

Innovationskompetencer hos sygeplejerskestuderende- en case om et online fremtidsværksted



4. semesters Masterprojekt, Aalborg Universitet,

Master i Læreprocesser (MLP), Specialisering i Didaktik og Professionsudvikling

Masterspeciale skrevet af: Cecilie Dahl Rogge

Studienummer: 20200311

Vejleder: Lars Bang Jensen

Afleveret: 20.12.21

Den afleverede opgave er: 106.057 anslag, svarende til 44,2 normalsider

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

Opgaven er ikke fortrolig

Abstract

This thesis explores how the clinical practice community can facilitate learning output that contributes to nursing students developing innovative competencies. This explorative study is based on an online future workshop, with 10 nursing students in their 6th semester, while they were in clinical practice. It is a qualitative, single based case study, based on the methodology of the future workshop in an online form, supported by a Delphi-inspired study and the SOLO-taxonomy. The Delphi study was used in a Delphi-inspired way, meaning that it was retrospective and used online, and in two rounds only. The SOLO-taxonomy was used to complement the students' statements; they scored themselves by the SOLO-taxonomy before and after the future workshop.

The workshop was held online, in part to ascertain whether this kind of activity could complement practical learning in clinical practice.

The aim of the study was to explore which learning outcome related to innovative competencies the future workshop could facilitate, and thereby investigate a new teaching technique for nursing students while in clinical practice. The SOLO-taxonomy scores supported the students' statements and thereby strengthened the learning output findings. The analytic method used was a thematic analysis.

The most important results and findings show that the teaching experiment had a learning output. The students scored themselves having moved one or more levels on the SOLO taxonomy, while they also elaborated the content of their learning outcome in the Delphi-study. The findings include the essential meaning of learning in a social practice, being included in social practice which facilitates learning, and the importance of recognition by the community, in order to access learning possibilities.

The study also shows that the future workshop's didactical design, facilitates learning due to the social aspect and the structure of the design. The SOLO taxonomy was functional in registering the learning outcome based on the future workshop.

The implications of this study are firstly that the future workshop is a method of interest to explore further. Secondly, that the way it focused on evolving innovative competencies needs to be explored further, since it is based on a single future-workshop. Furthermore, the findings connected to the clinical practice community, calls for attention, regarding a continued need for developing innovative competencies among practitioners in addition to strengthen the communities' chances of recruiting new generations of nurses.

Key words: Future workshop, nursing student, teaching method, innovation, social practice

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	- 6 -
1.1	PROBLEMANALYSE	- 10 -
1.2	PROBLEMFORMULERING	- 11 -
1.3	AFGRÆNSNING AF PROBLEM	- 11 -
1.4	FORSKERPOSITION OG PRAKSISBETRAGTNINGER	- 12 -
1.5	LITTERATURGRUNDLAG	- 13 -
2	VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED	- 14 -
2.1	ONTOLOGI	- 14 -
2.2	EPISTEMOLOGI	- 16 -
2.3	VIDENSKABSTEORETISKE BETRAGTNINGER OM INNOVATION	- 18 -
3	BEGREBSAFKLARING OG FORFORSTÅELSE	- 19 -
3.1	KLINISK UNDERVISNING OG PRAKSISFÆLLESSKAB	- 19 -
3.2	ONLINE UNDERVISNING SOM BEGREB	- 21 -
3.3	KREATIVITET - MIN FORFORSTÅELSE OG TEORETISKE UDGANGSPUNKT	- 22 -
3.4	INNOVATIONSBEGREBET, AT LÆRE OM- OG I INNOVATION	- 23 -
4	TEORI. - 25 -	
4.1	FREMTIDSVÆRKSTED	- 25 -
4.2	TEORETISK BESKRIVELSE AF DELPHI-METODEN	- 27 -
4.3	SOLO-TAKSONOMIEN - STRUCTURE OF OBSERVED LEARNING OUTCOME	- 28 -
4.4	LÆRING VED JEAN LAVE OG ETIENNE WENGER	- 30 -
4.5	PETER JARVIS OM LÆRING	- 32 -
5	METODE - 33 -	
5.1	UNDERSØGELSESDSIGN	- 33 -
5.1.1	<i>Ethiske aspekter</i>	- 34 -
5.2	CASESTUDIE	- 35 -
5.3	DATAINDSAMLINGSMETODER	- 36 -
5.3.1	<i>Undervisningseksperiment som intervention- casen</i>	- 37 -
5.3.2	<i>Fremtidsværksted som intervention i denne case</i>	- 38 -
5.3.3	<i>Transskriptionsstrategi</i>	- 40 -
5.3.4	<i>Delphi-metode som anvendt i denne case</i>	- 40 -
5.3.5	<i>SOLO-taksonomien som anvendt intervention</i>	- 43 -
6	ANALYSE - 44 -	
6.1	ANALYSESTRATEGI	- 44 -
6.2	HVILKET LÆRINGSUDBYTTE, KAN ET ONLINE FREMTIDSVÆRKSTED OM- OG I INNOVATION I KLINISK PRAKSIS FACILITERE HOS 6. SEMESTER SYGEPLEJESTUDERENDE?	- 45 -
6.2.1	<i>Læring i fællesskab</i>	- 45 -
6.2.1.1	Opsummering af at lære i fællesskab.	- 50 -
6.2.2	<i>Metoden fremtidsværksted</i>	- 51 -
6.2.2.1	Opsummering af fremtidsværkstedet som metode	- 54 -
6.2.3	<i>Kreativitet</i>	- 55 -
6.2.3.1	Opsummering af kreativitetstemaet	- 57 -
6.2.4	<i>Online undervisning og læringsudbytte</i>	- 58 -
6.2.4.1	Opsummering af online undervisning og læringsudbytte	- 60 -
6.3	DISKUSSION AF DET SAMLEDE LÆRINGSUDBYTTE	- 60 -

6.4	HVORDAN KAN MAN VURDERE ET EVENTUELT LÆRINGSUDBYTTE HOS DE STUDERENDE VED HJÆLP AF SOLO-TAKSONOMIEN?	- 62 -
6.5	DISKUSSION AF SOLO-TAKSONOMIEN SOM VURDERINGSREDSKAB PÅ LÆRINGSUDBYTTET	- 64 -
7	KONKLUSION	- 65 -
8	PERSPEKTIVERING	- 67 -
9	METAREFLEKSION PÅ EGEN LÆRING	- 68 -
10	LITTERATURLISTE	- 70 -
11	BILAG - 78 -	
11.1	BILAG A – TRANSSKRIBERING AF FREMTIDSVÆRKSTED	- 79 -
11.2	BILAG B – FREMTIDSVÆRKSTED KRITIKFASE, FANTASIFASE OG REALITETSFASE	- 83 -
11.3	BILAG C – DELPHI-UNDERSØGELSESPØRGSMAÅL MED BESVARELSER	- 86 -

Figuroversigt

Figur 1 - Hermeneutisk figur der illustrerer min arbejdsproces	- 18 -
Figur 2 - Fremtidsværkstedets faser	- 26 -
Figur 3 - SOLO-taksonomien, Figuren anvendes efter aftale med Kirsten Haase i Gladsaxe kommune og Pam Hook	- 30 -
Figur 4 - Interventionen beskrevet i de faser og del-elementer der var inkluderet, samt rækkefølgen i processen.....	- 37 -
Figur 5 - Illustration af Delphi-undersøgelsesspørgsmål med besvarelser fra det digitale whiteboard der blev anvendt.....	- 42 -
Figur 6 - SOLO-taksonomien som jeg modificerede den, og dermed den de studerende scorede sig efter	- 43 -
Figur 7 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 3	- 53 -
Figur 8 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 4	- 54 -
Figur 9 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 2	- 56 -
Figur 10 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 5	- 58 -
Figur 11 - SOLO-taksonomi scoringer fra whiteboard	- 62 -
Figur 12 - SOLO-taksonomi scoringer i graf. Blå=førscore, Orange=efterscore	- 63 -

1 Indledning

Siden 2012 har der været formuleret en innovationsstrategi i Danmark, på baggrund af blandt andet OECD's innovationsrapport i 2010 (OECD, 2010; Regeringen & Innovation og Videregående Uddannelser, 2012). Innovation er således blevet integreret i uddannelsessystemet til at opnå den målsætning, og innovationskompetence er kommet til at ses som en meget nødvendig kompetence blandt fremtidens medarbejdere. Dette kan betragtes som en diskurs i dag (Haslam & Rosenstand, 2016).

Dette masterprojekt undersøger om man via et online fremtidsværksted, kan facilitere læring i- og om innovation hos 6. semester sygeplejestuderende. Projektet bygger videre på et undervisningseksperiment fra foråret 2021 (Rogge, 2021), hvor jeg inviterede de kliniske undervisere (sygeplejersker der er ansat til at undervise sygeplejestuderende i klinisk praksis), til at deltage i et online fremtidsværksted, for at undersøge og afdække de kliniske underviseres læring, ved en online metode. Jeg fandt at de glemte at det var online, og de gav udtryk for selvom at det foregik online, interfererede det ikke med læreprocessen. Jeg vælger derfor at videreudforske anvendelser af online fremtidsværksted med studerende, da de studerende efterhånden er vænnet til at undervises online (Georgsen & Qortrup, 2021; Lindberg, 2020; Tram, 2020). Fremtidsværkstedet som metode, appellerede meget til min organisation, som nu har et ønske om at lære metoden og kunne anvende den til sygeplejerskestuderende.

I studieordningen står der overordnet, at når de studerende er færdiguddannede sygeplejersker har de ” *viden om og kan forstå innovation som metode til forandring af praksis* ” (Københavns Professionshøjskole, 2019, s. 34). I semesterbeskrivelsen for 6. semester står der at de studerende skal kunne ” *selvstændigt medvirke til at fremme innovative processer og deltage i innovations-, udviklings- og forskningsarbejde* ” (Københavns

Professionshøjskole, 2019, s. 18). Dette viser en klar forventning til en kompetenceudvikling indenfor innovation hos de studerende.

Samtidig er innovation i sygeplejerskeuddannelsen et område, som Region Hovedstaden har sat ekstra fokus på. I 2021 blev der nedsat en arbejdsgruppe, for at udbrede kendskab til innovation og sundhedsinnovation indenfor klinisk undervisning, samt kvalificere uddannelsen af sygeplejestuderende, ved bevidst inddragelse af innovation i den kliniske undervisning (Lichtenstein, 2021). Hvordan kan man skabe gode vilkår og rammer for arbejdet med innovation i klinisk praksis, og hvordan kan klinisk praksis facilitere læring af innovationskompetencer? Den regionale arbejdsgruppe udspringer af behovet for netop at afdække, hvad der foregår af innovationsudviklende aktiviteter i klinisk praksis, hvilke rammer og vilkår er der, for derigennem at få øget fokus på udvikling af innovative kompetencer hos vores studerende (Københavns Professionshøjskole, 2019; Lichtenstein, 2021). Arbejdsgruppen har uformelt undersøgt, hvad der foregår af innovationsundervisning i klinisk praksis. Det viser sig at være meget lidt, og her opstår også min nysgerrighed til at undersøge om en ny undervisningsmetode kan være med til at udvikle innovative kompetencer. Aktuelt fremstår det som værende et stort behov og krav, at de studerende udvikler innovative kompetencer, men der er ingen reel indsats fra klinisk praksis til at facilitere dette. Da 40% af sygeplejerskestuderendes undervisning på uddannelsen er i klinisk praksis, mener jeg at det påhviler os undervisere i klinisk praksis et ansvar, for at bidrage til at udvikle de studerendes innovative kompetencer.

Lotte Darsø definerer innovationskompetence som værende *"evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge"* (Darsø, 2015, s. 14). Denne definition inspirerede mig til at vurdere, om et fremtidsværksted kunne

stimulere til de studerendes læring, mens de er i klinisk praksis og lade dem samarbejde om deres ”fælles problem”, nemlig at bidrage til innovation i klinisk praksis.

Min tese er, at dette kan gøres via et online fremtidsværksted, og jeg vil derfor bruge denne masteropgave til at undersøge, hvordan de studerende erfarer dette, og belyse hvilket læringsudbytte de studerende oplever at få ud af metoden.

Fra politisk side er der aktuelt fokus på, at der mangler sygeplejersker i Danmark, og at der fremover vil være et stigende behov for sygeplejersker, hvilket giver et øget behov for at uddanne flere sygeplejersker (Dansk Sygeplejeråd, 2021; Region H, 2019; Svensmark, 2020, s. 445–448). Dette vil sandsynligvis betyde at der fremover kommer endnu flere studerende i klinisk praksis. Hvilken betydning har det for den måde hvorpå vi tænker undervisning i klinisk praksis?

Hvad er implikationen eller ønsket med at de studerende skal være innovative? Er det at optimere arbejdsgange og udnytte deres ressourcer mest, eller handler det om at kunne få kreative medarbejdere der tænker anderledes, så man kan skabe værdi i sundhedsvæsenet, der ikke kun handler om at optimere? Man kan betragte det som sundhedsinnovation, da det foregår i en sundhedsfaglig uddannelse, men jeg er kritisk til at innovation skal ses som værende lig med optimering af processer som optimeringsparadigmet kan insinuere. Vi kan risikere at ramme ved siden af de menneskelige faktorer, som er uforudsigelige og at det kontekstuelle er forskelligt, hvorfor man ikke skal søge den ene rigtige løsning (Vikkelsø & Vinge, 2004).

Et andet aspekt på min problemstilling er at der er, i uddannelsessystemet, generelt er kommet en betydeligt øget interesse for outcome-baseret undervisning efter indførelsen af Bologna processen i uddannelser efter gymnasialt niveau (Miller, 2016; Petersen & Koed, 2018; BEK 508, 2016). Som er del af disse begreber i undervisningen, må undervisere

facilitere en strukturering, udvikle opgaver og problemstillinger hvor de studerende får anledning til at udvikle sin viden, færdigheder og kompetencer (Miller, 2016).

Ifølge studieordningen er der, i min optik, et højt taksonomisk krav til de studerende da det forventes, at de efter endt uddannelse, selvstændigt skal medvirke til at fremme innovative processer. (Københavns Professionshøjskole, 2019). I lyset af for eksempel, SOLO-taksonomien er dette, et kompetenceniveau der svarer til de øverste, altså relationelt eller udvidet abstrakt niveau (Biggs & Collis, 1982; *HOT SOLO Presentations - HookED Wiki*, u.å.). Det stiller krav til os i klinisk praksis, og kalder på at vi har et skærpet fokus, for at sikre at de studerende lærer at udvikle innovationskompetencer.

I studieordningen står der også at de studerende skal "*deltage i innovationsarbejde*", og det forstår jeg som en mere praktisk opgave, hvor vi skal facilitere at de studerende kan deltage i forskellige typer projekter, som er i gang på afdelingerne, eller f.eks. ved at deltage i undervisnings- og læringsaktivitet (Københavns Professionshøjskole, 2019, s. 19). Min undren og interesse går på at jeg vil forsøge at imødekomme behovet for at deltage i innovationsarbejde ved at de studerende kan medvirke til at fremme innovative kompetencer, ved at udvikle en undervisningsmetode og analysere hvordan de studerende erfarer dette, og hvilket læringsudbytte de har af metoden.

Måske er der behov for at finde en måde at vurdere, i hvor høj grad en studerende, er i stand til at reflektere og argumentere for nytten af et problem de har identificeret, eller en idé de har. Hvis vi skal tage innovationskompetencer alvorligt, hvordan kan vi gøre dette, og hvordan kan vi understøtte og vurdere læringsudbyttet hos de studerende?

På 6. semester, hvor jeg vil afprøve undervisningen, har de studerende sin længste kliniske praksis på 600 timer, hvilket svarer til 20 uger. De er på det tidspunkt ganske langt i

sin uddannelse, og innovation er beskrevet som læringsmål for 6. semester, både under viden, færdigheder og kompetencer (Københavns Professionshøjskole, 2021b).

Ved at lære dem, både i- og om en metode, som fremtidsværksted, er mit mål at lære dem en kreativ metode til at kunne indgå i kreative processer, og dermed have vilje og mod til at indgå i disse når de møder behov for det i sin praksis. Innovation kan siges at være meget tæt forbundet med kreativitet (Darsø, 2015; Heine Hansen, u.å.). Didaktisk er det derfor afgørende for mig at forsøge at finde en metode der kan give de studerende et rum eller en platform, der stimulerer til kreativitet og kritisk refleksion over praksis, hvor de via primær læring kan erfare innovation.

