerendes individuelle faglighed, så hans eller hendes egne værdier og kundskaber stilles over for fagets værdier og kundskaber.

5. "Individuel plan for lange undervisningsforløb." Planen skal være opdateret og tilgængelig for den studerende på Praktikportalen – den fælles it-plattform som alle professionshøjskoler og tilknyttede praktiksteder anvender. Planen skal indeholde planlagte aktiviteter, tidspunkter for vejledning, aflevering af opgaver og tilbagemelding på disse, tidspunkter for evalueringer og bedømmelser.

6. "Forudsætningsamtale." Der er beskrevet krav til udformning af den studerendes oplæg til samtalen.

7. "Løbende evaluering." Den studerende skal gives feedback i forhold til læringsmålene og gives vejledning i forhold til at komme videre.

8. "Prøve." Der henvises til et senere kapitel i dokumentet, hvor en række praktiske forhold ekspliciteres. Prøven er ikke central for dette projekt, men det er alligevel værd at nævne en detalje: I de tre lange praktikforløb i radiografuddannelsen er der en praktisk klinisk prøve i 4. og 6. semester, mens 2. semester afsluttes med en teoretisk prøve på UC.

Tale om deltagelse og socialisering i den forstand, som Thrysoe, Jensen og Glasdam beskriver det er fraværende i dette afsnit, og jeg finder det heller ikke andre steder i dokumentet. Når der tales om deltagelse, handler det om den studerendes pligt til at deltage i alle former for aktiviteter for eksempel "seminarer, refleksionsøvelser, aflevering af rapporter og opgaver. Deltagelse handler også om, at den studerende er aktiv, interesseret og åben" (University College Nordjylland, 2019b, p. 7). Dette tolker jeg dels som en forståelse af læring som en individuel proces hos den studerende og at dette sker ved de skolelignende aktiviteter, en proces, som Thrysoe et. al. beskriver som "erhvervelse", dels som en udtrykt forventning til den studerende om at være engageret. Dog siges det også, at den studerende har ansvar for at arbejde indenfor sit ansvars- og kompetenceområde og efter klinikstedets principper. Dette kan godt forstås som praksislæring.

Opsummerende fra dette afsnit, så tegner der sig et billede af praktikken som det sted hvor der skal oparbejdes professionelle kompetencer ved erhvervelse af viden på et generelt faktuel plan og ved deltagelse i retning af engagement. Konteksten er både planlagte, målrettede læringsforløb, men også uforudsete situationer. Og refleksioner kan tilrettelægges som formelle og som

uformelle processer. Samarbejdet mellem uddannelsesinstitution og praktiksted nævnes igen. Her sættes der lidt ord på indholdet og de forskellige niveauer for samarbejdet beskrives. Kvalitetskriterierne træder ikke umiddelbart frem i teksterne. Jeg vil alligevel gå videre med, at det er læringsmål og de skolelignende aktiviteter, der har forrang i beskrivelse af praktikken, fordi beskrivelsen af deltagelse ser ud som hovedsagelig begrundet i forhold til planlagte aktiviteter. Til gengæld er målene for praktikken professionelle kompetencer, benævnt i lov om erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser som varetagelse af praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner, hvilket jeg forstår som en ansvarsbevidst og velargumenteret fagudøvelse, som indebærer et fuldt medlemskab af praksisfællesskabet.

5. Analyse II – Hvad er en studieleders oplevelse og forståelse af praktikkens bidrag til kvalitet i uddannelsen?

Det jeg gerne vil finde ud af i dette afsnit er, hvad studielederen peger på som kvalitet i praktikken, og hvordan der arbejdes med denne. Desuden vil jeg gerne se på, hvordan den studerendes læring i praktikken italesættes i den forbindelse. Det transskriberede interview med studielederen er vedlagt som bilag 3, og der refereres til dette med linjenummer i det følgende. Den interviewede studieleder fortæller om hvad god kvalitet er i forbindelse med praktikken:

”Altså det der, det der, det jeg først og fremmest tænker på, altså man kan jo sige, der er jo alt, der jo alt det formelle, som studieordninger og bekendtgørelser og alt muligt andet stiller krav om, altså det her med at praktikstedet kan levere den kliniske undervisning, som vi har aftaler om via studieordning og praktikstedsgodkendelse og at de uddannelsesansvarlige har det uddannelsesniveau, de skal og sådan noget. Og det skal jeg jo som institution forholde mig til om de lever op til den aftale og om de leverer den kvalitet vi har der aftalt der, men jeg er faktisk meget mere optaget af hvordan de som altså både som uddannelsesansvarlige og kliniske vejledere men faktisk også som hele afdelinger tager imod de studerende og håndterer de studerende.” (Studieleder, linje 5-14)

Allerede i de indledende kommentarer, træder det frem, at der er blik for både de formelle krav til praktikken, som er formuleret og kan kontrolleres, altså konkrete normative kriterier for kvalitet,

og til karakteren af den kontekst, som de studerende sendes ud til – hvordan de studerende tages imod og hvordan de håndteres. Det er kriterier, som går på det relationelle. At begge dele tages med ved en vurdering gentages:

”Så i store træk så kan man sige, hvis, hvis klinikstedet overholder de formelle aftaler vi har, så går vores drøftelser af kvalitet rigtig meget mere på, hvordan kan de sikre en god relation til de studerende.” (Studieleder, linje 26-28)

Her må det forstås, at når der er formelle aftaler der ikke overholdes, så er det dét, der tages fat i først. Det kan således godt se ud som om, at der er kriterier, der har større status og rang, nemlig de fastsatte normative. Man kan imidlertid ikke med rette sige, at det kvalitetsperspektiv, hvor kriteriet er standarder, dominerer, men som Dahler-Larsen påpeger, er det disse kriterier, som er lettest at håndtere, fordi de er konkrete (Dahler-Larsen, 2008, p. 109). Det er muligvis derfor, at det er dem, der nævnes først.

Viden om praktikken får studielederen gennem spørgeskemaer, som de studerende udfylder. Men ud over disse er der formaliserede samtaler i dialoggrupper mellem praktikstederne repræsenteret ved de uddannelsesansvarlige, repræsentanter for de studerende og uddannelsesinstitutionen. Om sådanne samtaler siges der:

Vi ”forholder os til det forgangne semesters evalueringer altså vi kigger på: er der nogen steder – er der noget der gør ondt nogen steder, er der noget vi særligt skal drøfte? Og rigtig, rigtig tit har de studerende via deres – de har også en studenterorganisation her – også et ønske om nogen ting, som vi skal snakke med klinikkerne om, som måske ikke nødvendigvis fremkommer af de der evalueringer, men som sådan er ting, de har oplevet og ting de gerne vil drøfte med dem. Og så gør vi det og udarbejder jo et referat fra det, og rigtig tit så bliver det jo til beslutninger om, nå, men så gør vi noget anderledes, eller så prøver vi det, eller sådan. Så det, man kan sige, det går altid på to ben: det formelle skriftlige og så det mundtlige, levede liv, som egentlig tit er det, der fylder mere for de studerende.” (Studieleder, linje 38-47)

Her forstår jeg, at der er noget, som de formelle spørgeskemaer, skønt de også indeholder åbne spørgsmål til fri besvarelse, altså kvalitative besvarelser, ikke kan indfange, men som først kan tages i betragtning, når der tales sammen om det, og de studerende kan fortælle. Spørgeskemaerne

er udarbejdet af en sammenslutning af institutioner og kan således ses som et udtryk for et top-down design på en brugerundersøgelse (Dahler-Larsen, 2008, p. 136). I dialoggruppen kan brugerperspektivet i højere grad inddrages på brugernes præmisser.

Praktikken er ifølge studielederen helt essentiel for radiografuddannelsen (Studieleder, linje 117), og der arbejdes med kvaliteten af den på flere måder. For det første så arbejdes der kontinuerligt med at tilrettelægge uddannelsen, så indholdet i teori og praktik hænger sammen (Studieleder, linje 150). Formålet med det er, at den studerende kan udvikle viden og færdigheder i en meningsfuld sammenhæng:

”Vi forsøger at tilstræbe, at deres, at de studerendes udvikling er kontinuerlig, altså nogen vil nogen gange beskrive det der med at så kommer de på institutionen og får en hel masse teori, og så skal de bare ud og omsætte den i praksis. Og det tror vi faktisk ikke rigtig på. Her, der tror vi på, at det at de så har noget teori med og møder en praksis, hvor de møder noget andet, skulle gerne inspirere dem til at blive ved med at søge ny viden selv.” (Studieleder, linje 161-166)

Her tales der om forholdet mellem teori og praktik. Der tages afstand til en adskillelse af de to, at praktikken er den omsatte teori. Derimod er det ikke helt tydeligt for mig, om det ikke er det alligevel, idet viden og teori alligevel i nogen grad sidestilles. Jeg har ikke i mine valgte teorier (Wenger med flere) redskaber til at arbejde videre med dette spørgsmål. Når jeg på dette tidspunkt alligevel finder det interessant at tage citatet med, er det fordi der gøres opmærksom på, at den tilbudte undervisning i teoriperioden ikke altid vil bidrage med tilstrækkelig viden i teoretisk forstand til at dække den studerendes behov. Wenger taler om fælles virksomhed og fælles repertoire som konstituerende for praksisfællesskabet, og det bliver således en nøgle til den studerendes adgang til fællesskabet, at kunne begå sig med det anvendte sprog og følsomhed for kvaliteten af handlinger i praksis (Wenger, 2004, p. 100). Spørgsmålet, som egentlig står igen, er hvordan, hvor og hvornår den studerende tilegner sig – eller erhverver sig denne viden. Og hvilke forventninger kan der være fra studiestedet, fra praktikstedet og fra de studerende til dette? Ifølge Thrysøe, Jensen og Glasdam er den studerendes mulighed for at blive deltager betinget af, at han har erhvervet faglig viden, færdigheder og holdninger (Thrysøe et al., p. 150). Hvis det er tilfældet, så kan den manglende viden blive årsag til, at den studerende ikke inkluderes.

En anden måde hvorpå der arbejdes med kvalitet i praktikken er den umiddelbare og spontane kontakt mellem skole og praktik, når for eksempel en studerende henvender sig om en problematik. Her vælger studielederen en åben, ærlig og hurtig kontakt (Studieleder, linje 80) og tilskriver dette stor betydning:

”Så man kan sige, det vi, der hvor vi lykkes med at korrigere på noget, det er, hvor vi griber knogler eller griber fat i hinanden eller kører derud, lige når det står på.” (Studieleder, linje 96)

Afstanden mellem UC og praktiksted kan betyde, at der hvor det egentlig havde været optimalt at mødes, må kontakten klares pr. telefon. Her ser jeg en risiko for at samarbejdet kan få et uheldigt vilkår, når det bliver en verbal kontakt mellem to – det være sig UC og uddannelsesansvarlig eller UC og studerende, fordi det talte tages ud af konteksten for de relationer, der er på spil.

Ved interviewets afslutning, hvor det helt åbne spørgsmål stilles: Er der noget, som jeg ikke har spurgt om, og som du synes, bør siges om emnet? siger studielederen blandt andet:

” Men i virkeligheden er det jo én sammenhængende radiografuddannelse, hvor vi skal kunne spille hinanden gode hele tiden. Og hvor det at, man kan sige for at praktikken kan yde optimalt, jamen så kræver det noget helt særligt af institutionen. Og for at institutionen kan yde det optimale, så kræver det noget helt særligt af praktikken. Og i virkeligheden så er tror jeg, altså der hvor vi lykkes godt med det, det er der, hvor vi formår i stedet for instinktivt at tænke ’nå, det må være fordi der er nogen, der ikke har gjort hvad de skulle,’ Så prøver at tænke: ’Hov, er det fordi at der er noget, er der noget vi ikke ser på, på samme måde eller hvordan kan vi blive kloge på hinandens forforståelse af ting?’ Altså sådan med en nysgerrig tilgang.” (Studieleder, linje 206-214)

Samarbejdet mellem uddannelsesinstitutionen og praktikstederne får her et værdimæssigt afsæt for de udtryk, som findes i formalia om uddannelsen. Samarbejdet skal ifølge informanten være båret af gensidig åbenhed og tillid i modsætning til mistro for at kunne tjene sit formål med at skabe sammenhæng i uddannelsen. Og så skal der være en respektfuld dialog hele tiden og straks, når der er problemer. Der lægges her ikke vægt på den ene eller den anden del af uddannelsen, men på karakteren af samarbejdet.

Endelig kan det også siges, at kvaliteten i praktikken er et samspil mellem personalet på praktikstedet og de studerende på stedet.

” Altså så der, hvor jeg helt tydeligt ser, at praksisfællesskabet for alvor opstår, og de studerende bliver en del af det, det er når de, når klinikkerne formår helt fra dag ét at invitere dem indenfor, og det er det, jamen på sådan noget som, jamen selvfølgelig skal de, uanset hvor kort eller langt de er der, have uniformer, de skal vide, at de i kaffestuen må sidde ved alle borde, at man ikke kun skal sidde ved et bord med de studerende, eller at altså det er på bitte-bittesmå detaljer rundt omkring, som vi vurderer er en forudsætning for at de studerende faktisk trives i det. Og så tror jeg at når, altså det har vi så en snak om, ikke også, og hvordan kan vi så gøre det og blive en del af det? Og det er jo ikke kun en forudsætning, som klinikken har, men det er også noget som de studerende skal, så vi arbejder jo lige så meget med, at de skal prøve at lære, hvordan de byder ind i praksisfællesskabet. Og der er en del af det jo, at de skal lære at, jamen man møder til aftalt tid, man overholder reglerne, man går ikke bare uden at sige, hvor man skal hen og sådan noget, altså. Og i virkeligheden, så tror jeg at den der socialisering ind i professionen og den måde at arbejde på, hvis man kan lære de små ting der fra starten, så bliver det helt naturligt, at de også byder ind i de faglige fællesskaber.” (Studieleder, linje 61-75)