1.1 Problemanalyse

Der er aktuelt et pres i sundhedsvæsenet for at uddanne flere sygeplejersker, og der er få ressourcer til at uddanne dem på grund af få sygeplejersker og enorm travlhed på afdelingerne (Dansk Sygeplejeråd, 2021; Pedersen, 2021; *Prognose for arbejdsmarkedet for sundhedspersonale i Region Hovedstaden*, u.å.). Flere uddannelsessøgende betyder at der kommer flere i klinisk praksis. Vi har ikke flere ressourcer, men har stadig en stor undervisningsopgave der skal varetages. Det betyder, at det er relevant at undersøge, hvordan man kan skabe vilkår og rammer for arbejdet med innovation i klinisk praksis, og at klinisk praksis rent faktisk understøtter denne læring. Desuden har der gennem mange år været et øget fokus på innovationskompetencer hos sygeplejerskestuderende, da det betragtes som en væsentlig kompetence at have på arbejdsmarkedet i dag. Jeg finder det derfor relevant at undersøge og forsøge at udvikle en undervisningsmetode der kræver færre undervisningskræfter, end mange af de aktiviteter vi i dag gennemfører i klinisk praksis, og samtidig imødekommer behovet for at facilitere læring af innovationskompetencer hos de

sygeplejerskestuderende. Der ses et behov og ønske om at udvikle innovative kompetencer hos de studerende for på den måde at skabe værdi i sundhedsvæsenet (Fredskild et al., 2017).

1.2 Problemformulering

Hvordan kan vi i klinisk praksis facilitere at sygeplejestuderende opnår et læringsudbytte der bidrager, til at udvikle innovationskompetencer?

- Hvilket læringsudbytte, kan et online fremtidsværksted om- og i innovation i klinisk praksis facilitere hos 6. semester sygeplejestuderende?
- Hvordan kan man vurdere et eventuelt læringsudbytte hos de studerende ved hjælp af SOLO-taksonomien?

1.3 Afgrænsning af problem

Dette projekt forsøger at udforske en undervisningsmetode til anvendelse i klinisk praksis. Det er en enkelt case, som er et bud på en ny undervisningsmetode, med det formål at understøtte læring og udvikling af innovationskompetencer hos sygeplejerskestuderende. Det betyder, at jeg ikke vil kunne sige noget generelt om metoden i andre sammenhænge, end den jeg har konstrueret i min case.

Projektet står på to ben, hvor det ene er selve dette masterprojekt, og det andet er til brug i min organisation, både internt på det hospital jeg er ansat, og eksternt da hele regionen har fokus på udvikling af innovationskompetencer hos sygeplejerskestuderende. Dette gør at mit masterprojekt indgår som indledende undersøgelse i et fortsat projektarbejde, der vil arbejdes med efterfølgende. Den viden jeg får gennem dette projekt, danner base for den videre udvikling af undervisningsmetoden i klinisk praksis. Jeg kommer ikke til at komme ind på evalueringsperspektiver i projektet, selvom dette kunne være relevant med tanke på

det ben, der er placeret i organisationen og det efterfølgende forløb er det ikke i denne opgaves perspektiv, som handler om det eksplorative og undersøgende ved min metode.

1.4 Forskerposition og praksisbetragtninger

Jeg er selv en aktiv medspiller i min undersøgelse, både med hensyn til at iværksætte, gennemføre, men også spørge ind til deltagernes oplevelser og erfaringer med læring. Min deltagelse medfører nærhed til det jeg undersøger, og giver mig en forforståelse som udfoldes i det følgende.

Som klinisk underviser er en del af mit arbejde hele tiden at udvikle og forbedre undervisning for sygeplejerskestuderende, der er i klinisk praksis. Det betyder, at jeg er en naturlig deltager for de studerende, som er vant til at undervises på forskellige måder i klinisk praksis. Dermed kender jeg kulturen, hvori jeg undersøger, hvorfor jeg har let ved at fortolke og forklare det, de studerende frembringer, men til gengæld kan det være en ulempe at jeg måske ikke får øje på nuancer, som jeg betragter som selvfølgeligheder eller evner at være kritisk nok. Når de studerende kommer til os i klinisk praksis, er fokus på at få praktisk erfaring om faget, knytte praksiserfaringer til teori og omvendt, men også at lære gennem erfaring og refleksion. Derfor er det relevant at overveje, hver gang man udarbejder en undervisningsaktivitet, om den understøtter det de skal lære i klinisk praksis, eller om den fjerner dem fra den.

Man kan derfor argumentere at der er autoetnografi, da jeg undersøger i den virkelighed jeg selv er en del af (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 205). Min forforståelse er, at jeg på en naturlig måde interagerer med de studerende, og de vil erfare det på en forventelig måde. Dette kan give mig den fordel, at de studerende er åbne, og ikke holder noget tilbage, som kunne ske hvis jeg kom udefra som en observatør.

Det er i det direkte samspil med patienter og sundhedsprofessionelle, altså ved at deltage i det fagprofessionelle fællesskab og få adgang til de unikke læreprocesser og læring praksis kan tilbyde, at vigtige dele af sygeplejefaget læres når man er studerende (Eraut, 1994, s. 42; Hansen, 2005, s. 65; Lave & Wenger, 1998; Saugsted, 2007, s. 237). Det meste af den kliniske undervisning foregår typisk ”bedside”, altså helt ude ved patienten på afdelingerne, eller ved at der undervises i undervisningslokaler, hvor der kan være workshops og undervisningsoplæg ved kliniske undervisere. Der er enkelte digitale læringsplatforme, som omhandler f.eks. håndhygiejne og dokumentation, men fremtidsværkstedet, og anvendt online, er ny i kliniske praksis.

1.5 Litteraturgrundlag

I min indledende undersøgelse til masterprojektet søgte jeg i litteraturdatabaser for at afdække eksisterende litteratur. Jeg søgte først med danske ord, men overgik til engelske for at favne bredere med søgeordene ”Innovation” AND ”Nursing student” AND ”creativity” AND ”teaching method” NOT ”midwifery” NOT ”research course”. Jeg fik ca. 400 træf, hvoraf ingen beskæftiger sig med min valgte metode (Fremtidsværksted) hverken i undervisning eller i klinisk praksis. Hvis jeg søger efter ”Future workshop” får jeg ingen træf.

I engelsk litteratur beskrives fremtidsværkstedet som en metode, der hyppigt beskrives i skandinavisk litteratur, men jeg har ikke fundet det anvendt til sygeplejerskestuderende i litteraturen. På den måde kan mit projekt, i sig selv betragtes som innovativt, da de studerende får anledning til at lære om innovation i innovation, for at anvende Darsøs begreber som vil uddybes i afsnit 3.4.(Darsø, 2015).

Under forberedelser til- og efter empiriindsamling, har jeg søgt yderligere litteratur og teorier og metoder, hvorfor der løbende har været en udvikling af min forståelsesproces.

2 Videnskabsteoretisk ståsted

I det følgende afsnit vil jeg uddybe det udgangspunkt og grundlag, der er for min opgave, og hvordan jeg betragter min vidensproduktion. Jeg søger svar på, og dermed viden om mit problem, med en humanvidenskabelig tradition eller paradigme, og søger ikke en kausal sammenhæng, som i et naturvidenskabeligt paradigme (Andreasen et al., 2017). Thomas Kuhn, var en banebrydende videnskabsteoretiker, da han fremførte en ny tilgang til videnskabsteori, hvori han siger at der hører forskellige paradigmer til forskellige videnskabelige felter (Andreasen et al., 2017; Birkler, 2021). Et paradigme definerer, hvilken type forskning der er sand eller gyldig indenfor det enkelte videnskabsfelt, og dermed har hvert paradigme bestemte værdier for, hvad god videnskab er (Andreasen et al., 2017). I denne opgave udfordrer det konstruktivistiske paradigme det naturvidenskabelige paradigme, som store dele af sygeplejen hviler på i den medicinske tradition.

Denne masteropgave søger en eksplorativ undersøgelse af de studerendes oplevelse med en undervisningsmetode som overvejes at tages i brug, for at medvirke til innovationskompetenceudvikling hos de sygeplejestuderende. Videnskabsteoretisk vil jeg i det følgende belyse min til- og fravalg og min ontologi og epistemologi, da jeg erkender at mine tilvalg samtidigt er fravalg, og at visse områder dermed ikke belyses. Da mit mål med opgaven er at afdække og forstå baseret på en enkelt case, får det en ideografisk videnskabeligt perspektiv, ved at jeg forsøger at afdække min case mest muligt (Birkler, 2021, s. 56).

2.1 Ontologi

Ontologi handler om, hvad der eksisterer i verden og med afsæt i en konstruktivistisk ontologi, ses læreprocessers udgangspunkt at være psykiske fænomener (Ingemann, 2013).

Ontologisk har den sociale praksis, vi indgår i på et hospital, rødder tilbage til positivismen og positivismen ses også aktuelt i meget af den medicinske forskning og den evidensbaserede tankegang, der ligger til grund for store dele af vores praksis (I. B. Andersen & Matzen, 2014; Mathisen, 1993). Dog er der gennem 1960'erne og 1970'erne kommet meget kritik af positivismen, og konstruktivismen kan betragtes som en fortsættelse af denne kritik (Ingemann, 2013, s. 134). I min opgave betragter jeg det ikke som en kritik af positivisme, snarere som at positivismen ikke er egnet som ontologisk grundlag til at forstå mit genstandsfelt, nemlig læring hos de sygeplejerskestuderende. Sygeplejevidenskab hører under sundhedsvidenskab, og kan betragtes som en syntese af natur-, human- og samfundsvidenskab (Birkler, 2021, s. 55). I nærværende opgave er det et læringsteoretisk fokus, og læringsteorier udspringer fra en humanistisk tradition og herunder hermeneutik, konstruktivisme og socialkonstruktivisme (Andreasen et al., 2017). Et vigtigt element i dette er, at jeg anerkender at konstruktion er et centralt og relevant begreb, da den viden der frembringes i mit projekt, er konstrueret ved at jeg har sat de studerende i et online rum, hvor de gennem samtale, skrift og refleksioner når frem til nye forståelser, som jeg efterfølgende fortolker og dermed konstruerer ny viden. Kritik af konstruktivisme vil være at jeg ikke har noget gyldighedskriterier for mine fund, og ikke nogen afgørende metode til at afgøre gyldighed (Ingemann, 2013, s. 138). Jeg er bevidst om denne kritik, og søger netop ikke at finde en almengyldighed, men jeg søger at få viden om det der socialt konstrueres som viden og læring hos en gruppe studerende i den ramme, jeg har sat dem i. For at imødekomme kritikken, vil jeg forsøge at gøre mine didaktiske overvejelser, gennemførsel og analyse så transparent som muligt gennem opgaven.

Hermeneutikkens ontologi, som er den jeg baserer mig på, er at forståelse er en betingelse og ikke blot en metode, selvom jeg også som metode, arbejder hermeneutisk

gennem opgaven. Dette ses ved at jeg baserer min viden på dialog med de studerende gennem min undersøgelse, hvor de studerende sætter ord på deres fortolkning af virkeligheden og jeg fortolker videre på dette op mod teori. Dette indebærer også at jeg ekspliciterer min forforståelse, da det danner grundlag for at ”være tilstede på” i opgaven (Birkler, 2021, s. 112–113).

2.2 Epistemologi

Epistemologi handler om hvad man betragter som sand viden, altså hvad der findes (Andreasen et al., 2017). I dette masterprojekt baserer jeg den viden, der produceres som værende i en hermeneutisk og socialkonstruktivistisk tradition. Det skal forstås i det lys, at viden i denne opgave er mine fortolkninger og nye forståelser, på baggrund af den meningsskabelse der er konstrueret og skabt i fællesskabet i fremtidsværkstedet. Dette er skabt på baggrund af det de studerende, og jeg bringer med ind fra vores erfaringer med den sociale praksis, vi indgår i på et hospital. Netop denne praksis, i den medicinske verden, som i høj grad er baseret på evidens og et positivistisk grundlag, kan måske komme til udtryk i de studerendes besvarelser, men da jeg fokuserer på hvordan vi skaber viden og læring i dette projekts sammenhæng, betragter jeg det socialkonstruktivistisk og hermeneutisk. Disse kombineres ved, at jeg både søger viden gennem dialog og fortolkning af dialogen, og det skriftlige produkt i fremtidsværkstedet samt besvarelser på Delphi-undersøgelsen (4.2).

Mit genstandsfelt er læring hos de sygeplejerskestuderende i en social kontekst, og her skal det samfundsmæssige forstås som det praksisfællesskab de studerende indgår i mens de er i klinisk praksis, og det er den mellem menneskelige mening der skabes, som er mit fokus (Ingemann, 2013, s. 133).

For at uddybe det hermeneutiske aspekt, er både min arbejdsmetode gennem hele opgaven hermeneutisk, men det er også et epistemologisk grundlag for den viden jeg opnår. Udover den viden der konstrueres i fremtidsværkstedet, kommer der lag af nye forståelser gennem min fortolkning, sammenligning af teorier og dermed ny viden løbende gennem opgaven. På den måde skiftes der mellem dele og helheder, hvor det meningsskabende er, at de er opstået i den kontekst, som jeg har konstrueret (Birkler, 2021, s. 118–120; Ingemann, 2013, s. 109).

Jeg betragter den hermeneutiske proces som en spiral, hvor jeg efter hver del og analyse, kommer et nyt sted med min forståelse, og hvori dele og helheden er en proces jeg har i opgaven der giver mig erkendelse, og fortolkning og forståelse er andre erkendelsesmæssige processer (Ingemann, 2013, s. 110).

På den måde kan man sige at jeg arbejder abduktivt, da jeg både har en tese, eller en forforståelse om hvordan et fremtidsværksted kan fungere, men gennem empirisk afprøvning, og efterfølgende analyse, søger en forståelse af hvorfor det fungerer eller eventuelt ikke gør det.

Målet bliver således at se, om jeg kan finde horisontsammensmeltning mellem min forforståelse og den nye forståelse på baggrund af min empiri, fortolkning heraf og belyst med teori (Birkler, 2021).

Dermed bliver mit ståsted konstruktivistisk, og min arbejdsmetode hermeneutisk, og dette beskrives som at konstruktivismen placeres i naturlig forlængelse af hermeneutikken, i at den mellem menneskelige mening som skabes i fællesskab der er i fokus (Ingemann, 2013, s. 133).



Figur 1 - Hermeneutisk figur der illustrerer min arbejdsproces

2.3 Videnskabsteoretiske betragtninger om innovation

I nærværende opgave er det interessant at dykke ned i mine ontologiske og epistemologiske overvejelser i forhold til innovation. Set med den klassiske innovationsforståelse, i et økonomisk værdi perspektiv, bygger det ontologisk på kritisk realisme og eksempel herpå er Shumpeters innovationsforståelse (Courvisanos, 2007; Darsø, 2015; Fredskild et al., 2017).

I min opgave handler det om sundhedsinnovation, og deri ses værdi ikke kun som økonomisk vækst, men også om effektivitet, livskvalitet for patienter og trivsel blandt medarbejdere (Fredskild et al., 2017, s. 27). Det betyder, at der åbner sig nye perspektiver på innovationsbegrebet. I min kontekst fortolker jeg det derhen at, da jeg undersøger læringspotentialet hos sygeplejerskestuderende i et socialt perspektiv, der ikke kun har til hensigt nødvendigvis at optimere driften, stiller innovation sig anderledes ontologisk. Fredskild et al. beskriver det som at innovation i sundhedsvæsenet skal løse ”*wicked problems*” og dermed argumenterer jeg for at innovationsforståelsen i min opgave er socialkonstruktivistisk, da det er en human forestilling i vores bevidsthed og virkeligheden er en social konstruktion (Fredskild et al., 2017, s. 27; Ingemann, 2013, s. 160). Når vi finder problemer, er det baseret på, hvad den humane virkelighed erfarer som problemer, og på den virkelighedsforståelse vi har konstrueret.

3 Begrebsafklaring og forforståelse

Inden jeg går ind i metodiske overvejelser og beskrivelser, vil jeg afklare relevante begreber i opgaven. Disse ligger til grund for den forforståelse jeg har, for den praksis og profession jeg er den del af, samt definitioner for relevante begreber som ligger til grund for de didaktiske overvejelser, og den intervention der er i casen, som ligger til grund for dette projekt.

3.1 Klinisk undervisning og praksisfællesskab

Den del af uddannelsen, hvor de sygeplejerskestuderende er ”*i direkte samspil med patienter/borgere og sundhedsprofessionelle, lærer at observere, vurdere, prioritere, udføre, lede, koordinere, evaluere, dokumentere og justere sygepleje*”, benævnes klinisk praksis,

linik eller praktik (Københavns Professionshøjskole, 2019, s. 21). Dette ses også i bekendtgørelsen hvor der i kapitel 2, §3, stk.6 står ”*ved praktik (den kliniske uddannelse) forstås den del af uddannelsen, hvor den studerende er i direkte kontakt med raske eller syge enkeltpersoner eller grupper samt lærer at planlægge, yde og vurdere den samlede sundheds- og sygeplejeindsats* (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, 2016)

Dette definerer ikke klinisk *undervisning* nærmere, men Københavns Professionshøjskole skriver på sin hjemmeside at, man i klinisk undervisning bliver en del af praksisfællesskabet med sygeplejersker og andet sundhedsfagligt personale (Københavns professionshøjskole, u.å.). Her bemærker jeg, at formålet er at blive en del af praksisfællesskabet kongruerer med Jean Lave og Etienne Wengers’ syn, når de siger at læring anses som en integreret del af praksis, som foregår i en specifik social praksis (Lave & Wenger, 1998, s. 35).

Klinisk undervisning som begreb signalerer didaktisk, at undervisningsforløbet er afgrænset og fragmenteret, fremfor for lange erfaringsdannende og øvelsesbaserede forløb. Dette står i kontrast til det at være en del af praksisfællesskab, og hvor lang tid det kræver. Selvom Lave og Wenger ikke definerer hvor lang tid der kræves for at der er grobund for at lære, beskriver de dog at 2-3 år ses som en kort periode (Lave & Wenger, 1998, s. 66). Den længste kliniske praksis periode de sygeplejerskestuderende har, er ca. 20 uger og ligger på 6. semester, som er den periode hvori jeg undersøger min undervisningsmetode.

I dag foregår 40% af deres uddannelsen i klinisk praksis, hvilket svarer til 90 ECTS (Benwell et al., 2006; Københavns Professionshøjskole, 2019).

I mit projekt defineres klinisk undervisning som værende den afgrænsede periode, hvor sygeplejerskestuderende er på kliniske afdelinger, hvor de opøver viden, færdigheder og

kompetencer i interaktion med patienter og personale, hvor undervisningen primært forestås af sygeplejersker der er en del af praksisfællesskabet.

3.2 Online undervisning som begreb

Jeg har valgt at gennemføre hele min dataindsamling online. Dette er et bevidst valg, der dels bygger på en betragtning af udvikling af undervisning i samfundet som helhed de sidste år, dels er en fortsættelse af mit projekt fra foråret, hvor jeg undersøgte hvor meget det påvirker læreprocesser hos deltagerne at det foregår online (Georgsen & Qortrup, 2021; Gøtz, 2021; Rogge, 2021). Der ses, generelt en øgende erfaring med at undervise online, og vi som kliniske undervisere har det sidste år været tvunget til at undervise vores studerende online pga. Coronapandemien, på linje med alle andre undervisere (*COVID-19 har ændret vores hverdag*, u.å.; Georgsen & Qortrup, 2021). Det jeg hæftede mig ved i mit foregående projekt, var netop, at nu havde vi lært en ny undervisningsform, men jeg observerede at der var et stort ønske fra mine undervisende kollegaer, om at hurtigst muligt returnere til almindelig undervisningspraksis.

Jeg betragter det som en bevægelse i samfundet, hvor det er en øget tendens til at undervisning foregår online, men det er ikke mit mål eller ønske at stræbe mod, at det skal erstatte de vigtige elementer som de sygeplejestuderende lærer, når de er i klinisk praksis (Gøtz, 2021; Rogge, 2021; Tram, 2020). Derfor er det meningsfyldt for mig at undersøge en online undervisningsmetode, og dermed bidrage til en viden om hvilke muligheder og begrænsninger der ligger i at fortsætte med at undervise online i klinisk praksis på udvalgte områder. Dette gør jeg ved at genafprøve fremtidsværkstedet online, og undersøge hvordan de studerende erfarer det.

Jeg betragter de sygeplejestuderende i en vis udstrækning som ”digitale indfødte”, da de fleste vi for tiden møder i klinisk praksis er under 30 år (Epinion, 2013; Prensky, 2001; Tram, 2020). Det betyder, at de er vokset op med, og er vant til at anvende digitale medier på end anden måde end den ældre generation. De studerende der deltog i mit fremtidsværksted, var skønsmæssigt baseret på udseende alle i tyverne. Det betyder, at de alle var født omkring år 2000, og til trods for teoretiske diskussioner om konstruktionen generation-y, betragter jeg dem som en generation der er opvokset med digitale medier, eller som ”digital indfødte” (Münster, 2019; Prensky, 2001).

Erfaringsmæssigt ser jeg dette gældende i praksis, når relativt nye studerende i afdelingen kan hjælpe vores erfarne sygeplejersker med vores it-systemer. Derfor betragter jeg det som en udfordring, måske af innovativ karakter, at afprøve hvordan de studerende oplever et online fremtidsværksted. Dette giver mit projekt et metaniveau, hvor innovationen for mig som underviser og organisationen, består i at anvende onlineundervisning som rutinemæssig undervisning til sygeplejestuderende i klinisk praksis.

Der er et praktisk perspektiv bag mit valg ved at anvende en online metode, som for det første faciliterer at de studerende er på tre forskellige matrikler, og derved ikke behøver at transportere sig for at deltage, og for det andet handler det om, at de kan deltage hjemmefra hvis de har studiedag.

3.3 Kreativitet - min forforståelse og teoretiske udgangspunkt

I de indledende forberedelser til mit projekt lod jeg mig inspirere af Lotte Darsø's definition af kreativitet som er *”evnen til at lege med idéer, tanker, muligheder og materialer”* (Darsø, 2015, s. 26). Denne definition synes jeg, lægger sig i tråd med grundtankerne bag et fremtidsværksted, hvor man forudsætter at deltagerne tør kaste sig ud i

vilde ideer, og dele af det består i at anvende sin fantasi (Kolbæk, 2020). Det interessante er også at kreativitet sættes i nær forbindelse med innovation, selvom Darsø pointerer, at man godt kan gennemføre innovation uden kreativitet, ved at anvende systematik og analyse (Darsø, 2015, s. 26). Denne pointe undrede jeg mig over og søgte derfor videre i litteratur om kreativitet. Jeg vil i det følgende redegøre for hvordan Mihaly Csikszentmihalyi anskuer kreativitet, og hvorfor jeg i det lys, udfordrer Darsøs påstand om at innovation kan gennemføres uden kreativitet.

Csikszentmihalyi siger at selve det at finde og identificere et problem, er kendetegnet ved kreativitet (Csikszentmihalyi, 1988). Videre siger han at, et grundkriterie for kreativitet er evnen til at være vedholdende, selvom det ikke står klart for en hvad succeskriteriet er (Csikszentmihalyi, 1988, s. 162). Han distingverer mellem det der kaldes rationel problemløsning versus evnen til at opdage nye problemer, som ikke før har været identificeret, og dette kan muligvis kaste lys på Darsøs påstand om at innovation kan gennemføres uden kreativitet, hvis det gælder rationel problemløsning (Csikszentmihalyi, 1988, s. 162; Darsø, 2015, s. 26).

Grundlæggende fortolker jeg det som at de dog er enige om at kreativitet indgår som en væsentlig evne, når man skal være innovativ og nysgerrig på for eksempel, den praksis man er en del af.

3.4 Innovationsbegrebet, at lære om- og i innovation

I min opgave anvender jeg Lotte Darsøs' definition på innovation som er: *"at se muligheder og at være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde"* (Darsø, 2015, s. 14). Den fokuserer på evnen til at se mulighederne og det at være i stand til at føre dem ud i livet, hvilket ligger i tråd med Csikszentmihalyis måde at betragte

kreative evner, og det er min forståelse, at for at kunne erkende et område der skal udvikles, skal man kunne identificere det først.

Lotte Darsø siger videre, at værdi i denne kontekst skal forstås bredt, og inkluderer alt fra økonomisk værdi til social, mellemmenneskelig, samfundsmæssig værdi, og at innovation har bedst betingelser i samspil med andre (Darsø, 2015).

Darsø skriver at innovationskompetence ikke kan læres gennem at undervise *om* innovation, men at den udvikles gennem oplevelse, erfaring og opdagelse *i* innovation, som er den væsentlige differentiering jeg har med i problemformuleringen (Darsø, 2015).

Desuden påpeger hun, at innovationskompetence afhænger af situationer og kontekster, hvor betingelser varierer, både med hensyn til hvem der deltager blandt andet på grund af gruppedynamikker (Darsø, 2015).

Innovation benævnes flere gange i bekendtgørelsen for sygeplejerskeuddannelsen, (Miller, 2016; BEK 508, 2016). Bekendtgørelsen beskriver at de studerende skal have viden om, og forstå innovation som forandringsmetode i praksis og have kendskab til implementeringsmetoder, have færdigheder som, at initiere og deltage i innovationsarbejde, samt have kompetencer til deltagelse i innovationsarbejde (Københavns Professionshøjskole, 2019).

Det interessante er så at definere hvad innovationskompetencer er. Igen læner jeg mig op ad Darsøs definition, hvor hun siger at *"innovationskompetence er evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge"* (Darsø, 2015, s. 14). Denne definition mener jeg ligger godt i tråd med det socialkonstruktivistiske ståsted jeg har i opgaven, samt at det underbygger at jeg afprøver min metode med en social metode som et fremtidsværksted.

Som Darsø (2015) siger, er det interessante i forbindelse med innovationskompetencer netop om man lærer *i* innovation, altså ved aktiv interaktion i verden, eller om man lærer hvor det undervises teoretisk *om* innovation. Her ser jeg at Darsø indtager et socialkonstruktivistisk ståsted, da hun netop understreger vigtigheden af, at man får viden om innovation ved at deltage i innovation. Det er samtidig også en metabeskrivelse af mit projekt, da jeg forsøger at lære de studerende om innovation, ved at være i innovation, forstået på den måde at de arbejder med innovationstemaet og er problemidentificerende og løsende, samtidig med at de forhåbentligvis lærer noget om innovation.

4 Teori.

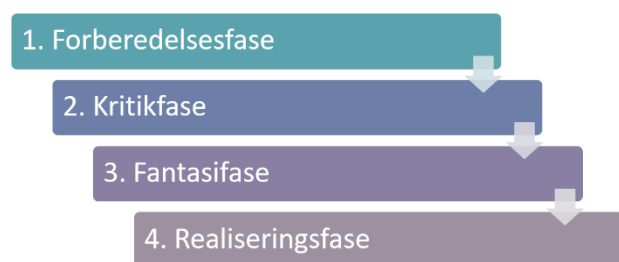
I nærværende afsnit vil der gennemgås teori om de empiriske metoder der anvendes, samt læringsteori.

4.1 Fremtidsværksted

Et fremtidsværksted er som metode, et didaktisk design hvor deltagerne gives mulighed til at udforske virkeligheden på en defineret måde, med henblik på af forbedre eller forandre den i forhold til den eksisterende situation (Kolbæk, 2020, s. 169). I dette tilfælde er det de studerende der er deltagere, og den virkelighed de skal forbedre eller forandre, er deres forståelse og viden om innovation i klinisk praksis. Fremtidsværkstedet metodik er således at tage udgangspunkt i deltagernes virkelighed i modsætning til et teoretisk afsæt. Dette giver anledning til at de studerendes erfaringer fra klinisk praksis kan komme i spil og derved kan facilitere til læreprocesser der udvikler deres innovationskompetencer.

Fremtidsværkstedet kan siges at være kreativ i sin form, da den giver den anledning til at skabe nye idéer, sætte gang i udviklingsprocesser og får brudt med vanetænkning

(Strategylab, 2021; Viden På Tværs, 2009). Som der ses på Figur 2, følger et



Figur 2 - Fremtidsværkstedets faser

Fremtidsværksted faste faser, hvori der er et specifikt ”regelsæt” der hører til hver fase.

Kolbæk skriver at det særlige

læringsaspekt ved et fremtidsværksted består i at deltagerne lærer ved deres egne erfaringer, som er den måde vi mennesker lærer bedst (Kolbæk, 2020, s. 178). Dette læringssyn genfindes i blandt andre Peter Jarvis, som betegner det faglige indhold som medieret, sekundær læring, mens erfaringerne man gør sig ved oplevelsen betegnes som primær (Illeris, 2012, s. 47-48).

Fremtidsværkstedet er baseret på en pædagogik der ”frigør” de lærende, altså deltagerne, fra vores uddannelsessystem på den måde at man tager udgangspunkt i den hverdag og virkelighed man befinder sig i, til fordel for udgangspunkt i faglige tekster (Freire 1974 og Freinet 1990 i Kolbæk 2020, s.178). Formålet med at anlægge denne pædagogik og didaktik er at de lærende bedre kan ”forstå sociale, politiske og økonomiske modsætninger og evnen til at handle mod virkelighedens undertrykkende elementer” (Freire 1974 i Kolbæk 2020, s.178) og dette skal gøre ”deltagerne aktivt deltagende i alle aspekter af livet” (Kolbæk, 2020, s. 178). Dette forstår jeg som det Jarvis betegner som primær, erfaringsbaseret læring (Jarvis, 2002).

Ved at de studerende deltager i mit fremtidsværksted forsøger jeg at lade dem deltage i en mulig innovationsfremmende proces, som er en kendt og anvendt metode, som er beskrevet anvendt siden 1970’erne.

Dette er en teoretisk gennemgang af metoden, men jeg vil uddybe hvordan jeg har anvendt metoden i afsnit 5.3.2 Fremtidsværksted som intervention i denne case.

Fremtidsværkstedet er en kreativ metode til at udforske virkeligheden med det formål at forandre og forbedre den, eller det samme som innovation (Kolbæk, 2020, s. 169).

Grundtanken i et fremtidsværkstedet er at læring og forandringer skabes i menneskeligt samspil (Kolbæk, 2020, s. 177). Dette syn på læring genfindes i Wengers sociale teori om læring, hvor netop social deltagelse ses som afgørende for læring i praksis, og hvor det fællesskab man er en del af anses som et afgørende element i den menneskelige læring (Illeris, 2012, s. 142). I dette projekt fortolker jeg dette til at være både fællesskabet i fremtidsværkstedet, hvor mit fokus er at udforske læringspotentialer heri, men at også selve den kliniske praksis der aktuelt er i, tillige er et socialt fællesskab hvor læring finder sted.

4.2 Teoretisk beskrivelse af Delphi-metoden

Dette er en teoretisk gennemgang af metoden, og hvordan jeg har anvendt den, uddybes i afsnit 5.3.4 Delphi-metode som anvendt i denne case.

Delphi metoden er en metode som er udviklet til at få konsensus i meningsdannelse (Thangaratinam & Redman, 2005). Denne meningskondensering, mener jeg vil give et større analysegrundlag til at vurdere hvordan fremtidsværkstedet kan være egnet til at facilitere læring i- og om innovation. Metoden er egnet til at indsamle kollektiv viden om et emne eller område hvor der foreligger lidt eller ingen viden i forvejen, og hvor individers holdninger og meninger er vigtige at få frem (Thangaratinam & Redman, 2005). Traditionelt gennemføres en delphi-undersøgelse i fire runder, og hvor besvarelsenerne bearbejdes og systematiseres mellem hver runde, for således at komme nærmere en konsensus om for eksempel indhold i et curriculum (Sekayi & Kennedy, 2017). Man betragter deltagerne som eksperter på

området, ligesom jeg betragter deltagerne som eksperter på den oplevelse og erfaring de har gjort sig med min intervention (Fink-Hafner et al., 2019; Sekayi & Kennedy, 2017).

Delphi-metoden kan være af kvalitativ og kvantitativ karakter, og i dette projekt anvendes den kvalitativt, da de studerende besvarer mine spørgsmål og bruger deres egne ord. Desuden er metoden induktiv, da jeg først indsamler empiri og derefter søger til litteraturen og til teoretiske perspektiver for at belyse fund i undersøgelsen.

4.3 SOLO-taksonomien - Structure of Observed Learning Outcome

På professionsbacheloruddannelser anvendes der forskellige taksonomier til at vurdere de studerendes præstationer (Petersen & Koed, 2018). Her anvendes både Blooms taksonomi, SOLO-taksonomi og Dreyfus og Dreyfus til at vurdere viden, færdigheder og kompetencer (Københavns Professionshøjskole, 2019; Miller, 2016).

SOLO-taksonomien er udviklet af John B. Biggs og Kevin F. Collis, og den beskriver det, underviseren kan observere, at kursisten kan. Det observerede er altså udtryk for, hvor komplekst kursisten kan arbejde med et emne (Biggs & Collis, 1982).

SOLO taksonomien er oprindeligt udviklet til taksonomisk vurdering af unge og bygger på Piagets kognitive udvikling hos børn (Biggs & Collis, 1982). Da den baserer sig på en læringsforståelse der er udvidelse af eksisterende strukturer, omstrukturering eller at opbygge nye strukturer, og at disse forandringer sker ved at den lærende er aktivt deltagende, er dette en konstruktivistisk læringsforståelse (Miller, 2016). Konstruktivismen ses også i at begreber opbygges og at ændringer i syn på sig selv og ens livsverden sker via kognitive processer, og det er dette jeg gør ved at arbejde med begrebet innovation gennem kognitive processer, baseret på aktiv deltagelse i fremtidsværkstedet. I dette projekt er deltagerne voksne og unge voksne, hvorfor taksonomien fortolkes til voksnes læring. Dette ses også

gjort i Biggs og Tang (2011) hvor benytter den til universitetsstuderende, som aldersmæssigt svarer til min gruppe studerende.