Det vurderes af informanten at have stor værdi, at praktikstedet inviterer de studerende ind i fællesskabet både ved hjælp af ting som uniform og socialt i kaffestuen. Uniformen kan med et af Wengers begreber forstås som *tingsliggørelse*, én af processerne i meningsforhandlingen. Den anden proces er *deltagelse*, som består i medlemskab i det sociale fællesskab og et aktivt engagement (Wenger, 2004, p. 82). Uniform og inklusion i det sociale fællesskab i kaffestuen er således medvirkende til den meningsforhandling, som skal bidrage til den studerendes indtræden i praksisfællesskabet. Her har praktikstedet et ansvar. Den studerende gøres på UC opmærksom på, at han også selv har et ansvar, som for eksempel at møde til tiden, at overholde regler og at give besked, når man går. Man kan jo sige, at de nævnte eksempler er almindelig god opførsel og som sådan ikke noget særligt, men jeg vurderer, at det alligevel er interessant, at der udtrykkes denne gensidighed. Den studerende skal ikke tænke om sig selv, at han er en beholder, som lærer ved at

blive givet viden. Han er derimod i en relation med sin omverden, her praktikken, hvor hans parathed til at involvere sig er afgørende for, om han får adgang til praksisfællesskabet.

Hvad kan der være på spil omkring praktikkens bidrag til uddannelsens kvalitet i fremtiden? Det tales der om med to vinkler:

”Men vi skal hele tiden spørge os selv, om den måde vi gør det på i dag, om det også er den rigtige i fremtiden. Her i (...) snakker man jo lige nu meget om det nye sygehus med færre sengepladser og mindre kapacitet og sygeplejerskerne ved, at der skal flyttes en hel del sygeplejersker fra (...) og ud til primærsektoren og sådan noget, så man kan sige, ja, vi uddanner, sådan som uddannelsen er lige nu, det passer til den virkelighed vi har lige nu. Ja, og så, vi skal bare turde snakke om det, ikke også, hvad vi gerne vil i fremtiden.” (Studieleder, linje 141-147)

Her tales der om de forandringer, som omstruktureringer i sundhedssystemet bringer ind – og her specielt for sygeplejerskerne. Men omstruktureringer og nytænkning omkring nye sygehuse forandrer også vilkårene for radiograferne. Derfor tales der om åbenhed, så der snakkes om, hvordan ”vi” gerne vil, at uddannelsen skal tilpasses. Jeg forstår det sådan, at ”vi” inkluderer parterne fra praktikken og uddannelsesinstitutionerne samt studerende og andre interessenter omkring uddannelsen. Dermed er også sagt, at formalia, som de ser ud i dag, kan skrives om, så de matcher nye betingelser i sundhedsvæsenet. Lovteksterne skrives om på baggrund af et politisk arbejde, men studieordninger og de underordnede dokumenter, som UC’erne er ejere af kan revideres og bliver det også. Dialogen i den proces vurderes af informanten at være væsentlig.

6. Analyse III - Hvad er radiografstuderendes oplevelse og forståelse af uddannelseskvalitet i praktikken?

I dette afsnit har jeg per definition et brugerperspektiv på kvalitet i praktikken. Jeg kigger ikke desto mindre på, hvordan formalia slår igennem, og hvad det betyder for de studerendes læring. Desuden leder jeg efter udtryk som teorien har bragt mig på sporet af: hvordan praksisfællesskaber opstår, og jeg kigger derfor efter mening, identitet, fælles virksomhed, fælles repertoire, hvordan læringsnetværk optræder med relationer op og ned og til siden, og hvordan processerne med

erhvervelse og deltagelse spiller sammen. Inden jeg meningsfortolker, arbejder jeg systematisk med interviewdata.

6.1. Analysehåndværk

Fokusgruppeinterviewet er gennemført omkring 7 emner. Mængden af udskrift data for de 5 emner fordeler sig som følger:

| Emne (start linje) | Tid | Anslag i det transskriberede materiale |
|--|-----------|--|
| Gode og dårlige praktikforløb (10) | 14,5 min. | 12.987 |
| Sammenhæng i uddannelsen (143) | 3,5 min. | 3.606 |
| Struktur (184) | 15 min. | 14.442 |
| Netværk (341) | 11 min. | 9.854 |
| Kompetent fagudøver (447) | 9,5 min. | 8.343 |
| Inklusion (554) | 10 min. | 8.711 |
| Værdien af den studerendes arbejde (658) | 4,5 min. | 3.249 |
| Supplerende om tværfaglighed (691) | 3 min | 1.978 |

Kodning af materialet består i at sætte nøgleord på elementerne i interviewet. Her bruger jeg koder, som stammer fra arbejdet med de valgte teorier. Det vil sige, jeg bruger teorien som det objektive hvorigennem empirien ses. De valgte koder blev "Deltagelse", "Engagement", "Fælles repertoire", "Formelle læringssituationer", "Læringsnetværk", "Meningsforhandling" og "Virksomhed." Kodningen giver et overblik over, at de forskellige deltagere kommer til orde, om end i forskellig grad. Optælling af antal replikker for hver af deltagerne siger mere om deres måde at interagere i en samtale end om, hvorvidt deres tilkendegivelser kommer frem. Deltager 1 har 51 replikker, 2 har 29, 3 har 25, 4 har 11 og 5 har 53.

Ved en første meningskondensering fremkommer der tre temaer: Miljø på afdelingen, Tilrettelæggelse af uddannelse og Udvikling. Temaerne og beskrivelsen af dem bad jeg deltagerne om at gennemlæse og svare på spørgsmålene "Hvad er jeres respons på det? Kan I genkende det som noget af det, I fortalte mig på dagen?". Tre af fem har meldt tilbage med svar som "Jeg synes du virkelig har fanget det, vi fortalte til dig," (deltager 3) og "Jeg synes også, at jeg nikke genkendende til det

hele" (deltager 1). Medlemsvalidering giver mening i forhold til et common-sense-niveau, men fortolkning af interviewet rækker videre:

6.2. Fortolkning af fokusgruppeinterview

Det jeg gerne vil i dette afsnit er at sammenstille teori og empiri, så ny forståelse træder frem. Da formalia for uddannelsen blev undersøgt så jeg, at praktikken beskrives som sammensat af planlagte, målrettede læringsforløb, men også uforudsete situationer. Og refleksioner kan tilrettelægges som formelle og som uformelle processer. De studerende spørges til, om de genkender noget af dette og hvad det betyder for dem.