Blooms taksonomi er en kognitiv taksonomi, og indeholder følgende trin: viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering (Armstrong, 2010; Miller, 2016). Tania Miller argumenterer for at Blooms taksonomi er anvendelig til at formulere læringsmål, men kan være mindre anvendelig i forhold til at iagttage den progression der forgår i relation til læringsmålene (Miller, 2016, s. 8). Dreyfus og Dreyfus' taksonomiske model er en bred model til vurdering af kompetence, fra novice til ekspert i fem niveauer (Ward, 2018). Til mit projekt er det relevant at anvende en SOLO-taksonomien der kan fremhæve progression i forhold til læringsmålene og det eventuelle subtile læringsudbytte de studerende erfarer gennem fremtidsværkstedet.

En svaghed ved metoden er at den ikke er specifikt udviklet til professionsstuderende, men da den anvendes på professionsskolerne, vurderer jeg det relevant at anvende i min undersøgelse. Desuden vil jeg supplere med data fra de studerende selv, om deres læring og oplevelse gennem Delphi-undersøgelsen. Min forforståelse i forhold til hvor på taksonomien de studerende er og kommer hen, er åbent for mig. Dog forventer jeg at de er over det unistrukturelle niveau efter fremtidsværkstedet.

Præstruktureret	Unistruktureret	Multistruktureret	Relationelt	Udvidet abstrakt
				
Læringsudbyttet viser, at eleven ikke har nogen idéer om emnet	Læringsudbyttet viser, at eleven ved én ting om emnet (kan definere, identificere, huske og genkende)	Læringsudbyttet viser, at eleven ved flere ting om emnet (kan beskrive, nævne, forbinde, skitsere og opdele)	Læringsudbyttet viser, at eleven ved flere ting om emnet og kan forklare deres sammenhæng (kan forklare årsag, klassificere, drage parallel, argumentere og organisere)	Læringsudbyttet viser, at eleven ved flere ting om emnet og kan forklare deres sammenhæng og kan anskue sammenhænge på en ny måde (kan teoretisere, generalisere, antage, reflektere, bevise ud fra og fremføre ny påstand)
Ingen idé	En enkelt idé	Mange løse idéer	Relaterede idéer	Udvidede idéer
				

Figur 3 - SOLO-taksonomien, Figuren anvendes efter aftale med Kirsten Haase i Gladsaxe kommune og Pam Hook

4.4 Læring ved Jean Lave og Etienne Wenger

Jean Lave og Etienne Wenger udgav i 1991 sin bog "Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation", hvori de får sat fokus på at læring er et socialt fænomen, da det altid finder sted i bestemte sammenhænge eller situationer, og at disse påvirker både læreproces, og det der læres (Illeris, 2012; Lave & Wenger, 1998). Videre skriver de at *"menneskelig læring forløber som en integreret del af de sociale processer og sammenhænge den lærende er involveret i"*, som er det de betragter som "legitim perifer deltagelse", og dette er meget beskrivende for formålet med at de sygeplejerskestuderende kommer i klinisk praksis gennem deres uddannelse, hvor de netop skal tilegne sig faget og professionen i samspil med praksis (Illeris, 2012, s. 127; *Københavns professionshøjskole*, u.å.). Til trods for at dette begreb kun sjældent anvendes i dag, vil jeg anvende det, da jeg mener den stadig har sin relevans til at belyse det praksisfællesskab de sygeplejerskestuderende møder i sin

professionsuddannelse. Jeg er bevidst om at Lave og Wenger er eksplicitte i at legitim perifer deltagelse definerer *konteksten* for læring, om den er intenderet eller ikke, og er et analytisk synspunkt på læring og til at forstå læring, men ikke en specifik form for uddannelse (Illeris, 2012; Lave & Wenger, 1998). Et vigtigt perspektiv på legitim perifer deltagelse er magtperspektivet, som handler om at des længere man bevæger sig fra perifer mod fuld, eller mere intens deltagelse, des mere vil der forekomme en bemyndigelse af ens position, altså et skift hvori man får mere magt (Lave & Wenger, 1998, s. 37). I relation til de studerende er det vigtigt at bemærke at fuld deltagelse ikke er et bestemt ”sted”, men skal forstås mere som at en proces hvor man måske endnu ikke er fuld deltager, men stadig skal have adgang til at være deltagende og dermed adgang til forståelse og læring på det felt man er i (Lave & Wenger, 1998, s. 38).

Etienne Wenger har senere udviklet teori om at det at lære, kun kan forstås i et socialt perspektiv, og som en del af de praksisfællesskaber vi indgår i (Wenger, 2012). Det jeg vil fremhæve fra hans teori, er hvilke implikationer der kræves for at forstå og understøtte læring. Wenger skriver at det er på tre niveauer, navnlig individniveau der handler om at engagement og bidrage til praksis i de fællesskaber der er, fællesskabsniveau, som betyder at læringen består i at udvikle praksis og sikre nye medlemmer, og på organisatorisk niveau handler det om at organisationen skal forblive effektiv og værdifuld gennem læring der sikrer holdbarhed af praksisfællesskaberne (Wenger, 2012, s. 145). Disse perspektiver er værdifulde i relation til mit projekt, da de kan belyse forståelse af og hvad der kræves for at understøtte læring.

4.5 Peter Jarvis om læring

Peter Jarvis er en engelsk læringsteoretiker og hans læringsteori er også en social læringsteori og ligger tæt opad Lave og Wengers teori om læring i nogle aspekter (Illeris, 2012).

Jarvis siger at den sociale læreproces har to dimensioner, hvor den ene er direkte erfaring eller primær læring, som bygger på erfaring gennem handling og som erfares gennem sanser den anden er en indirekte form gennem mediering som kommunikation, eller sprog, og det er sekundær erfaring (Jarvis, 2000). Jarvis viser sin socialkonstruktivisme i det han mener at læring er en social proces, og forstås netop i den sociale verden, hvor mennesker interagerer med hinanden (Jarvis, 2000, s. 147). Det interessante er at hermed ses der overensstemmelse mellem Jarvis' læringsteori og Lave og Wengers læringsteori, i at det er i menneskelig kommunikation med informationer og ideer gennem sprog og anden kommunikation at der forekommer læring og dermed i det sociale fællesskab (Jarvis, 2000; Lave & Wenger, 1998).

Jarvis påpeger at den lærende kan møde ydre og indre hæmninger i den sociale situation, der kan bidrage til at læring hæmmes eller hindres, eller at der opstår en anden form for læring end den tilsigtede, som værende at man har lært noget om sig selv eller om andre forhold i og omkring situationen (Jarvis, 2012b). Heri synes jeg at Lave & Wenger og Jarvis siger noget beslægtet, hvor Wenger påpeger det som værende selve den legitime perifere position der påvirker adgangen eller mangel på adgang til læringsmulighederne (Lave & Wenger, 1998, s. 35-37).

Desuden har Jarvis et begreb som "disjuncture", der handler om at læring har mulighed for at finde sted når der er uoverensstemmelse mellem et individs forventninger om

hvad det vil opfatte ved en erfaring, og hvad det opfatter når erfaringen finder sted (Jarvis, 2012b, s. 597). Og det interessante er så hvilken læring der opstår ud af denne ”disjuncture”.

5 Metode

I det følgende redegøres for projektets undersøgelsesdesign, samt metodologiske overvejelser om de undersøgelsesmetoder der anvendes i projektet, herunder casestudiet, fremtidsværksted, delphi-undersøgelse og SOLO taksonomien. Det giver flere datakilder til at belyse det jeg undersøger, altså en triangulering og således mulighed for at se om data konvergerer, altså flere datasæt underbygger fund (Ramian, 2012, s. 19).

5.1 Undersøgelsesdesign

Formålet med mit projekt er at undersøge en innovativ undervisningsmetode som benyttes online, og se på læringsudbyttet hos de studerende af dette. Man kunne kalde det et undervisningseksperiment, eller en del af et udviklingsprojekt. Jeg betragter det som en eksplorativ afprøvning af metoden, hvor jeg får de studerende til at angive deres læringsudbytte via SOLO-taksonomien, og gennemfører en delphi-undersøgelse til at få dybere viden om hvordan de studerende erfarede det og en meningskondensering af deres udtalelser. Delphi-undersøgelsen i afsnit 4.2 kommer til at fungere som en slags evaluering af deres eget læringsudbytte, som vidensgenerering, men også som en slags kvalificering af undervisningsmetoden. Det overordnede mål er at se om jeg ved denne metode kan bidrage til at facilitere læring, der i sidste ende kan øge innovationskompetencer hos sygeplejerskestuderende på 6. semester.

Til at undersøge dette, afholdt jeg et online fremtidsværksted hvor temaet var ”Innovation i klinisk praksis”, med ti 6. semester studerende der var i klinisk praksis på seks

forskellige afdelinger. Fremtidsværkstedet foregik online, hvorfor alt skriftligt foregik på et virtuelt whiteboard. De studerende havde forinden modtaget en invitation og en artikel om emnet til at stilladsere, og beskrive rammen. Dette indgår også som en almindelig del af et fremtidsværksted i forberedelsesfasen (Kolbæk, 2020). Undervejs i fremtidsværkstedet skulle de studerende to gange, vurdere deres innovationskompetencer ud fra SOLO-taksonomien, både inden og efter fremtidsværkstedet

I forlængelse af fremtidsværkstedet gennemførte jeg en Delphi-undersøgelse, hvor deltagerne besvarede mine forskningsspørgsmål i to runder. Ligesom fremtidsværkstedet foregik også dette online på whiteboard.

Jeg er bevidst om det eksperimentelle i mit projekt, men har, som nævnt, erfaring fra et lignende eksperiment i foråret, hvor det var de kliniske undervisere jeg afprøvede metoden på (Rogge, 2021).

5.1.1 Etiske aspekter

Jeg gjorde mig etiske overvejelser om undervisningen og overvejelser ved optagelse af onlineundervisningen, samt hvordan jeg skulle indhente samtykke til det. Jeg besluttede at gøre det i den indledende fase i fremtidsværkstedet. Jeg var forberedt på, at hvis der var nogen der ikke ønskede at blive optaget, måtte jeg nøjes med at tage noter undervejs.

Jeg søger viden og forståelse til eventuelt at kunne videreudvikle undervisningskonceptet. Det er ikke mit mål at gennemføre dette uanset udfald, og vil derfor nøje diskutere de fund der kommer frem. Desuden vil eventuelle nye fremtidsværksted bestå af en ny gruppe studerende og konteksten vil dermed variere. Dette fordrer at jeg på de næste værksteder, undersøger videre på linje med det jeg gjort i den indledende case. Det betyder at

projektet i min organisation kører videre i tråd med aktionsforskning, som der skal evalueres på, hvor det for dette enkelte case betragtes som en eksplorativ case.

5.2 Casestudie

I følgende afsnit vil jeg uddybe hvorfor jeg betragter min intervention som en case. Casestudiet defineres som ” *en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i dets naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der case for case kan anvendes i en bevisførelse*” (Ramian, 2012, s. 16). Den måde jeg har anvendt det på er netop på denne måde, hvor jeg har udvalgt innovationskompetence som fænomen i en klinisk praksis-sammenhæng. Ved at anvende en kvalitativ undersøgelsesform søger jeg mod det specielle og særegne ved min case, i netop den kontekst den udfolder sig.

Casestudiet er i sin form et beskrivende undersøgelsesdesign, og den måde at undersøge et konkret tilfælde eller case (Andreasen et al., 2017, s. 87), ses derfor som egnet til det jeg undersøger. Desuden vurderer jeg, at det i mit projekt er relevant at anvende en testcase eller eksplorativ case, og gå i dybden med den læring og læringsudbytte og for at kunne beskrive og udforske disse.

Et casestudie er, som Launsø, Rieper & Olsen (2017) beskriver, nemlig et tilfælde der er komplekst, som man beskriver, analyserer og fortolker, og dermed får en dybdegående forståelse af det både kontekstuel og i sin helhed (Launsø et al., 2017). Dermed kan man sige at casestudiet bliver hermeneutisk i sin analyseform, som er den metode jeg anvender i projektet. Et casestudiedesign er ikke så standardiseret i forhold til hvilke metoder der anvendes, hvorfor jeg har benyttet mig af forskellige metoder til at indsamle data, men disse datasæt skal sammenholdes (Launsø et al., 2017, s. 100).

I opgaven benyttes en single-case, som er studiet af en enkelt case (Ramian, 2012, s. 83). Casen anvendes til at støtte mig i en metodeudvikling til læring, på en ny måde til sygeplejestuderende i klinisk praksis (Ramian, 2012, s. 67). Single-casestudiet vælges da projektets størrelse begrænser muligheder for omfanget af empiri.

Havde jeg tillige interviewede et par studerende, ville jeg få en dybere og mere detaljeret viden om deltagernes oplevelser. Jeg har fravalgt interview, både som enkeltinterview, men også fokusgruppeinterview, dels på grund af metodologiske overvejelser, dels den aktuelle situation med personalemangel og pandemi.

Man kunne argumentere for om det jeg gør er aktionsforskning, hvilket fremtidsværkstedet som metode, også udspringer fra (Kolbæk, 2020, s. 177), men i min opgave anvender jeg det som en case.

Mit casestudie er kontekstuel, ved at det foregår i en specifik kontekst og min interesse er at forstå og fortolke den viden der kommer ud af min undersøgelse, som jeg betragter som konstruktivistisk og socialkonstruktivistisk.

Jeg mener og håber at jeg vil kunne opnå tilstrækkelig viden og forståelse, til at jeg kan vurdere om online fremtidsværksted giver værdi at afprøve igen, og muligvis integreres fast som undervisningsmetode. Jeg får viden efter denne afholdelse, og det formative heri, er at jeg kan bygge videre på dette til de næste afholdelser, og således får det et evalueringsperspektiv. Dette er dog udenfor dette masterprojekts rammer.

5.3 Dataindsamlingsmetoder

Der følger nu en gennemgang af casen, som er det undervisningseksperiment jeg gennemførte og hvordan jeg anvendte de teoretisk beskrevne metoder, altså min empiriindsamling.

5.3.1 Undervisningseksperiment som intervention- casen

Figur 4 illustrerer processen for hvordan selve interventionen blev gennemført.



Figur 4 - Interventionen beskrevet i de faser og del-elementer der var inkluderet, samt rækkefølgen i processen

Jeg har valgt at anvende denne figur for at illustrere de forskellige faser bedst muligt, og illustrere den proces de studerende var igennem. I alt tog det ca. 2 timer fra start til vi var færdige. De studerende arbejdede meget koncentreret under hele forløbet.

5.3.2 Fremtidsværksted som intervention i denne case

Jeg anvendte Fremtidsværkstedet som en online metode. Det er beskrevet i litteraturen som anvendt online, men under andre vilkår end det jeg havde ved at benytte Microsoft Teams og et online whiteboard kaldet ”Miro” (Kolbæk, 2020, s. 194–202). Anvendelsen af whiteboard giver de studerende anledning til umiddelbart at se hvad de andre skriver, og dette giver en god interaktiv dynamik. Desuden er Microsoft Teams åben undervejs, så man kan se og høre hinanden.

Da deltagerne selv bestemmer retning og indhold i et fremtidsværksted, betyder det at de vælger det der interesserer dem, og dermed får de lov til at være deltagere i en kreativ proces der i dette tilfælde, stiller skarpt på innovation. På denne måde forsøger jeg at facilitere en metode som Darsø ville beskrive som at være ”i innovation”, og undersøge om det gør at de også om innovation (Darsø, 2015, s. 15).

Når de studerende deltager i fremtidsværkstedet, lader jeg dem møde en, for vores praksis, ny undervisningsplatform i klinisk praksis. Heri består den eksperimentelle del af mit projekt. Metoden er ny både for min organisation, og den er ny i forhold til at anvendes til studerende. Det at de indgår i et fællesskab i fremtidsværkstedet tror jeg vil styrke og støtte det innovative samspil og dermed læring. Jeg er hermed i tråd med både Darsø, Jarvis og Lave og Wenger, som også har fokus på de sociale og pædagogiske rammer (Darsø, 2015, s. 11; Jarvis, 2012a; Lave & Wenger, 2012).

De studerende deltager, uden særlig meget forudgående stilladsering, dog er de forberedt via en invitation som siger noget om tema for fremtidsværkstedet, og de har læst et lille udsnit fra Lotte Darsøs bog om Innovationspædagogik, for at invitere dem ind i læreprocesserne for at udvikle innovationskompetence. Jeg ved at de kender noget til innovation fra tidligere, da de, ifølge litteraturlisten, har stiftet bekendtskab med FIRE

modellen på 4 semester, hvor pensum er Lilian Rohde og Jens Boelsmands "Innovative studerende" (Københavns Professionshøjskole, 2021a). Dette har været et forløb i skoleregi og ikke i klinisk praksis. Jeg ved ikke noget om den enkelte studerende i forhold til deres innovationskompetencer inden de deltager, da jeg ikke kender dem.

Jeg har identificeret en potentiel udfordring i mit design, på baggrund af ovenstående som jeg vil være opmærksom på. Denne udfordring knytter sig til Thomas Ziehe's betragtninger om god anderledeshed og de spørgsmål de studerende kan have med sig som "hvad er det nye ved det?"; "Hvad kommer der ud af det?"; "Har det med mig at gøre?" (Ziehe, 2004). Dette sidste er i mit tilfælde måske mindre relevant, da innovationskravet er eksplicit i både studieordning og semesterbeskrivelser fra 4. semester, hvorfor jeg vil koncentrere mig om de to andre aspekter. Ziehe beskrev dette allerede tilbage i 2004, men det afspejler en virkelighed jeg møder jævnlig i mit arbejde med studerende. Især det aspekt der omhandler, hvad der kommer ud af det, ser jeg komme til udtryk ved en nølen eller nogle gange modstand mod at engagere sig, og i nogen grad, hvad er det nye ved det.

På hvilke måder kan dette influere på læring og åbenhed til at udvikle innovationskompetencer? Ziehe påpeger konkret at de unge har en "modvilje mod abstrakthed". Dette kan blive udfordrende hvis der er for langt mellem det de kender, og det de nu skal lære i fremtidsværkstedet, altså det Jarvis kalder "disjuncture" som handler om at der er for stor afstand mellem ens forventning og ens opfattelse, hvilket betyder at der opstår ikke-læring (Jarvis, 2012b). Det betyder, i relation til min opgave at jeg vil være opmærksom på om det at jeg udfordrer dem med en ny læringsmetode, virker som en god anderledeshed og på den måde at det er nyt, men ikke for udfordrende, eller om det er for udfordrende.

5.3.3 Transskriptionsstrategi

Da jeg optog Fremtidsværkstedet, har jeg transskriberet dele af dette. Jeg har kun valgt at transskribere de dele der er relateret til fremtidsværkstedets aktiviteter, og fravælger mine instruktioner, samt anden samtale, såsom løsning af tekniske problemer, dårlig lyd, mv. som ikke direkte er relevant til processen i fremtidsværkstedet. Visuelt datamateriale har endnu ingen etablerede transskriptionsnormer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 125). Derudover har jeg lavet grundige gennemgange af videomaterialet, for at få et overblik over de studerendes aktivitet undervejs, og se på kropssprog om deltagelse og engagement, som bliver en del af min forståelse og fortolkning. Jeg baserer mig primært på de studerendes oplysninger og mindre på det observerede.

5.3.4 Delphi-metode som anvendt i denne case

I en Delphi-undersøgelse anvendes der oftest 4 runder, hvor første runde er brainstorm, hvor deltagerne giver narrative data om emnet, runde to handler om at de tilkendegiver hvilke af de andres udsagn de tilslutter sig, tredje runde er en ekstra runde til input på det allerede indsamlede, og fjerde runde består af at vise slutresultatet (Sekayi & Kennedy, 2017).

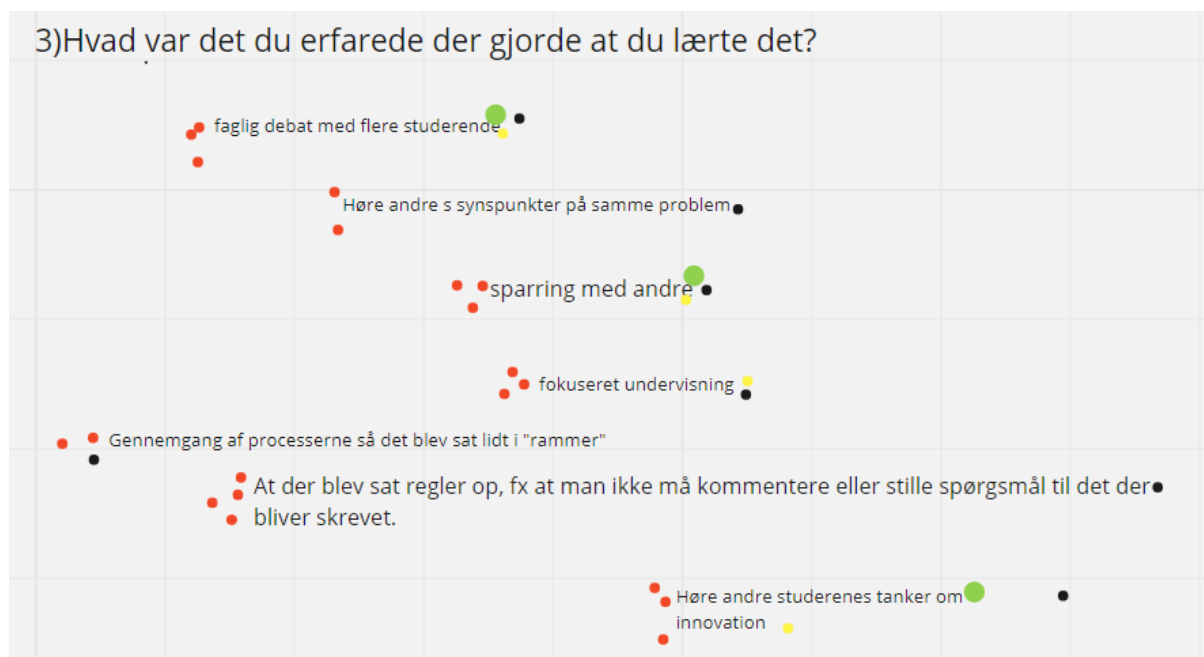
Jeg gennemfører de to første runder, som er de runder der giver mest information og deltagerne er selv med til umiddelbart at se slutresultatet af det de har angivet.

Jeg har valgt Delphi-metoden fremfor et fokusgruppeinterview til min dataindsamling, da jeg dels søger deltagernes narrativer, og delphi-metoden fordrer at man skal være anonym for hinanden, anser jeg en online undervisning som egnet da deltagerne ikke kan se hinanden, og besvarelsene gives på et virtuelt whiteboard, og de dermed ikke påvirker hinanden (Andreasen et al., 2017, s. 136).

Jeg anvender delphi-metoden retrospektivt, i forhold til at anvende det prospektivt, som det gøres ved udvikling af curriculum. Denne form for anvendelse er beskrevet anvendt, både fra CBS, SØPU og Aarhus Universitet, hvor sidstnævnte benævner den som ”Lynevaluering” (M. Andersen et al., 2017, s. 114). Metoden beskrives her som at deltagerne får et stykke papir, hvor de besvarer få spørgsmål, og så sendes papiret videre til sidemanden hvor de kan tilkendegive enighed ved at sætte en lodret streg ved siden af udsagnet. Man fortsætter processen, indtil man får sit eget papir tilbage. Så samler man papirerne sammen, og finder de udsagn der har fået flest stemmer. Dette vurderer jeg som værende et brud på anonymitetsprincippet ved delphi-metoden.

Da min undersøgelse foregår online, går vi til et specifikt område på det fælles online whiteboard, hvor jeg noterer de forberedte spørgsmål, og de studerende besvarer med sine udsagn og tilslutter sig de andres umiddelbart efter. På den måde overholder jeg anonymiteten, da de ikke kan se hvem der skriver hvad, men tilslutter sig det de er enige i. Der er dog en usikkerhedsfaktor for mig, da jeg ikke ved om alle udfylder noget, eller om de blot markerer ved siden af de andres udsagn. (M. Andersen et al., 2017).

Som metoden er beskrevet i Andersen (2017) er der nogle svage sider ved metoden som knytter sig til anvendelse i papirform, og ved at der stilles åbne spørgsmål som ”nævn tre ting du synes der fungerer godt” (M. Andersen et al., 2017, s. 114). Mine spørgsmål er ikke åbne, men derimod rettet direkte mod læringsudbyttet.



Figur 5 - Illustration af Delphi-undersøgelsesspørgsmål med besvarelser fra det digitale whiteboard der blev anvendt

Følgende spørgsmål blev stillet i delphi-undersøgelsen:

- 1) Hvad vidste du om innovation i klinisk praksis inden dette fremtidsværksted?
- 2) Hvilke nye forståelser eller viden har du fået gennem fremtidsværkstedet?
- 3) Hvad var det du erfarede der gjorde at du lærte det?
- 4) Hvordan har fremtidsværkstedet givet dig en større forståelse af innovation i klinisk praksis?
- 5) Hvordan var din oplevelse med at gennemføre dette online?

Styrkerne ved Delphi-metoden er at deltagerne styrer hvad der kommer frem, og alle har anledning til at komme til orde. Den enkelte sætter ord på sine erfaringer og vurderinger, og da det er anonymt, kan deltagerne udtrykke sig mere frit. Udsagnene og de efterfølgende tilkendegivelser af enighed, ved at de sætter en "prik" skaber meningskondensering, så man kan skelne mellem enkeltstående udsagn, og udsagn der er stor konsensus om.

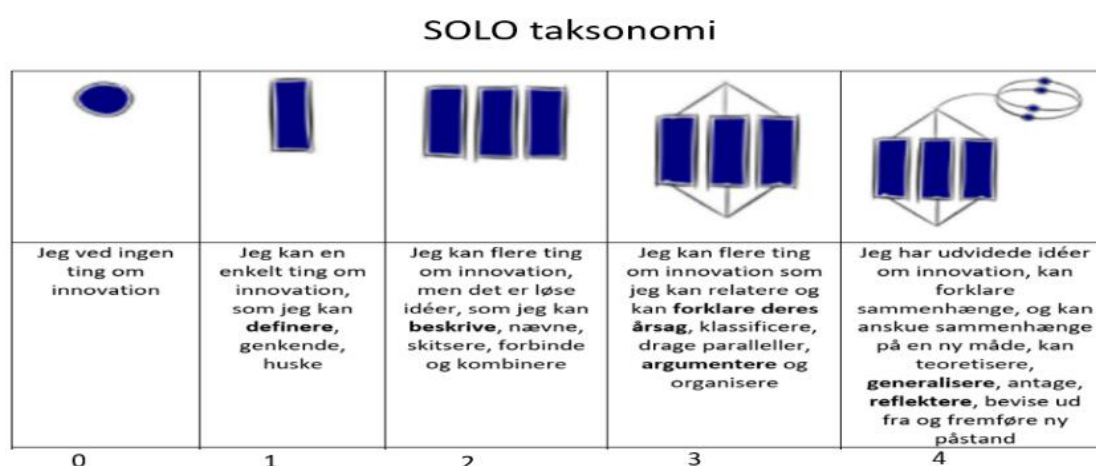
Ved at de tilslutter sig hinandens udsagn, får de lejlighed til at nuancere sine oplevelser, måske har andre givet udtryk for noget de ikke selv var kommet i tanke om, og de kan tilslutte sig, hvorpå de uden ydre pres kan tilslutte sig hinandens udsagn hvis de er enige. På den måde bliver metoden udforskende og subjektiv, da de studerende får lejlighed til at give frit udtryk for deres oplevelse med egen læring og mit mål er at få et indblik i deres læring og som de refererer den er (Olsen & Pedersen, 2018, s. 141).

Delphi-metoden i sin oprindelige form, er beskrevet anvendt online, (Hvidberg et al., 2021), men jeg har ikke set den metode jeg anvender beskrevet online før.

5.3.5 SOLO-taksonomien som anvendt intervention

Jeg anvender SOLO-taksonomien til at vurdere læring i en læringsaktivitet og evaluerer ikke de studerendes innovationskompetencer til en prøve eller eksamen.

Som vist i modellen Figur 4 - Interventionen beskrevet i de faser og del-elementer der var inkluderet, samt rækkefølgen i processen, scorer de studerende sig før og efter fremtidsværkstedet.



Figur 6 - SOLO-taksonomien som jeg modificerede den, og dermed den de studerende scorede sig efter

Bemærk at jeg har noteret tal under hvert niveau, som er de tal de studerende scorer sig ud fra. Jeg gennemgår først taksonomien og derefter scorer de studerende sin vurderede udgangsscore, og efter fremtidsværkstedet, sin vurderede nye score.

6 Analyse

Jeg bevæger mig nu videre i min hermeneutiske proces hvor jeg analyserer mit datamateriale. Herunder præsenteres først min analysestrategi og sidenhen selve analysen.

6.1 Analysestrategi

Til at analysere min empiri anvender jeg tematisk analyse, da der i selve fremtidsværkstedet, fremkom temaer, som ved analyse viste sig at gå på tværs af i fremtidsværkstedet, Delphi-undersøgelsen og transskriberingen. De SOLO-taksonomiske scoringer anvendes til at belyse de erfaringer som kommer frem gennem Delphi-undersøgelsen i relation til læringsudbyttet.

Jeg analyserer de vigtigste fund i relation til at kunne besvare min opgaves problem, ”Hvordan kan vi i klinisk praksis facilitere at sygeplejerskestuderende opnår et læringsudbytte der bidrager til at udvikle innovationskompetencer?”. Den tematiske analyse er foregået ud fra mine undersøgelsesspørgsmål.

- Hvilket læringsudbytte, kan et online fremtidsværksted om- og i innovation i klinisk praksis facilitere hos 6. semester sygeplejestuderende?
- Hvordan kan man vurdere et eventuelt læringsudbytte hos de studerende ved hjælp af SOLO taksonomien?

Jeg har gennem den tematiske analyse skaffet mig overblik over alle data, ved at gennemgå fremtidsværkstedet og transskriberingen og kode disse (Bilag B og A). Jeg fandt

dermed tre temaer, kreativitet, metoden fremtidsværksted og læring i fællesskab. Disse temaer havde jeg med over i Delphi-undersøgelsen, og genfandt disse temaer, samt temaet online, som er et af mine Delphi-undersøgelsesspørgsmål (Bilag C).

Efterfølgende samlede jeg alle fund der var markeret i de forskellige datasæt og kategoriserede dem, og fik dermed fire temaer, som jeg nu analyserer.

Den hermeneutiske proces tillader mig at skifte mellem dele og helhed, og jeg har nu været igennem alle del-analyser, af fremtidsværkstedet, besvarelser fra Delphi-undersøgelsen, SOLO-scoringerne og transskriberingen (Bilag A, B og C). Det skal bemærkes, at tilgangen har været en mere konstruktivistisk tilgang, da indledende analyser og bearbejdninger af mine data er kategoriseret i temaer.

6.2 Hvilket læringsudbytte, kan et online fremtidsværksted om- og i innovation i klinisk praksis facilitere hos 6. semester sygeplejestuderende?

Det er fire fund der knytter sig til dette undersøgelsesspørgsmål. De fire temaer er læring i fællesskab, metoden fremtidsværksted, kreativitet og online undervisning. Disse analyseres enkeltvis herunder.

6.2.1 Læring i fællesskab

Det første vigtige fund er, at de studerende har en klar oplevelse af at deres læring foregår i tæt relation med det sociale fællesskab, de er en del af i den kliniske praksis, og de erfarer også nytteværdien af at lære i fællesskabet i undervisningseksperimentet. De får en forståelse for, at det er meget lettere at være innovativ sammen med andre, og når de oplever, at de ikke inkluderes i fællesskabet på afdelingen, påvirker det både deres mod og lyst til at lære og bidrage.

Dette punkt træder frem allerede i fremtidsværkstedet, hvor jeg bemærker at der i kritikfasen ses udsagn som ”Hierarki, nogen synes måske ikke det er så interessant når det kommer fra en sygeplejerskestuderende” og ”tillid til at få afprøve” (Bilag B).

Dette tolker jeg som at de har en oplevelse eller erfaring med at ikke blive taget alvorligt når vedkommende er kommet med et forslag. Fra transskriberingen ses det uddybet med at ”... det vi kommer med, bliver ikke brugt, og ...måske bliver det ikke taget seriøst” (Bilag A). Udsagn om anerkendelse eller konnotationer deraf, har jeg markeret flest gange i transskriberingen. Manglende anerkendelse havde jeg behov for at forstå dybere, da det starter med enkelte små elementer, som de vælger at gøre til et af sine temaer i fantasifasen, og bærer det helt ind i realitetsfasen, og jeg forstår det dermed som vigtigt for de studerende (Bilag B). Hvori kan der ligge noget der kan forklare denne oplevelse?

Det hierarkiske sundhedsvæsen har været en del af kulturen i sundhedsvæsenet, især på sygehuse allerede fra midten af 1800-tallet, hvor det beskrives at personalet og patienterne nærmest var en familie, hvor overlægen (faren) og patriarken var placeret øverst, sygeplejersken i ”rollen” som moderen, personalet var ”tyendet” og nederst var patienterne som nærmest blev betragtet som børn (Danbjørg & Tvistholm, 2018). Historisk kilder viser at denne form for hierarki fortsatte som en grundlæggende præmis til i hvert fald midt på 1900-tallet (Danbjørg & Tvistholm, 2018). Selvom man i dag, 70 år senere, ser en anden praksis mange steder, kan man sige at forholdet mellem patienter og sundhedspersonale er vendt op og ned, forstået på den måde at New public management og markedsliberalisering har gjort sit indtog, hvilket har sat patienten, som ”kunden” øverst, og sundhedspersonalet som et slags servicepersonale (Danbjørg & Tvistholm, 2018). Men de interne magtstrukturer, som de studerende sættes fokus på, viser mig at de stadig eksisterer.