Med lidt tøven kommer der nogle bud, som handler dels om temadage om teknik og om patologi (sygdomslære) og om ugeopgaver, som nogle gange har været i rigeligt omfang:

Deltager 1: "Men i de praktikker, jeg har været, der har der altid været planlagt øh, for eksempel så har der været en eller anden temadag om et eller andet, nu siger vi bare cancer for eksempel. Og så har der været sådan nogle temadage løbende, og jeg har også været vant til at skulle skrive sådan nogle ugeopgaver og sådan noget. Det har vel været sådan noget planlagt noget, og det synes jeg da, har jeg fået meget ud af, men det tager så også bare fokus fra ja måske de der lidt uforudsete ting, når man er ude på rummene. Fordi så tænker man hele tiden på, 'nå men jeg har også den ugeopgave der, den skal jeg også lige,' og 'det skal, jeg skal lige huske at kigge hvad jeg skal – måske nogle protokoller eller et eller andet'. Så nogle gange, hvis der er for mange i hvert fald – og det var der på min anden praktik, der havde jeg ugeopgave hver uge – så det tog fokus fra de der uforudsete u-forud, nej, I ved, hvad jeg mener [latter] - fra de ting, som man jo også lærer meget af, så, ja. Men jeg synes det er godt at have de der planlagte temadage." (linje 200-210)

Her siges det, at det er godt med de planlagte aktiviteter, men det problematiseres samtidig, fordi det tager fokus fra den fokuserede, engagerede deltagelse i praksis. Umiddelbart kan de ikke ses, hvad "godt" betyder, men overvejslen for en uddannelsesansvarlig må være at balancere mængden af de planlagte aktiviteter i det omfang de skal være der. En anden studerende beskriver en planlagt aktivitet, som sætter gang i læring:

Deltager 5: " Men i (...) der havde vi noget der hed work-shopsdage, øh hvor at – vi havde både en CT-workshopsdag og en MR-workshopsdage [ja], hvor det lå sådan efter arbejdstid, og så mødte vi ind og så fik vi så noget fri nogle andre dage, øhm. Og det var faktisk nok noget af det, jeg har fået allermest ud af i min praktik, fordi især med MR. Fordi så fik vi mulighed, for det, så var der jo ikke nogen på scanneren. Og så havde vores vejledere lavet nogle fantomer – alt muligt mærkeligt, øhm, og så fik vi lov til at sidde og lege med parametrene og se 'ok, men hvad gør det hvis vi ændrer det her? jamen så får vi bare megalav signalstøjforhold' og sådan altså, og så se det konkret derude, frem for at det bare har været teori fra skolen, [mm] hvor vi ved, at ok, hvis vi ændre på den her, så får vi det og det. Og det kan man jo ikke altid gøre lige på patien.. altså når der ligger en patient derinde, for det er jo ikke etisk korrekt, at de skal ligge derinde i den, altså. Så kunne man få lov til at sidde og – sidde og lege med den, og det fik man faktisk bare helt *vildt* meget ud af. Også i CT [ja], det med at sådan at ændre højde, ok, men nu kører vi bare højden *helt* op, så det ikke var i ISO-centeret, og sådan noget og ok hold da *op* hvor meget dosis de fik i forhold til. Det er f – det er faktisk noget af det jeg har fået allermest ud af sådan planlagt eh hvad hedder det? - sammenlignet med det der uforuds – altså i forhold til det der uforudsete. Det kunne jeg i hvert fald anbefale -det - alle [mm]de andre steder jeg har været." (linje 217-234)

Denne passage viser, at en planlagt aktivitet i praktikken med apparaturet, som bruges til undersøgelser, men med fantomer, så det ikke belaster patienter, giver den studerende en erfaring, som rækker ud over det, som bøgerne har bibragt. Der er nogle begreber som "signalstøjforhold" og "ISOcenter" som får reel betydning. På den studerendes ord "det var faktisk nok noget af det, jeg har fået allermest ud af i min praktik", "det er faktisk noget af det jeg har fået allermest ud af," og "Det kunne jeg i hvert fald anbefale," forstår jeg det som vigtig erhvervelse af viden, som er en del af det sprog og det interne kendskab, som Wenger beskriver som tingsliggørelse, og som Thrysøe med flere netop betegner erhvervelse. Endnu en anden studerende sætter i en tidlige sammenhæng en lidt anden vinkel på de planlagte aktiviteter:

Deltager 4: "Jamen, altså der var også – vores øh vores vejleder havde også mere tid til at sætte nogle dage af, hvor han tog et par timer sammen med os; og snakkede

om noget teori og sådan noget, nogle billeder og sådan noget og ø, hvor øh på de andre steder, der synes jeg ikke jeg havde så meget kontakt med vejlederne. Og det, men helt generelt problem med vejlederne synes jeg er, at man ikke - jeg har ikke oplevet at stå særlig meget sammen med dem på modaliteterne, og det kunne jeg godt tænke mig, der havde været noget mere af, fordi at de – de ansatte der har det med at spørge de studerende, hvad det er man skal huske på, og hvad det er man skal kunne og sådan noget. jeg har svært ved at overskue, hvad det er jeg skal kunne som studerende. Der ville det være rart at stå mere sammen med en vejleder, som har fuldstændig styr på det. Så skal man kun koncentrere sig om de ting man skal kunne.”
(linje 50-58)

Her forstår jeg, at den studerendes forventning er, at den kliniske vejleder kender pakken af viden, som den studerende har brug for. Den studerende har derfor et ønske om at gå sammen med vejlederen for at få adgang til netop den mængde viden og gerne ved planlagte aktiviteter. Hvis den generelle læringsforståelse i praktikken er, at praksisfællesskabet er vejen til at lære i praksis, og den studerende i modsætning hertil forstår læring som en mængde af viden, han skal samle op eller modtage, så er det i min optik klart, at der vil være skuffede forventninger. Deltagelse i praksis kan så opleves kaotisk og skræmmende, og akutte undersøgelser kan blive forstyrrelser. I Wengers forstand dannes der ikke identitet, fordi meningsforhandlingen ikke sker. Her vil det være vigtigt at forventningsafstemme, så den studerende og praktikstedet kommer i nærheden af en fælles forståelse af, hvad og hvordan der læres; for selvom læring som deltagelse i praksisfællesskabet ikke er den eneste sandhed, så er ideen om viden som en absolut mængde det heller ikke. En anden mulig tolkning er, at de planlagte aktiviteter har højere status som læringsaktivitet end deltagelse i praksis for denne studerende.