Et andet perspektiv på hierarki træder frem når de studerende taler om at der er ”hierarki i uniformen” (Bilag A). Problematikken om hierarki dukker op flere gange i fremtidsværkstedet. Der har, siden 2. verdenskrig, været mangel på sygeplejersker i større eller mindre grad (Svensmark, 2020, s. 375), hvilket betragtes som medvirkende til at fastholde en form for hierarki i sundhedsprofessioner, men det måske ikke altid er fordelagtigt for professionen. Dette har siden midten af 1900-tallet resulteret i at der kom nye sundhedsfaglige grupper til, som var af kortere uddannelseslængde end sygeplejersker, og der kom pres på hvad sygepleje egentlig var og hvad sygeplejerskers arbejdsfelt bestod i, hvorfor der fra sygeplejerskers side har været et behov for at positionere sig i hierarkiet, herunder udviklingen til at blive en professionsbachelor, som markerer en akademisering af faget og mulighed for videreuddannelser og forskning indenfor sygepleje (Svensmark, 2020; BEK 508, 2016). Det interessante med denne er at når de studerende knytter udsagn som, ”hierarki i uniformen” og noterer ”anden uniform” og ”hierarki” fortolker jeg det som at de studerende oplever en påvirkning i læremiljøet på baggrund af hierarki og deraf mangel på anerkendelse på grund af deres status som studerende, eller legitime perifere deltagere, som Lave og Wenger ville betegne det (Lave & Wenger, 2012).

Et andet perspektiv i samme tema, er betragtninger om uniform. Da en deltager har noteret ”anden uniform” (Bilag A) spørger jeg indtil dette emne. Diskussionen handler om symbolværdien i uniformen, som ”når der kommer en med den lange kittel, så ved vi det er en læge, og så snakker vi lidt lavere” (Bilag A). De er ikke helt enige om uniformelementet, da de anerkender at den har en funktion. Punktet kommer med helt over i realitetsfasen, hvor en foreslår ”udfasning af uniformkulturen” (Bilag B). En studerende påpeger at det er et ”vigtigt opmærksomhedspunkt”, og jeg forstår at dette punkt både handler om temaet

anerkendelse, men også indgår i teamet praksisfællesskab, og deres position som studerende relateret til at kunne medvirke til innovation.

Der er yderligere et perspektiv på anerkendelse når en af de studerende fortæller at når der pyntes op til jul, bliver det et ”slavearbejde” for de studerende (Bilag A), i stedet for at det var en anledning til at lære hinanden at kende, sygeplejersker og studerende imellem ved at tale om andre emner end de faglige. Dette påpeger de studerende som både at have en sammenhæng med oplevelsen af anerkendelse, og det at være en del af fællesskabet. Under overskriften ”Anerkende” i fremtidsværkstedet, har de studerende noteret ”flere fælles aktiviteter..., så vi lærer hinanden at kende”, ”Invitationer til de studerende til fredags-øl og julefrokoster, sommerfester”, ”mere samarbejde om ikke-faglige ting” og ”når man ønsker at rekruttere, er det vigtigt at inkludere mens man er studerende” (Bilag B). Jeg betragter det som fortolkninger på det de erfarer, ved mangel på anerkendelse og dermed hvorfor de relaterer dem til anerkendelse, men jeg fortolker som elementer i at de oplever en mangel på at inkluderes i det praksisfællesskab de er i.

Det træder frem for mig, at der er flere måder, hvorpå de oplever at ikke møde anerkendelse, som de tillige er bevidste om, og dette kan være medvirkende til at begrænse deres læringsmuligheder mens de er i klinisk praksis.

Dette kan belyses med at som studerende måske føler sig som ”gæst” på et praktiksted, og i de kortere praktikophold, primært er observatør, men man er stadig en perifer legitim deltager (Lave & Wenger, 1998, 2012). I de praktikophold der ligger på de sidste semestre, er de studerende mere selvstændige, og burde nærme sig fuld deltagelse (Københavns Professionshøjskole, 2019). De nærværende studerende er på 6. semester, og er derfor i gang med sin længste kliniske praksis periode, og på baggrund af deres udtalelser om ”der ikke er interesse”, ”manglende tillid til at afprøve”, ”det bliver ikke taget så seriøst”,

”det bliver ikke brugt” (Bilag A), og de har et behov for at de kliniske undervisere inddrager dem i fællesskabet, forstår jeg det er anerkendelse af deres position som mangler. Heri kan ses nogle af magt perspektiverne i Lave og Wengers teori, der handler om at de studerende netop er perifere deltagere, og er i proces mod fuld deltagelse, men dette positionerer dem ikke som havende mindre værdi, selvom de har mindre magt (Lave & Wenger, 1998) .

Formålet med at de studerende er i klinisk praksis er at lære, at man skal have adgang til at lære ved at være deltagende (Københavns Professionshøjskole, 2019; BEK 508, 2016). Som jeg forstår dette er det et meget komplekst ståsted de studerende har, hvis de bliver stående i et krydspres mellem at skulle være i klinisk praksis og ikke havde fuld adgang til læringen. Dette kan belyses yderligere i Wengers perspektiv om at det på individniveau er vigtigt med engagement og kunne bidrage til fællesskabet. På fællesskabsniveau er det problematisk når de studerende ikke oplever sig inkluderet i forhold til at de dermed ikke får bidrage til at udvikle praksis, ej heller sikrer det nye medlemmer, hvis de nu vælger at afbryde sin uddannelse eller ikke ønsker at arbejde i praksisfællesskabet. Dette påpeges af de studerende, som siger at ”Det er mange studerende der tilbydes arbejde bagefter, da er det jo rart at føle sig som en del af gruppen. De vil ansætte os og det forbedrer deres chancer ved at inkludere os mere” (Bilag A). Dette genfindes i fremtidsværkstedets fantasifase som ”Når man ønsker at rekruttere, er det vigtigt at inkludere som studerende” (Bilag B).

Jeg ser de studerende som værende bevidste om deres position, men sætter ord på en praksis der, som jeg fortolker, kan være medvirkende til at de har mindre adgang til læring, hvis de opfatter at de bliver sat til ”slavearbejde” (Bilag A). Dette kan være et aktuelt spejl på en travl periode på afdelingerne, men kan også være et udtryk for hvordan praksisfællesskabet betragter, hvilket arbejde de studerende skal tage sig af. Måske skyldes det mangel på viden og forståelse hos personalet, at et vigtigt element i udvikling af

professionsidentitet er at spejle sig i kommende kollegaer, og have adgang til at se og erfare hvordan faget skal udøves i praksis, som er hele formålet med at de er i klinisk praksis (Københavns Professionshøjskole, 2019).

Der påpeges desuden at der er problemer med anerkendelse personalet imellem, og her foreslår de studerende ”team-building og relationsdannelse for personalets” og ”mere samarbejde om ikke-faglige ting” (Bilag B). En studerende siger at teambuilding handler om at ”åbne op for anerkendelse...der ikke kun handler om at være sygeplejerske på afdelingen....ville man måske turde kaste flere idéer ud” (Bilag A). Wenger og Jarvis påpeger at for at kunne forstå menneskelig læring, er det afgørende at man ser læring på individniveau i tillæg til læring i social kontekst, som i dette tilfælde er praksisfællesskabet (Jarvis, 2000, 2012a; Wenger, 2012). Dette er derfor meget relevante observationer der er med til at forklare, at det de erfarer med mangel på anerkendelse (på individniveau), er medvirkende til at selve læringsmiljøet og det praksisfællesskab (sociale niveau), de møder i klinisk praksis påvirkes negativt. Det at de ikke tør at afprøve en potentiel læringssituation, vil begrænse deres læring og læringsudbytte i klinisk praksis og dette inkluderer i forhold til at lære innovation.

I kontrast til dette, erfarer jeg gennem fremtidsværkstedet, meget åbne og modige studerende der tør drøfte disse emner med mig, som de ikke kender fra tidligere, og er klinisk underviser i organisationen.

6.2.1.1 Opsummering af at lære i fællesskab.

Der ses flere del-elementer under temaet læring i praksisfællesskab. En stor del handler om at de studerende beskriver mangel på anerkendelse i mødet med klinisk praksis og i praksisfællesskabet som helhed. Et andet del-element er en oplevelse hos de studerende

i forhold til ikke at blive lukket ind i fællesskabet, ved ikke at inkluderes i det sociale miljø, dels ikke helt forstår fællesskabet de møder, anvendes til ”slavearbejde”, og i kontrast til dette, giver praksisfællesskabet udtryk for at de gerne vil ansætte dem.

Til trods for min analyse, har dette været et overraskende tema der trådte frem i mit undervisningseksperiment om innovation. Den måde hvorpå det relaterer til innovation er ved at de studerende ikke har mod til at komme med idéer, da de ikke erfarer at læringsmiljøet er modtagelige og dette kan anskues som at deres muligheder til at lære om og i innovation i klinisk praksis reduceres.

6.2.2 Metoden fremtidsværksted

Det næste vigtige fund jeg vil trække frem, er relateret til min valgte interventionsmetode, fremtidsværkstedet. De studerende angiver flere gange og på mange forskellige måder at det giver læring at være i et ”innovationsforum”, som de også benævner en workshop om innovation. De beskriver at processen i fremtidsværkstedet med dens rammer og fokuseret undervisningsmetode, har givet dem redskaber til at arbejde med innovation.

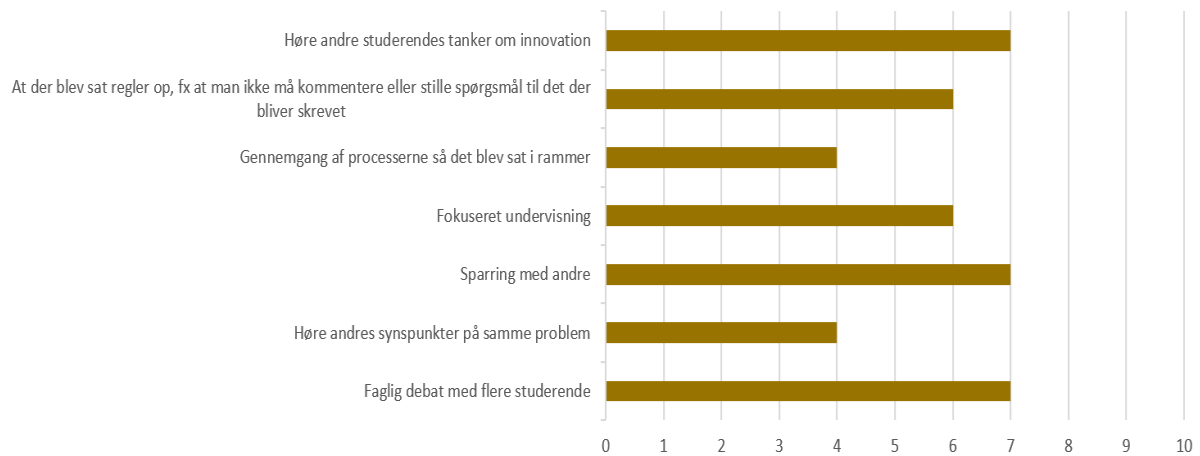
I fantasifasen kommer de studerende med forslag til ”workshops til studerende” og ”kreativt forum” som jeg fortolker at være noget af det samme (Bilag B). De har konkrete forslag til at de har behov for undervisning hvor de selv er aktive og uddyber det med at ”det der med bare at sidde og lytte til at her er der en metode, der hører du ikke så meget, efter et par timer så har du ikke lært det” (Bilag A). Her kan Jarvis belyse denne oplevelse når han taler om primær læring (Jarvis, 2012a). Det er gennem det oplevede, at man lærer og dette genfindes hos Darsø og hendes teori om at lære *om* innovation, *i* innovation. Desuden sætter de studerende i denne forbindelse, ord på at det er mere praksisnært da det er i praksis, og

tidligere har de arbejdet med en teoretisk case. En studerende siger det på følgende måde ”og når man har et problem, som ikke kun er teoretisk, men noget at sætte det op i mod, så husker man det bedre” (Bilag A). Dette forstår jeg som at det didaktiske design som fremtidsværkstedet har, og den tætte tilknytning til praksis, har bevidstgjort dem om en ny metode de kan arbejde med.

Det frigørende element ved fremtidsværkstedet forstår jeg som at de studerende viser mig stor tillid, og åbner op for problematikker som anerkendelse og deres position i fællesskabet (Kolbæk, 2020). De viser også stor tillid til os som kliniske undervisere, ved at de ønsker at vi skal være delagtige i at inddrage dem i fællesskabet. Jeg var overrasket over den åbenhed de viste mig, til trods for at de ikke kender mig. Men min rolle som klinisk underviser har her vist sig god til at få adgang til at observere deres læreprocesser, og ikke som et hinder. De studerende arbejdede meget engageret, og jeg undres om de undervejs lidt glemte mig, er muligvis et udtryk for at de erfarede det Csikszentmihalyi kalder ”flow” (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

I Delphi-undersøgelsen spørger jeg til hvilke erfaringer de gjorde sig i fremtidsværkstedet der medvirkede til læring og hvordan fremtidsværkstedet bidrog til dette.

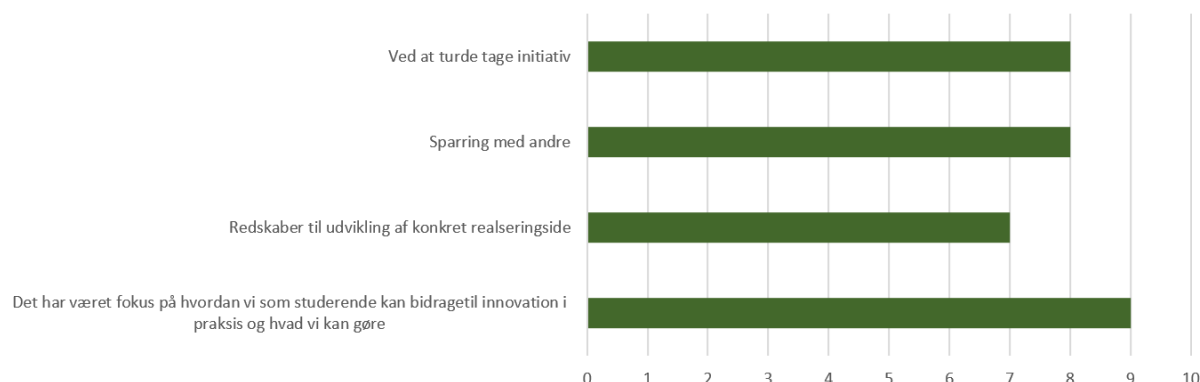
3. Hvad var det du erfarede der gjorde at du lærte det?



Figur 7 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 3

Som der ses i denne Figur 7 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 3, er der både udsagn der knytter sig til fremtidsværkstedsmetoden ved læring i fællesskab, men også udsagn der knytter sig til selve processen og reglerne der er gældende i et fremtidsværksted. Det at man ikke kan kommentere de andres udsagn, men i fantasifasen kun må stille uddybende spørgsmål, fortolker jeg som at de har oplevet det som en anerkendende metode, og de fik anledning til at sparre med hinanden på en respektfuld måde. Dette leder mig videre til figuren herunder, der illustrerer besvarelser på mit 4. Delphi-undersøgelsesspørgsmål, der undersøger hvordan fremtidsværkstedet har givet dem større forståelse af innovation i klinisk praksis.

4. Hvordan har fremtidsværkstedet givet dig en større forståelse af innovation i klinisk praksis?



Figur 8 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 4

Som der ses her i Figur 8 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 4, har 9 ud af 10 svaret at undervisningen har bidraget, ved at der har været fokus på, hvordan de som studerende kan bidrage til innovation i klinisk praksis, og det har de opnået gennem sparring med andre og ved at turde tage initiativ. Dette leder mig tilbage til det anerkendende aspekt, jeg synes metoden har. De studerende synes at de har *turde*, hvilket jeg fortolker som en erfaret tryghed i læringssituationen. Der ses også at sparring med andre har været et afgørende element som leder mig tilbage til Jarvis, da dette element er udtryk for at læring er en social proces, og der hvor mennesker interagerer med hinanden (Jarvis, 2000). Som en studerende udtrykker det undervejs: ”man kan jo læse meget...men i et forum kan man ved innovation løse problemerne” (Bilag A).

6.2.2.1 Opsummering af fremtidsværkstedet som metode

Deltagelse i fremtidsværkstedet, har givet dem større forståelse for innovationsprocesser og enkelte giver udtryk for at de nu vil turde komme med input, og skal have tillid til at også deres idéer er valide. Fremtidsværkstedet som metode har givet dem

redskaber, og didaktikken i fremtidsværkstedet virker på en gruppe studerende på 6. semester. De studerende siger at fokuset på innovation i en social proces har givet dem læringsudbytte, og dette ses i deres udtalelser i Delphi-undersøgelsen og selve resultatet i fremtidsværkstedet, som peger på at de har et læringsudbytte. Jeg ser tillige et læringsudbytte i form af større bevidsthed og forståelse for innovation i klinisk praksis.