Hvis en praktik er uden planlagte aktiviteter, men er etablering af praksisfællesskaber, hvor al læring emergerer af den – vil det mon være ideelt? De studerende har synspunkter på, hvad de planlagte aktiviteter bidrager med i læreprocesserne:

Deltager 5: ”Til en vis grad tror jeg altid, man altså selv reflekterer som sagt over nogle ting i løbet af hverdagen, men ikke - måske eh- ikke så dybt, som når man får bliver stillet en opgave. Så begynder man måske også at tænke lidt mere teori ind

over, altså sådan reflektere mere teoretisk over det man gør – eh sine handlinger.”
(linje 322-324)

Her siges det, at de planlagte aktiviteter lukker op for refleksioner, som er anderledes end dem, som bare ville dukke op hos den studerende. Man kan måske godt undre sig over, at refleksionerne ikke får dybde og teoretisk vinkel, når de ikke skubbes på af opgaver og planlagte aktiviteter, men det ser ud til, at læringsaktiviteter ikke kun er styret af den spontane nødvendighed, som praksisfællesskabet skulle drive. En ordveksling mellem deltagerne lidt senere i interviewet, hvor det handler om at være kompetent giver et tilsvarende indtryk (linje 510-529):

Deltager 2: ”Altså Jeg tror jeg er lidt farvet nu, for jeg arbejdede i sommerferien. Og det jeg følte jeg manglede der, det var mere viden i forhold til patologi. Fordi det var tit, jeg havde svært ved at tage beslutninger – sådan i forhold til om den patient, der var kommet ind ambulantly, egentlig måske skulle være akut i stedet for. Og der lærte jeg så altid bare at sætte dem på akut, selvom de måske ikke var. Men jeg ville have følt mig mere sikker, hvis jeg havde haft mere patologi. Og jeg ved ikke om det er fordi vi er semesterordning, men vi har haft mange workshops, hvor vi egentlig selv skulle lære patologien og aldrig [ja, selv lært, nej] rigtig været undervist i at se det [nej]. Så det er der jeg har følt, at jeg mangler at være mere kompetent. Men jeg synes, at vi – at jeg har været godt klædt på i forhold til teknikken og tage beslutninger der, og i forhold til patienthåndtering og sådan noget.”

Deltager 1: ”Ja, det er egentlig rigtigt. Det kan jeg også godt genkende, når du siger det.”

Deltager 2: ”Jeg har i hvert fald stået i nogle situationer derude, som - hvor jeg på grund af manglende viden om patologi, kunne have handlet bedre.”

Deltager 5: ”jeg frygter i hvert fald at stå med øh - jeg prøver lige at koble lidt ord på det. Det er det der med at: hvad med ens viden? er det nok til at man egentlig har – kan have det fulde ansvar for om den her patient skal i det forløb eller det forløb?”

Deltager 2: ”Ja, og det er der, jeg synes, jeg mangler jeg viden i hvert fald [Ja]. Eller dér, jeg har oplevet, at jeg mangler viden. Men det - jeg tror også lidt, det kommer

med erfaringen. Jeg kunne godt have været klædt lidt bedre på, sådan. Jeg ved, at der er nogle praktiksteder, der gør –går meget op i at lære de studerende at se meget af patologien på billeder, men det kunne jeg godt lidt savne. Så der kunne det have været rart også at få lidt undervisning ude i praktikken af de beskrivende radio-grafer.”

Der bliver her sagt, at der er et behov for viden, og at man kan frygte at mangle viden. Der fundes på årsagen, om det er semesterordningen, at der ikke har været undervisning men workshops og selvstudium. Og så efterlyses der undervisning i praktikken. Motivationen for at modtage undervisning kan forstås som en fastholdelse af et skolastisk læringssyn, der ifølge Wenger kan gøre os blinde for den læring, som erfaringsmæssigt knytter sig til vores væren og færden i fællesskaber. Man kan sige, at hvis viden om patologi skal udvikles i praktikken, er det en forudsætning, at det er en del af det, som praksisfællesskabet har i sit fælles repertoire. At de studerende er udfordrede på dette ses af følgende eksempel:

Deltager 1: ”for eksempel så på anden semester da vi kom i praktik, så var der jo sådan noget med at vi skulle i CT, men havde ikke haft anatomi i abdomen for eksempel, det er jo sådan rimelig relevant ved en CT-skanner. Så, så der har ikke altid være sådan den bedste sådan koordination eller sådan planlægning,” (linje 148-151)

Her gives der udtryk for, at der er en manglende sammenhæng, idet, der ikke på skolen har været undervist i et bestemt stof, der ville være relevant inden praktikken. Det er oplagt, at lige netop dette med om undervisningen på uddannelsesinstitutionen i et område passer med dét, som praktikken handler om, har betydning for oplevelse af sammenhæng. Det ene svar på dette er uddannelsens tilrettelæggelse, som jævnfør interviewet med en studieleder må forstås som en dynamisk proces. Det andet svar kunne være, at den studerende må arbejde med stoffet på det tidspunkt, det optræder i praktikken. Altså på praksisfællesskabets betingelser med engagement i forhold til dét, der er nyt. Men som sagt, så forudsætter det, at den studerende er engageret i sin stræben efter fulgyldigt medlemskab og at praksisfællesskabet giver adgang til deltagelse.

Når jeg nu vender mig mod at udforske, hvordan praksisfællesskaber opstår i praktikken, har det således betydning for, om den studerende lærer og udvikler sig i retning af det fulgyldige medlemskab. Her forsøger jeg at skelne mellem, hvad de studerende synes godt om, og hvad der

bidrager til læreprocesserne. I samtalen om refleksion som planlagte eller spontane processer bidrager en studerende med dette:

Deltager 3: "Men jeg tænker også, det er også forskelligt fra semester til semester i forhold til refleksioner. Første semest..bla,bla – første praktik på anden semester, så var der mange refleksioner i forhold til teknik, [Ja] ja, og måske det var første gang på et sygehus, vi vidste ingenting og det er også i forhold til personalet og kolleger og alt muligt – det første der. Så bagefter blev det mere rutine [mm] ja, så reflekterer jeg over andre ting på fjerde semester. Og helt andet på sjette semester. [ja,ja]" (linje 307-311)

Karakteren og indholdet af refleksionerne ændrer sig efterhånden som hverdagen indtræffer og rutinerne følger med. Citatet beskriver den udvikling, som en studerende oplever. Forholdet til personalet på afdelingen udvikler sig og der bliver en naturlighed over at være med. Det kommer til at handle om at være og gøre som de andre deltagere:

Deltager 1: "Ja, det betyder alligevel meget at man kan – at man selv kan få lov til at prøve at køre et rum, og ja, at det – at man ikke har den der, selvfølgelig har man sin vejleder at falde tilbage på, men at man faktisk føler, at man har ansvaret. Det betyder faktisk meget. [ja,ja]" (linje 467-469)

Ovenstående vidner om et tildelt ansvar for virksomhed, et ansvar som den studerende får, når han har et repertoire, som dækker det, som praksisfællesskabet har forhandlet. Det har betydning for den studerende at komme til dette punkt. Vejen dertil kan være med opmuntringer fra den daglige vejleder:

Deltager 3: "Jeg tænker, at det betyder meget at man finder sin egen værdi ved at andre siger noget om det her - giver feedback. 'Det kan du klare, det gik så godt', bare de små ord som kommer i løbet af dagen. Åh, jeg bliver rost, Nej, jeg bliver mere - jeg har lyst til at læse mere, og jeg har lyst til at prøve mere. Jeg har en værdi." (linje 667-670)

Opmuntringer motiverer til at engagere sig i praktikken, hvilket vel ikke overrasker, men det er alligevel væsentligt, at fastholde det, fordi det bliver et udtryk for den åbenhed, som er en betingelse

for de studerendes adgang til praksisfællesskabet. De studerende pointerer det da også gentagne gange, at de sætter pris på rollemodeller, som er åbne og venlige overfor de studerende:

Deltager 2: " jeg vil også sige, at når man så har de rollemodeller, der er så imødekommende, så har man lyst til at lære, altså man tør spørge dem, man tør være åben over for dem. [ja,ja]" (linje 347-348).

Her er det, hvad den studerende synes er rart, men desuden er der tale om en vigtig præmis for det nødvendige engagement. At have lyst til at spørge, at turde være åben – også om det, som man ikke kan. Men der kan også tilsvarende være vanskeligheder, når den studerende oplever afvisninger:

Deltager 2: "Jeg vil også sige i forhold til når nu man går med en superbruger, der måske ikke er sådan det mest imødekommende, så lærer jeg ikke så meget af dem faktisk, ja. De sætter mig i en presset situation, der nok mere føles som en eksamenssituation, når de spørger mig om noget. Så jeg lærer ikke så meget, men - dem jeg egentlig er meget tryk ved. Fordi dem vil jeg lytte på, dem - kan jeg lytte på og jeg kan reflektere sammen med dem, i stedet for at gå i panik sammen med dem." (linje 356-360)

Det er næppe det, at der stilles spørgsmål til den studerende, som gør, at han føler sig presset, men snarere den bagvedliggende afvisning, som gør det til en presset situation, som ikke befordrer refleksion. Der er behov for tryghed for at kunne lytte. Det der ikke bliver fulgt op på i interviewet, men som kunne være interessant at vide mere om, er om hvorvidt de studerende kan komme mere ind på, hvad det er, som gør for eksempel en superbruger mindre imødekommende. Den pressede situationen kan måske være den studerendes uvilje mod at stå til regnskab for konkret viden om noget i praktikken, måske noget, som forventes kendt, eller som er af betydning for om den studerende kan gives ansvar for en konkret opgave.

På spørgsmålet om, hvad der i særlig grad bevirker, at de studerende føler sig kompetente, svares der med, at det handler om ansvar:

Deltager 1: "Mere ansvar – det tror jeg for mit vedkommende i hvert fald. Der kunne godt være mere fokus på .. Sådan var der selvfølgelig - i vores læringsudbytte var der

jo fokus på det her med at man skulle - [lede] ja, lede, lede og sådan videre. Det synes jeg godt, det kunne fylde lidt mere. Fordi det er jo næste spring – det er jo at man faktisk skal ud og lede, ikke, så det kunne der godt ... Jeg ville i hvert fald føle mig mere kompetent, hvis jeg ja, havde arbejdet lidt mere med det her med ansvar. [ja]" (linje 505-509)

I denne replik er vinklen på ansvar, at det skulle fylde mere og arbejdes mere med det. Og læringsmål tages som baggrund for dette, mens det er det fremtidige arbejde, som er argumentet. Med Wengers perspektiv er der ikke nødvendigvis brug for at arbejde med 'det med ansvar', men at træde ind i praksisfællesskabet med de i fællesskabet anerkendte normer, værdier – altså blive fuldgældigt medlem ad den sti, som indebærer tilegnelse af fællesskabets forhandlede mening gennem tingsliggørelse og deltagelse. Det betyder for mig at se, at ansvar kun kan gives, når den studerende har det tilstrækkelige beredskab af faglig indsigt, forståelse, færdighed og dømmekraft. Det betyder så også, at der er studerende, som ikke kommer dertil, fordi de ikke er fortrolige med meningsforhandling svarende til det fuldgældige medlemskab.

Deltager 2: " Ja, (3) og jeg havde en dag, hvor det bare var os to på en stue, der skulle styre det hele. Og det var faktisk en rigtig, rigtig god dag. At det bare var os to studerende, der havde ansvaret for hele stuen, og så måtte vi jo så komme hen og bede om hjælp ved nogen, hvis der var behov for det. Det var i hvert fald en af de dage, der har givet mest, tror jeg, her på sjette semester. Fordi, det føltes sådan lidt mere virkelighedsnært i stedet for at være studerende. Det var sådan lidt mere arbejds-mæssigt, synes jeg, at vi havde hele ansvaret for den stue." (linje 647-652)

Her ser det ud til, at to studerende har opnået den indirekte evaluering, som tildeling af ansvar indebærer (Kvale & Nielsen, 2003, p. 264). Anerkendelsen består ikke af ros, men af at kunne udføre opgaver, som har værdi i praksis.

Det er ikke overraskende, at relationer betyder meget i læringsituationen og det har allerede været berørt, at afvisning kan blokere for læring. Den positive version, altså der, hvor der læres sammen med andre er jeg også på udkig efter. I en ordveksling om planlagte aktiviteter finder jeg dette (linje 210-219):

Deltager 1: "Men jeg synes det er godt at have de der planlagte temadage. Også at det bliver sådan et måske et - at man samarbejder med nogen studerende fra andre semestre og sådan noget. Fordi jeg oplevede da i hvert fald at jeg havde sådan en teknikdag med nogle anden semester-studerende, og de havde jo lige haft alt det her teknik og de – de var da meget til det bedre end mig, fordi – jamen, det ved jeg ikke – det var bare så langt væk. Så det fik jeg da også rigtig meget ud af. Det der.."

Deltager 3: "Var det på sjette semester?"

Deltager 1: "Ja [latter] – ja, det var altså lidt skidt, men eh"

Deltager 5: "Men det får man også meget selv ud af, [ja, det gør man] det prøvede vi også at have. Og lige pludselig at skulle fortælle om og give råd til sådan. Og så oplever man lige pludselig at man faktisk ved meget mere end man lige tr - havde forventet [mm, ja] [eller mindre, ha, ha]."

Ordvekslingen rummer for min undersøgelse mindst to interessante synspunkter. Det ene er at yngre studerende kan have noget væsentligt at bidrage med i forhold til de ældre forstået efter hvor langt de er i uddannelsen, hvilket jeg forstår som læring nedefra. Her kan der være overraskende for nogle studerende og muligvis en motivation til at samle op på noget, som ligger lidt længere væk. Det andet er, at den studerende oplever at lære ved at undervise yngre studerende. Der kan altså være en synergi i at bringe studerende på forskellige niveauer sammen. I netværket på afdelingen vil den studerendes læring mest være oppe fra – forstået på den måde, at nogen med mere viden og erfaring lærer den studerende noget. Forestillinger om at det er bedst at gå sammen med nyuddannede, bliver i gruppen modificeret til, at det er lige så forskelligt at gå med nye, gamle, superbrugere og andre fra personalegruppen, fordi det i bund og grund handler om, hvorvidt man er sammen med nogen, som er imødekommende. Tilsvarende bliver ideen om, at det er på de store sygehuse, man ikke er så imødekommende, i gruppen rettet til, at det mere handler om den herskende kultur på stedet.