6.2.3 Kreativitet

Det tredje fund der træder frem, er at de studerende initialt giver udtryk for, at de mangler kreativitet, er usikre og føler sig udfordret ved kreative processer. Gennem fremtidsværkstedet, ser det ud til at der forekommer transformativ læring, der ændrer deres perspektiv på dette (Illeris, 2015; Mezirow, 2012). De bevidstgøres om et måske uerkendt behov for kreativitet, og giver udtryk for at de har behov for at træne det mere. Denne usikkerhed påvirkede deres tilgang til innovation, indledningsvist men er blevet mere tilgængeligt efter fremtidsværkstedet, og er dermed et udtryk for læringsudbytte.

At kreativitet kommer op som et tema var forventet, og en del af min forforståelse, på baggrund af teori om innovation og kreativitet. Det der overraskede mig, var imidlertid den form det kom til udtryk i. Jeg havde en forforståelse om at de ville synes innovation var svært, men ikke nødvendigvis kreativitet. De studerende angiver i fremtidsværkstedet at ”det er svært at tænke kreativt” og ”svært at være kreativ” (Bilag B). Dette vælger de at gøre til en kategori, som de bærer med sig i fantasifasen, hvor de kommer med mange idéer. Der ses at de ønsker undervisning i kreativitet og metoder hertil, at der afsættes tid til kreativitet, og dette afspejler sig både i henhold til uddannelsen i skolen, hvor en siger ”i skolen kunne man lære de der tanker og være kreativ” og at de i uddannelsen ”tænker praktisk og realistisk, så man når ikke at være i det kreative og tænke vilde tanker” (Bilag A). Dette er et interessant

perspektiv hvis man knytter det til min tidligere beskrivelse af paradigme naturvidenskabelig tradition og humanvidenskabelig tradition. Ifølge Darsø (2015) handler kreativitet om det menneskelige aspekt ved evnen til at lege med blandt andre, ens idéer og muligheder, og Csikszentmihalyi (1988) mener at selve det at identificere et problem, og kunne være vedholdende selvom det ikke står klart hvad succeskriteriet er, er kreativitet. I dette lys forstår jeg det som, at de studerende evner at være kreative, da de identificerer problemerne i kritikfasen, og bærer dem videre med over i fantasifasen, selvom de på det tidspunkt, endnu ikke ved hvor det ender. De er villige til at indgå i mit undervisningseksperiment og tilgår det med tiltagende åbenhed og engagement. Jeg spørger de studerende direkte om det er udfordrende at være kreativ, og dertil svarer de, at det er det, og man skal øve sig på det (Bilag A). Når jeg vender tilbage til dette element i Delphi-undersøgelsen, hvor jeg spørger til læringsudbyttet i forhold til nye forståelser og viden de har fået gennem fremtidsværkstedet, ses der at de har fået et nyt perspektiv på sig selv.



Figur 9 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 2

Dette læringsudbytte finder jeg ganske signifikant, da det at ændre perspektiv på sig selv, tyder på en transformativ læringsproces (Illeris, 2015; Mezirow, 2012). Dette sammenkæder jeg med at der i samme Delphi-undersøgelsesspørgsmål, optræder et udsagn som ”jeg som studerende skal stole på de idéer jeg kommer med, er gode nok, og turde sige dem højt” (Figur 9) hvor 7 ud af 10 tilslutter sig udsagnet. Jeg ved ikke noget om hvordan dette har udviklet sig efterfølgende, men mit fund indikerer en transformativ læring. Jarvis belyser dette yderligere ved sit begreb om ”disjuncture”, i at de studerende har erfaret en uoverensstemmelse, og jeg fortolker det som at den har været tilpas stor, så der er kommet et læringsudbytte af det. Denne nye forståelse er opstået mellem en konstruktion af ny forståelse gennem fremtidsværkstedets sociale samspil, og individuel primær læring. Desuden synes de at de er innovative hver dag, og har fået øje på hvor vigtigt det er at være innovativ (Figur 9).

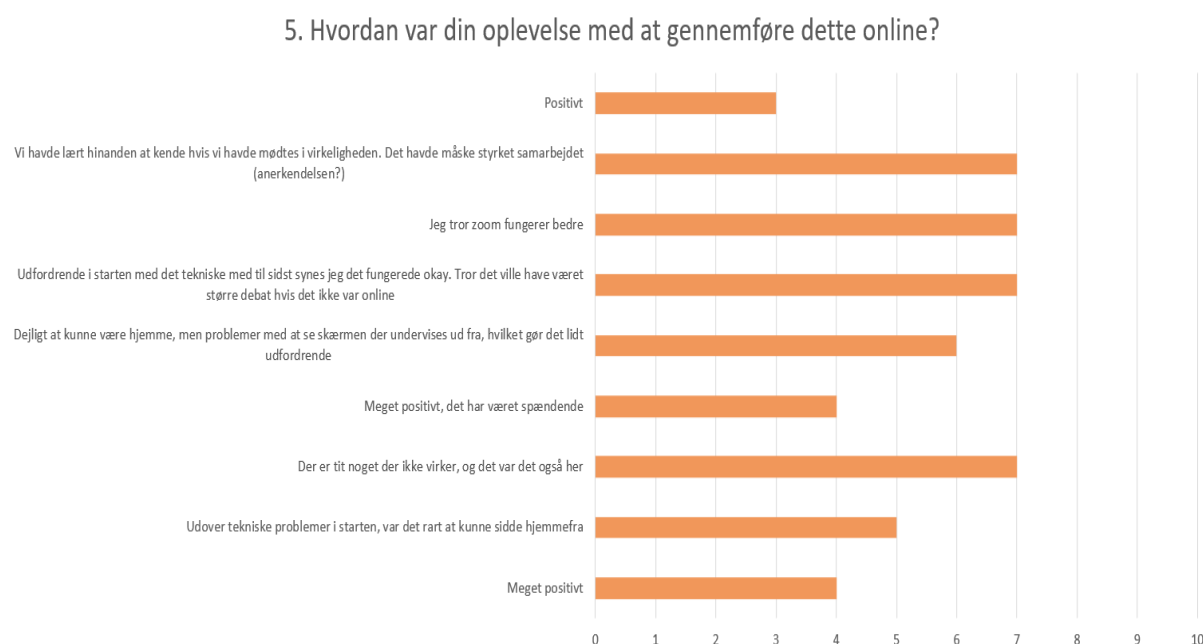
Et andet perspektiv jeg får øje på, er om der er sammenhæng mellem anerkendelse og kreativitet. De studerende har udtrykt at der i praksisfællesskabet mangler anerkendelse, og jeg overvejer om dette påvirker deres mod til at tænke kreativt og forsøge sig på innovation i klinisk praksis. Margit Saltofte betragter kreativitet som værende afhængig af sociale anerkendelseskriterier, af både formel og uformel karakter i sociokulturelle fællesskaber (Saltofte, 2013).

6.2.3.1 Opsummering af kreativitetstemaet

Opsummerende på mit tema om kreativitet, ses der udvikling og tegn på læringsudbytte som transformativ læring, samt en bevidstgørelse om kreative processer og innovation. Der ses også at oplevelsen af at være innovativ hos de studerende, knyttes til den rolle det sociale samspil spiller.

6.2.4 Online undervisning og læringsudbytte

Det sidste fund er relateret til at jeg gennemførte undervisningen online, og der finder jeg at, til trods for at der var elementer af tekniske udfordringer der generede de studerende, betragter de oplevelsen samtidig som positivt, og har haft et læringsudbytte.



Figur 10 - Delphi-undersøgelsesspørgsmål 5

De erfarer også at der er behov for et fokus på innovation, og dermed også at man afsætter tid til at arbejde med det (Bilag B). 9 ud af 10 synes at, det fokus der har været på hvordan de som studerende kan bidrage til innovation i praksis, og hvad de kan gøre, har bidraget til en større forståelse af innovation i klinisk praksis (Bilag C). Dette fortolker jeg som et tungtvejende argument for, at der er konsensus i denne gruppe, om at der har været et læringsudbytte der peger på at min metode kan facilitere til udvikling af innovationskompetencer.

På mit Delphi-spørgsmål om hvordan oplevelsen med at gennemføre fremtidsværkstedet online har været, omhandler tre ”bjælker” henholdsvis ”positivt”, ”meget

positivt” og ”meget positivt, det har været spændende” (Figur 10). Det er ikke muligt for mig at vide, om det er de samme der har svaret på de alle tre, så det repræsenterer de samme personer i alle tre udsagn, eller om de kan akkumuleres, så det er alle studerende der synes det var positivt, eller meget positivt.

Det faktum at de trækker de tekniske problemer frem, bliver jeg nysgerrig på, i forhold til om dette er en forhindring vi kan komme videre fra, enten ved at de studerende og vi som undervisere, bliver dygtigere til at undervise online, eller om det er faktor vi vænner os til og dermed ser forbi.

Indledningsvis betragtede jeg de studerende som ”digital natives”, og det virkede også som om majoriteten af dem var fortrolige med online-formen, men der var enkelte der var noget mere usikre. Dog hjalp de også hinanden, der hvor jeg kom til kort som underviser. I det større perspektiv, når jeg opvejer muligheder og begrænsninger ved metoden, ser jeg at det lykkes fint at gennemføre det online, og de studerende havde et læringsudbytte der var over min forventning.

De studerende påpeger, at de tror det havde givet større debat og havde styrket deres samarbejde hvis de havde mødtes i virkeligheden. Min forståelse og erfaring siger, at det er muligt at det havde forekommet, og at de derved havde haft et endnu større læringsudbytte, men jeg kan modsat, forestille mig at andre mekanismer kunne være kommet i spil, såsom magtbalancer, forstyrrelser ol, der kunne have influeret i negativ retning, ligesom det gør i vores almindelige undervisning. I forlængelse af dette, reflekterer jeg over om dynamikken mellem de studerende og mig havde været anderledes, hvis vi havde mødtes i virkeligheden. På hospitalet har vi uniform på, og qua deres udsagn om praksisfællesskab, magt og hierarki, overvejer jeg om de havde udvist den samme tillid til mig, som i denne online seance, hvor vi

fremstår mere private, da vi har privat tøj og de måske er mindre bevidste om min position som underviser.

6.2.4.1 Opsummering af online undervisning og læringsudbytte

Online formen er noget forstyrrende når der opstår tekniske problemer, men der kan godt opnås et læringsudbytte, med fokus på det ønskede i en arbejdsproces online som det jeg har gjort. Enkelte oplevede det endda meget positivt og spændende. Der ses at der er kommet en skærpelse af fokus på hvordan de kan bidrage til innovation i klinisk praksis, hvad de som studerende kan gøre og det har bidraget til en større forståelse af innovation i klinisk praksis. Dette ses på trods af lidt tekniske udfordringer, på den gennemførte onlineaktivitet.

6.3 Diskussion af det samlede læringsudbytte

I relation til min intervention, fremtidsværkstedet, ses der at de studerende har fået større forståelse for innovationsprocesser, viden om redskaber til at arbejde med innovation, og en bevidsthed om det sociale aspekt som en studerende så beskrivende noterer ”Det er nemmere at tænke innovativ når man er flere” (Bilag C). Flertallet angiver at de efterfølgende skal stole mere på sine egne idéer og turde tage initiativ (Bilag C).

I relation til kreativitet sker der en primær læring ved at de erfarer at de kan være kreative og innovative, selvom de fra starten syntes at det var svært. Dette har jeg fortolket som en transformativ læring, som jeg ikke havde forventet ville forekomme på baggrund af et online fremtidsværksted. Oplevelsen af at være kreativ og innovativ, knyttes til det sociale samspil.

Jeg observerede en gruppe studerende der arbejdede meget fokuseret og jeg forstod det som at opgaven de skulle løse i fællesskab, havde en tilpas sværhedsgrad, da de kom

igennem fremtidsværkstedet med et resultat. Dette genfinder jeg i teori om flow, som Tatiana Chemi skriver er en positiv tilstand hvori man glemmer sig selv (Chemi, 2012). ”Flow” betegner en tilstand hvor der er balance mellem opgavens sværhed og individets færdigheder, hvor man evner at navigere gennem opgavens udfordringer (Chemi, 2012; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). I min kontekst, fortolker jeg dette som at de tegn jeg observerede på koncentration, sammenholdt med de studerendes udsagn om ”proces i rammer” (Bilag C) var at fremtidsværkstedets rammer, gav dem den nødvendige støtte til at de kunne lære. Det vil sige at de oplevede en balance mellem opgaven og deres færdigheder.

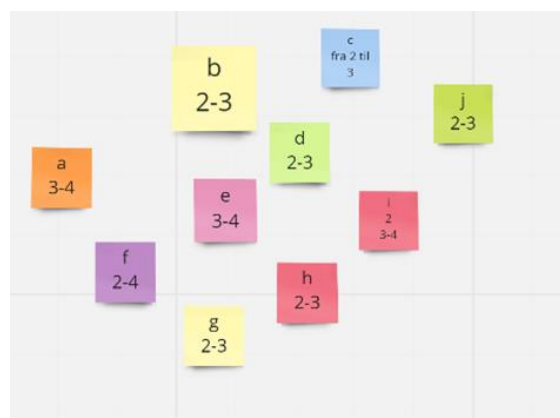
Endeligt var der enkelte tekniske forstyrrelser i at gennemføre interventionen online, men jeg erfarer en gruppe studerende der er i ”flow” hvor de får et læringsudbytte og oplevelsen ved det var, i hvert fald for nogle, positiv og spændende (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

I praksisfællesskabet er der elementer der påvirker læringsmiljøet og begrænser de studerende i læring, da de beskriver en virkelighed hvor de ikke har fuld adgang og dermed deltagelse i fællesskabet adgang til at bevæge sig mod fuld deltagelse. Dette har jeg uddybet ved de studerendes udsagn om hierarki, magtstrukturer og mangel på anerkendelse. Dette er, efter de studerendes udsagn, gældende både mellem sygeplejerskerne men også mellem sygeplejersker og studerende. Wenger taler ind i dette med deltagelsesperspektivet og hvordan det har vidtgående implikationer for hvordan man understøtter og forstår læring (Wenger, 2012). På individniveau betyder læring at engagere sig, og hvis de studerende ikke tør eller føler sig anerkendt, vil dette til en vis grad afholde dem fra engagement og bidrage til praksis, som ses ved udsagn som ”for at åbne op for anerkendelse, hvis man havde mulighed for at lave noget der ik´ kun handler om at være sygeplejerske på afdelingerne... ville man måske turde kaste flere idéer ud” (Bilag A).

På fællesskabsniveau taler Wenger om at læringen drejer sig om at udvikle praksis og tilføre kommende medlemmer, som de studerende er (Wenger, 2012). Her ser jeg konflikter i et praksisfællesskab hvor de oplever at der mangler anerkendelse både mellem sygeplejerskerne og mellem sygeplejerskerne og de studerende. Når de 6. semesterstuderende, er i klinisk praksis i den lange periode de er, kan jeg bekymre mig for hvordan dette påvirker deres mod og lyst til at træde ind i fællesskabet som kommende kollegaer, hvis de ikke møder anerkendelse. De studerende belyser dette at notere følgende udsagn i fremtidsværkstedet ”Når man ønsker at rekruttere, er det vigtigt at inkludere mens man er studerende” (Bilag B). Som jeg forstår udsagnet, har det implikationer for udvikling af deres innovationskompetencer, men er mere bekymrende med tanke på den aktuelle situation med mangel på sygeplejersker. Det er afgørende at vi fremover kan rekruttere og fastholde kommende sygeplejersker i professionen.

6.4 Hvordan kan man vurdere et eventuelt læringsudbytte hos de studerende ved hjælp af SOLO-taksonomien?

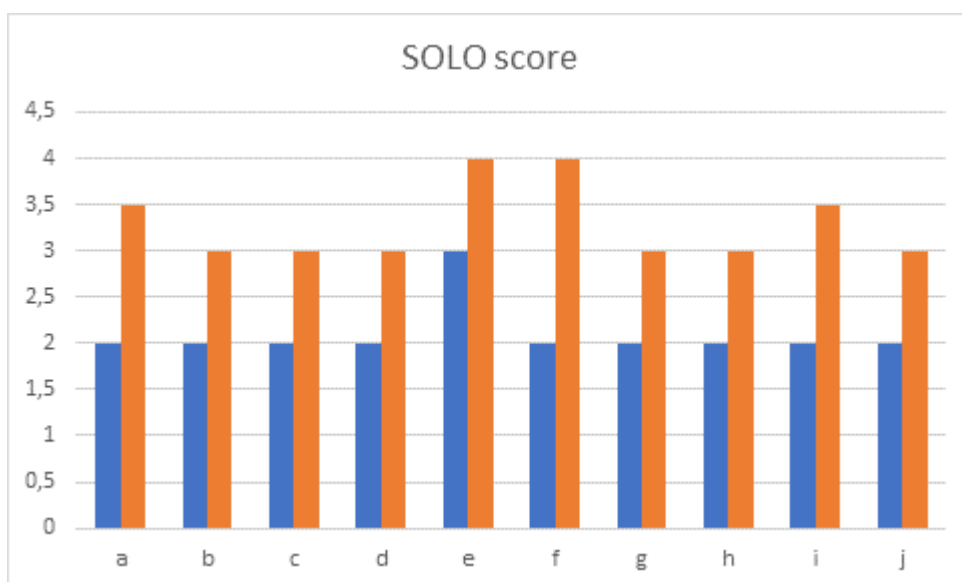
Jeg vil nu analysere mit andre undersøgelsesspørgsmål, som er hvad SOLO-taksonomien kan belyse på det læringsudbytte jeg har fundet. SOLO-taksonomien blev anvendt som en subjektiv scoring af de studerende selv, og var tænkt at belyse dels, de studerendes egen oplevelse af deres læring, og dels give mig en mulighed for at genfinde de taksonomiske niveauer i læringsudbyttet.