7. Konklusion

Jeg har nu arbejdet med de tre underspørgsmål og vil i dette afsnit komme med mit bud på et svar på projektets problemformulering. Spørgsmålet er "Hvad er praktikkens bidrag til kvalitet i

radiografuddannelsen, og hvilken betydning har kvalitet i praktikken for de studerendes læring i praktikken?”

Praktikken er – ikke spor overraskende – meget væsentlig for professionsbacheloruddannelsen i radiografi. Det er dog ikke så ligetil at finde frem til at vælge et kvalitetsperspektiv eller konkludere, at der er det ene eller det andet på spil. Perspektivet træder frem, når der skal foretages en evaluering, for det er på det tidspunkt, at kriterierne skal defineres. Ved akkreditering, som er en evaluering, træder det frem, at der er standarder, der skal gennemgås. Desuden ses der på det organisatoriske system, muligvis med det perspektiv, at bare systemet findes, så er der god kvalitet. Endelig vil akkrediteringen også hævde et brugerperspektiv på kvalitet. Akkrediteringen er den politisk besluttede metode for vurdering af kvalitet i uddannelsen og perspektiverne heri er ikke entydige. Med de positive briller er der bredde i perspektiverne. Med de negative er det styring og en tilsyneladende bredde, hvis design ikke opnår andet end certificeringen i sig selv. Men nu er det ikke akkrediteringen, som er i projektets fokus, og jeg forlader derfor denne diskussion.

Praktikken som en hybrid af planlagte læringsaktiviteter og praksisfællesskab kalder på refleksioner om tilrettelæggelsen af praktikken. De planlagte aktiviteter som temadage, workshops og hvad det ellers kaldes, kan bidrage til refleksion med teori, det kan skabe erfaring med begreber fra praksis, og det kan give vigtig viden for den studerende. Men de er også de nemme ting at få øje på, som det, der skaber læring, hvad nogle studerende kan blive så fokuserede på, at de overse, at læring sker ved deltagelse i praksis og indlemmelse i praksisfællesskabet. De planlagte aktiviteter kan komme til at skygge for praksislæring, når der er mange og når der er deadlines i forbindelse med afleveringer. Tilrettelæggerne af uddannelsen, herunder aktørerne på UC og uddannelsesansvarlige og kliniske vejledere i praktikken, kan på samme måde blive blinde og fastholde et for ensidigt blik for læring som en tilrettelagt aktivitet, der kan gennemføres og redegøres for, så det bliver indikatorer for kvaliteten. Men perspektivet må nødvendigvis bredes ud, så det også indfanger dannelse af praksisfællesskaber i praktikken. Hvis dannelse af praksisfællesskaber ikke er inde i billedet i forhold til kvalitet i praktikken, går vi glip af vigtige indsigter om de studerendes vej til at blive kompetente fagudøvere. Det ser nemlig ud til, at både relationer med enkeltpersoner i praktikken og med andre studerende og indlemmelse i praksisfællesskabet har stor betydning. Det handler positivt om, at den studerende i praktikken oplever at få adgang til praktikstedets virksomhed og dets repertoire og at han engagerer sig i meningsforhandlingen. Oplevelsen af at få

adgang handler for de studerende om tryghed, åbenhed og imødekommenhed. Engagementet handler om at forstå og anvende sprog, instrukser og procedurer med indsigtfuldhed, så der kan tildeles et reelt ansvar for reelle opgaver i praktikken. Dette sker bare for de kompetente studerende, som har opnået denne anerkendelse i praksisfællesskabet. Negativt betyder det, at der kan være barrierer for den studerende i forhold til at få adgang, og der kan være barrierer i den studerende i forhold til at engagere sig. Dette kan både UC, de studerende og tilrettelæggerne i praktikken overse, hvis der anlægges et snævert perspektiv på kvalitet. Praktikkens bidrag til kvalitet i uddannelsen kan med det perspektiv, som Wengers teori giver, beskrives som den sociale arena, hvor den studerende inviteres til at tage del (deltage) og udvikle sig til kompetent fagudøver, altså få en identitet som sådan. Jeg ender således med at pege på Dahler-Larsens antikriteriologisk perspektiv som åbner op for at skønne hvad kvaliteten er i praktikken. Skønnet rummer det komplekse og modsætningsfyldte og vil give os mulighed for at se på dette og arbejde med at balancere det strukturerede i praktikken og det frie forløb i dannelsen af praksisfællesskaber.

Samarbejdet mellem UC og praktikstedet nævnes i loven og i UC egne dokumenter og studielederen bringer det konkret frem som det, der både former de planlagte aktiviteter og rydder sten af vejen i det lokale samarbejde på praktikstedet. Der kan derfor, som jeg ser det, opnås bedre praktik ved at knytte UC og praktik stærkt sammen i både formaliserede strukturer som dialoggrupper, men også i spontane samtaler. Og her er der anledning til igen at fremhæve en styrke ved praksisfællesskabet, som undersøgelsen ikke har sat fokus på, nemlig det praksisfællesskab, som består af de ansvarlige for uddannelsen. Hvis dette perspektiv lægges ind over samarbejdet, kan vi måske få øje på et fælles repertoire, en fælles virksomhed, som en meningsforhandling kan bære frem. Engagementet ville få betydning ind i den professionelle relation, som samarbejdet står på.

En afsluttende refleksion i projektet tildeler jeg den valgte teori. Andre teorier om læring ville have bragt andre ting i fokus. Wengers teori er ganske vist en social teori om læring, og der er meget gensidighed mellem den, der lærer og konteksten, som praksisfællesskabet udgør. Men der er stadigvæk tale om, at der er et individ, der lærer. Der er imidlertid også et fællesskab, der lærer og påvirkes af den studerende. Både Kvale og Niensens samt Thrysøe, Jensen og Glasdams artikler ser jeg som kommentarer til Wengers teori. Det, der for mig at se, kunne have beriget projektet var at vinkle det lidt mere mod organisationer, der lærer, og bringe samarbejdet mellem UC og praktiksted mere i fokus. Det ville dog have været et helt andet projekt.

8. Referencer

- Akkrediteringsbekendtgørelsen. (2019). Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser. (BEK nr 853 af 12/08/2019). Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=210078>
- Bekendtgørelse om radiografuddannelsen. (2016). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi (BEK nr 507 af 30/05/2016). Lokaliseret d. 7. december 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=180540>
- Birkmose, L. (2018). *Kliniske vejlederes brug af læringsmål ved feedback til radiografstuderende og vurdering af standpunkt*. Projekt opgave på MLP, 2. semester. Ikke publiceret.
- Birkmose, L. (2019). *Radiografstuderende evalueringer som redskab i kvalitetsudvikling af praktikken*. Projekt opgave på MLP, 3. semester. Ikke publiceret.
- Bisgaard, J. (2018). *Praktikkens didaktik: Hvordan styrkes læringes og studerendes engagement og læring i praktik? ph.d.-afhandling*. Forskningsprogrammet Livslang Læring, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Callewaert, S. (2003). Pierre Bourdieu om forståelse som metode i sociologisk forskning, I: *Fra Bourdieus og Foucaults verden: Pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne* (s. 312-330). Akademisk Forlag, Kbh..
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2016) Vejledning til uddannelsesakkreditering. Lokaliseret d. 15. december 2019 på https://akkr.dk/wp-content/filer/akkr/Vejledning_UA_eks_maj_2016.pdf
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2019). Lokaliseret d. 17. december 2019 på <https://akkr.dk/om/>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Evaluering af den danske kvalifikationsramme for livslang læring: Status for implementering og anvendelse af kvalifikationsrammen*. Lokaliseret

d. 17. december 2019 på: <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/evaluering-danske-kvalifikationsramme-livslang-laering>

Gadamer, N. M. (2019). Hermeneutik som praktisk filosofi. In A. Jørgensen (Ed.), *Fornuft og livsklogskab*. Århus Systime s. 77-83.

Glasdam, S. & Hundborg, S. (2013). *Læring i og af klinisk praksis*. Nyt Nordisk Forlag.

Glæsner, N. M. (2019). Fusionens realiteter: Sammenlægning af pædagogiske uddannelsesinstitutioner som styrings- og ledelsesstrategi (s. 114-116). *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr 28/2019. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://tidsskrift.dk/tipro/issue/view/8163/789>

Hastrup, L., Hasse C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F. & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. KORA, Kbh. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Brobygning/10267_sammenfattende_rapport.pdf

Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.

Hansen, T. I. (2019). Perspektiver på god undervisning. Blogindlæg på *Folkeskolen.dk*, *Fagblad for undervisere*. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://www.folkeskolen.dk/654223/perspektiver-paa-god-kvalitet-i-undervisningen>

Henningsen, S. E., & Mogensen, F. (2013). *Mellem teori og praksis: om transfer i professionsuddannelser* (1st ed.). Aarhus: ViaSystime.

Hjelmar, U., Jensen, T. P., Daugaard S. M. & Haselmann, S. (2009). *Praktikvejledning på professionsbacheloruddannelserne*. AKF Forlag. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/praktikvejledning-paa-professionsbacheloruddannelserne-9913/>

Jensen, T. P., Haselmann, S. (2010). *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsuddannelserne*. København, AKF. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://www.vive.dk/media/pure/9277/2052329>

- Kondrup, S. & Friche, N. (2016). Forståelser af uddannelse- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2016(4), s. 19-29.
- Krogh, L. (2011). Validiteten af eksamener. I K. Andreasen, N. Friche & A. Rasmussen (Eds.), *Målt&Vejet* (s. 109-132). Aalborg Univeritetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2003). Læring på kryds og tværs i praktikken læringslandskab. i K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde* (s. 248-266). København: Akademisk Forlag
- Københavns Professionshøjskole. (2019). Studieordning radiografuddannelsen 2019. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2019/10/studieordning2019-radiograf.pdf>
- Laursen, D. N., Nielsen, K. & Nygaard, S. E. (2010). *Den gode praktikplads: - fuldførelse, fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne*. (2010 udg.) Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriets håndbogsserie, Nr. 2010, Bind. 2. Lokaliseret d. 17. december 2019 på <https://uddannelsessekretariatet.dk/wp-content/uploads/2018/08/2010-Den-gode-praktikplads.pdf>
- Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner (2018). Bekendtgørelse af lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner (LBK nr 173 af 02/03/2018). Lokaliseret d. 17. dec. 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=198244>
- Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser. (2008). Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LOV nr 207 af 31/03/2008). Lokaliseret d. 7. dec. 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=116203>
- Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser. (2011). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LBK nr 882 af

08/08/2011). Lokaliseret d. 7. dec. 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137918>

Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser. (2013). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LBK nr 467 af 08/05/2013). Lokaliseret d. 7. dec. 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=146017>

Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser. (2014). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LBK nr 1147 af 23/10/2014). Lokaliseret d. 7. dec. 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=165188>

Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser. (2017). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LBK nr 986 af 18/08/2017). Lokaliseret d. 7. dec. 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192389>

Lov om erhvervsakademi- og professionsuddannelser. (2019). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (LBK nr 790 af 09/08/2019). Lokaliseret d. 7. dec. 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209972>

Lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. (2018). Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. (LBK nr 810 af 20/06/2018). Lokaliseret d. 17. december 2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202112>

Moldt-Jørgensen, C. (2007). *Fra meningsløs til meningsfuld evaluering: Anvendelsen af studentertilfredshedsmålinger på de korte og mellemlange videregående uddannelser set fra et psykodynamisk systemperspektiv*. Kbh. Samfundslitteratur og Copenhagen Business School.

Nedergaard, S., Bech, H., Hansen, C., Erichsen, D., Thorsen, M., Brückner, G. & Aurup, J. V. (2016). *Professionshøjskoler i tal 2016*. Danske Professionshøjskoler. Lokaliseret d. 17.

december 2019 på: https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/10/Noegletal2016_PRINT.pdf

Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikken læringslandskab: At lære gennem arbejde*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin & S. Køppe (Eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (s. 223-263). København: Lindhardt og Ringhof.

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og den uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder. i K. Illeris (Ed.), *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed* (s. 13-33). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rasmussen, P. (2011). Evaluering og akkreditering. I K. Andreasen, N. Friche & A. Rasmussen (Eds.), *Målt&Vejet* (s. 61-81). Aalborg Universitetsforlag.

Sonne, M. L. C., Erichsen, D., Hansen, C. P. B., Thomsen, B., Brückner, G., Strøh, A. & Jensen, S.H. (2013). Professionshøjskolerne i tal 2013. Danske Professionshøjskoler. Lokaliseret d. 17. december 2019 på: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2015/11/Professionshojskolerne-i-tal-2013.pdf>

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis*. København: Munksgaard Danmark.

Thrysoe, L., Jensen, M. F., & Glasdam, S. (2013). Udvikling af professionelle kompetencer i klinisk praksis. In S. Glasdam, & S. Hundborg (Eds.), *Læring i og af klinisk praksis* (pp. 147-162). Nyt Nordisk Forlag.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). Den danske kodeks for integritet i forskning. Lokaliseret d. 7. december 2019 på: <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>

University College Lillebælt (2016). Studieordning radiografuddannelsen 2016. Lokaliseret d. 17. december 2019 på http://esdhweb.ucl.dk/D19-1171575.pdf?nocache=f6a0f61e-bc15-41ff-b895-81c305912506&_ga=2.195808553.408381336.1576423194-630795180.1548271085

University College Nordjylland (2019a). Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i radiograf. Lokaliseret d. 17. december 2019 på <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Uddannelser/Radiograf/Radiograf-studieordning.pdf>

University College Nordjylland (2019b). Plan for klinisk undervisning. Interne dokument. Vedlagt som bilag nr. 5

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.

9. Bilagsfortegnelse

Bilag 1: Arbejdsblad til spørgeguide til interviews

Bilag 2: Invitation til deltagelse i fokusgruppeinterview

Bilag 3: Transskriberet interview med studieleder

Bilag 4: Transskriberet fokusgruppeinterview

Bilag 5: Plan for klinisk undervisning