Figur 11 - SOLO-taksonomi scoringer fra whiteboard

Som det ses i Figur 11 og Figur 12, har de studerende selv en oplevelse af at have lært noget og dermed flyttet sig mod et højere niveau på taksonomien. Dette kongruerer med de fund på læringsudbytter jeg har gjort ovenover.

Niveaumæssigt scorer de studerende sig på et relationelt eller udvidet abstrakt niveau efter fremtidsværkstedet, og baseret på de læringsudbytter jeg har fundet, synes jeg at dette virker plausibelt. Denne nye forståelse begrundes jeg med, at der er sket transformativ læring, eller i SOLO-taksonomiens begreb en udvidet abstrakt læring, da jeg genfinder, at de kan se nye sammenhænge og reflektere. Desuden ses der, at de studerende kan årsagsforklare, argumentere og udvikle ideer (fra kritikpunkter til realiserbare handlinger), og dette tyder på et relationelt læringsudbytte. Dog har jeg ikke haft anledning til at se om eller hvordan dette efterfølgende er kommet til syne i udøvede kompetencer praksis, hvorfor jeg kun kan forholde mig til det jeg ser i fremtidsværkstedet.



Figur 12 - SOLO-taksonomi scoringer i graf. Blå=førscore, Orange=efterscore

6.5 Diskussion af SOLO-taksonomien som vurderingsredskab på læringsudbyttet

Jeg valgte at benytte SOLO-taksonomien, da jeg havde en hypotese om at denne kunne fremhæve progression i forhold til læringsmål, og dermed læringsudbytte. Det viste sig at ikke være så subtile læringsudbytter der kom ud af fremtidsværkstedet. Jeg havde ikke nogen klar formening om hvor på taksonomien de studerende ville være fra start, men det overraskede mig at se et så stort læringsudbytte som der kom. Jeg betragter læringen som en udvidelse af eksisterende strukturer og opbygning af nye strukturer, da de studerende allerede fra start mente de havde mindst et multistrukturelt niveau, og alle flyttede sig mindst et niveau. Denne læring skete ved at de var aktivt deltagende og i et socialt samspil.

Solo-taksonomien tillod mig at vurdere de studerendes læringsudbytte, transformativ læring, værende på et udvidet abstrakt niveau da besvarelserne repræsentere et gennembrud eller nytænkning (Miller, 2016).

De studerende scorede sig alle mindst et niveau højere, hvilket jeg fortolker som værende et udtryk for at de også erfarede den som anvendelig. Jeg spurgte ikke ind til dette, så det er en fortolkning på baggrund af at ingen nølede med at udfylde sin ”post-it” eller gav udtryk for tvivl eller problemer med at score sig efter den. I mit fremtidsværksted ses der, blandt andet på baggrund af SOLO scorerne og Delphi-undersøgelserbesvarelser at de studerende havde et læringsudbytte. Hvis jeg belyser dette med Jarvis og Lave & Wengers teori, om at det er i samspil med andre at læring forekommer, forstår jeg det som at SOLO-taksonomien har tilladt mig at tydeliggøre det læringsudbytte der forekom i fremtidsværkstedet (Jarvis, 2000; Lave & Wenger, 1998).

Jarvis, siger at hvis der erfares hæmninger, enten indre eller ydre, kan der opstå en anden form for læring (Jarvis, 2012b). Jeg fortolker dette som at de studerendes læringsudbytte ikke blev hæmmet i fremtidsværkstedet, men de evnede at sætte ord på de

hæmninger de erfarede i praksisfællesskabet og det medførte en anden læring, både at de kunne være kreative, og at de var innovative. Dette forstod de som værende i tæt tilknytning til det sociale samspil de erfarede i fremtidsværkstedet. I relation til mine tidligere betragtninger om Thomas Ziehe og god anderledeshed, tror jeg at fremtidsværkstedet kunne netop dette (Ziehe, 2004).

7 Konklusion

Dette masterprojekt har undersøgt, hvordan vi i klinisk praksis kan facilitere at sygeplejestuderende opnår et læringsudbytte, der er med til at udvikle innovationskompetencer. For at komme frem til dette har jeg gennemført en intervention, i form af et undervisningseksperiment, hvor jeg har undersøgt læringsudbytte og afdækket de studerendes oplevelse med dette.

Til at besvare mit problem må jeg først konkludere, at der har været et læringsudbytte gennem fremtidsværkstedet, som viser sig ved at de studerende selv angiver, at de har lært noget om innovation og innovationsprocessen, og at de har en klar formening om at innovation er knyttet til samspil med andre. Dette understøttes af SOLO-taksonomiscoringerne, som bekræfter læreprocesserne, når jeg ser på læringsudbyttet de angiver og analyserer på fremtidsværkstedet, og de kreative og innovative idéer de kommer op med der.

Det betyder, at jeg tilslutter mig Darsøs' teori om at innovationskompetence udvikles gennem oplevelse, erfaring og opdagelse som er at være i innovation. Jeg betragtede indledningsvis mit projekt som værende innovativt, og da de studerende også var i innovation i fremtidsværkstedet, tilførte dette et metaniveau og mig en ny forståelse for processen.

I tilknytning til kreativitet, tyder det på at der er sket transformativ læring. Dette baseres på den ændrede måde hvorpå de studerende betragter sine evner, deres mod til at være i en kreativ proces, og at de tør være innovative, samt deres bevidstgørelse herom. Som udgangspunkt er fremtidsværkstedet baseret på en social proces, hvor grundtanken er, at deltagerne skaber forandring i det sociale samspil. Didaktisk var det også mit udgangspunkt, da jeg har defineret innovationskompetence som værende noget der forudsætter samspil med andre (Darsø, 2015).

Det var et overraskende fund, da der undervejs i interventionen kom uventede perspektiver på praksisfællesskabet op. Det kom frem at de studerende oplevede mangel på anerkendelse og andre faktorer der påvirkede deres deltagelse i det sociale fællesskab, hvilket i lyset af både Lave & Wengers og Jarvis' teori må siges at reducere deres adgang til at lære.

Mine fund er udtryk for en læreproces der er baseret på ti sygeplejerskestuderendes oplevelse og fortolkninger herpå, hvorfor jeg ikke kan konkludere, at dette er generelle problemer, men jeg vil tilslutte mig de studerende i at dette er et vigtigt opmærksomhedspunkt, hvis vi i klinisk praksis skal facilitere og udvikle innovationskompetencer. Dette gælder også for andre kompetenceområder indenfor professionen.

Måske belyser dette fund hvordan det er at være studerende i vores praksisfællesskab i en usædvanlig tid i vores sundhedsvæsen, men jeg synes, jeg finder tydelige implikationer på opmærksomhed på arbejdsmiljøet, der rækker udover et læringsmiljø for studerende.

Fremtidsværkstedet understøttede mig i at påvise et læringsudbytte, da jeg kunne sammenholde mine fund med de studerendes rapporterede læringsudbytte, både gennem Delphi-undersøgelsen, som gav indholdsdimension på læringsudbytte, og SOLO-taksonomien, som hjalp mig med at beskrive det læringsudbytte jeg ser. Jeg kan konkludere

at disse dele kongruerer. Det betyder at mit valg af triangulering har tilladt mig i min kvalitative metode at finde frem til de forskellige fund og styrke validiteten heri.

8 Perspektivering

I indledningen skriver jeg at de studerende forventes at have "*viden om og kan forstå innovation som metode til forandring af praksis*" når de er færdiguddannede (Københavns Professionshøjskole, 2019, s. 34). Mit online fremtidsværksted har faciliteret læring hos de studerende, men det er primært baseret på studerendes udsagn, scoring på SOLO-taksonomien, og mine fortolkninger gennem en hermeneutisk proces. Taksonomisk, kunne man på baggrund af min konklusion sige, at de studerende faktisk er over det taksonomiske niveau som beskrives i deres studieordning. Det ville være interessant at undersøge, om dette læringsudbytte også udmønter sig i handlekompetencer. Her er det interessant at tænke på transfer, da det til trods for læring i et socialt fællesskab, ikke er muligt for mig at vide om det rent faktisk har givet de studerende handlekompetencer i relation til innovation. Det er en kontekstuel undersøgelse, og i forhold til kontekst er det vigtigt at tale om transfer. Som Karen Andreasen påpeger, er det relevant i hvilken kontekst de studerende lærer (Andreasen, 2006). Evner de at bære læringen om innovation med sig videre og integrere det til en innovationskompetence? Bjarne Wahlgrens teori om transfer kunne have belyst dette for mig, i hvert fald de elementer han beskriver der er medvirkende til at fremme transfer (Wahlgren, 2010).

Retrospekt ser jeg, at jeg kunne have belyst, hvordan vi i klinisk praksis faciliterer, at de studerende udvikler innovationskompetencer, ved enten efterfølgende at have interviewet de studerende der deltog i fremtidsværkstedet, eller ved at observere dem i klinisk praksis. Dette havde kunnet give mig en dybere viden og forståelse for, hvordan de anvender sin

viden og færdigheder i en anden kontekst. Jeg så det i fremtidsværkstedets kontekst, men er nysgerrig på om de tager det med i andre kontekster i klinisk praksis, og at der på den måde er sket transfer (Miller, 2016; Wahlgren, 2010).

9 Metarefleksion på egen læring

I udarbejdelsen af dette masterprojekt har jeg selv fået en ny bevidsthed om hvordan klinisk praksis har en unik mulighed til at tilbyde de studerende muligheder for læring, men de er helt afhængige af at blive lukket ind i fællesskabet på lige fod med alle andre. I den aktuelle situation i sundhedsvæsenet er det blevet et bekymringspunkt for mig, hvis vi skal kunne rekruttere og fastholde studerende gennem- og efter endt uddannelse. Jeg ser et behov for at vi i klinisk praksis anerkender behovet for at de studerende føler sig ligeværdige og forsøger at finde ud af hvordan vi imødekommer dette. Som Wenger belyser, har fokus på deltagelse implikationer for at understøtte læring og dette kan både være på individniveau, fællesskabsniveau og organisatorisk niveau (Wenger, 2012). I det lys er der behov for innovation, forstået som mod, vilje og evne til at gøre det sammen med andre i en meget kompleks sammenhæng (Darsø, 2015). Det handler om innovation på det sociale praksisfællesskab, som Darsø betegner som social innovation, hvor det innovative produkt ikke er resultatet, men en ny menneskelig infrastruktur, der baserer sig på tillid og respekt (Darsø, 2015).

I det gennemførte fremtidsværksted med de studerende, havde jeg videnskabsteoretiske betragtninger om innovation i denne kontekst var sundhedsinnovation, hvori trivsel blandt medarbejderne betragtes som en værdi (Fredskild et al., 2017, s. 27).

I lyset af den aktuelle situation i sundhedsvæsenet, med tiltagende mangel på sygeplejersker, må dette vel siges at være et ”wicked problem” i relation til at vi skal kunne

levere velfærdsydelser fremover, ser det at finde løsninger ud til at være så uoverskueligt, og det kræver flere aktører, end blot sundhedspersonale, et sygehus eller en regering til at løse det (Fredskild et al., 2017). Her kunne man sige at innovation relaterer sig til et problem der er konstrueret i min og de studerendes bevidsthed og fortolkning og forståelse af virkeligheden, og dermed socialkonstruktivistisk og hermeneutisk.

Min læring består heri at der er behov for en innovativ tilgang, men ikke kun om øget produktivitet, men i høj grad om medarbejdertilfredshed, som jeg ud fra mit projekt, ser påvirker læringsmiljøet, nok i større grad end vi er bevidste om. Dette vil i sidste ende sikre både et godt uddannelsesklima og kvalitet for vores patienter, som er det vores opgave som profession i sidste ende går ud på. På den måde kan jeg sige at jeg selv har lært *om* innovation ved at være *i* innovation, sammen med de studerende.

10 Litteraturliste.

- Andersen, I. B., & Matzen, P. (Red.). (2014). *Evidensbaseret medicin*. Gad.
- Andersen, M., Wahlgren, B., & Wandall, J. (2017). *Evaluering—Af læring, undervisning og uddannelse*. Hans Reitzel.
- Andreasen, K. E. (2006). *Tanker til tiden: Om studier af læring* (E. Laursen, A. J. Jacobsen, U. Thøgersen, & M. Wiberg, Red.). Aalborg Universitetsforlag.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring* (1.udgave). Samfundslitteratur.
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University.
<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Benwell, C. F., Graarup, J., & Pregaard, J. (2006). Klinisk undervisning kæder teori og praksis sammen. *Sygeplejersken*, 2006(12), 42–44.
<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2006-12/klinisk-undervisning-kaeder-teori-og-praksis-sammen>
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Academic Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
<http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780335242764>
- Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori* (2. udgave, 2021, Bd. 2021). Munksgaard.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3.udg).

Hans Reitzel.

Chemi, T. (2012). Performancestudier. I F. Ø. Andersen & G. Christensen (Red.), *Den positive psykologis metoder-Forskning, assessment, test, udviklingsarbejde og intervention* (1.udg). Dansk Psykologisk Forlag.

Courvisanos, J. (2007). The Ontology of Innovation: Human Agency in the Pursuit of Novelty. *History of Economics Review*, 45(1), 41–59.

<https://doi.org/10.1080/18386318.2007.11681236>

COVID-19 har ændret vores hverdag: Konkrete råd til online-møder. (u.å.). DM. Hentet 11. april 2021, fra <https://dm.dk/tillidsvalgt/nyheder/2020/konkrete-raad-til-online-moeder>

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. I *New ideas in Psykol* (s. 159–176). Pergamon press plc.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Csikszentmihalyi, & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). Optimal experience : Psychological studies of flow in consciousness (Elektronisk udgave.). Cambridge University Press. (Elektronisk udgave). Cambridge University Press.*

Danbjørg, D. B., & Tvistholm, N. (Red.). (2018). *Patient- Grundbog i Sygepleje* (2.udgave). Munksgaard.

Dansk Sygeplejeråd. (2021, januar 14). *Mangel på sygeplejersker: Udfordringer og løsninger til politisk debat* | Politik og nyheder, DSR. DSR. <https://dsr.dk/politik-og-nyheder/nyhed/mangel-paa-sygeplejersker-udfordringer-og-loesninger-til-politisk-debat>

Darsø, L. (2015). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*.

Samfundslitteratur.

Epinion. (2013). *SYGEPLEJERSKEUDDANNELSEN Sammendrag fra Mænd og kvinder på kønsdominerede uddannelser*. Epinion.

https://cdn2.hubspot.net/hubfs/462650/Documents/Sygeplejerskeruddannelsen_Sammendrag_fra_rapporten_Mnd_og_kvinder_p_knsdominerede_uddannelser.pdf?t=1528975738411

Eraut, M. (1994). Modes of knowledge use and knowledge creation. I *Developing professional knowledge and competence*. Routledge.

Fink-Hafner, D., Dagen, T., Doûsak, M., Novak, M., & Hafner-Fink, M. (2019). Delphi Method: Strengths and Weaknesses. *Metodološki zvezki*, 16(2), 1–19.

https://www.researchgate.net/publication/337570516_Delphi_Method_Strengths_and_Weaknesses

Fredskild, T. U., Dalkjær, D., & Langberg, H. (Red.). (2017). *Innovation i Sundhedsvæsenet* (1.udgave). Gads Forlag.

Georgsen, M., & Qortrup, A. (2021). *Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020*.

https://www.nyheder.aau.dk/digitalAssets/957/957980_covid-19-undervisning-samlet-rapport.pdf

Gøtz, P. (2021). Potentialer ved online, synkron undervisning. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 16/2021(30), 108–110. <https://tidsskrift.dk/dut/issue/view/9170/1404>

Hansen, M. (2005). At lære sammen med andre-om zonen for nærmeste udvikling og voksenlæring. I C. Nejst Jensen (Red.), *Voksnes læringsrum*. Billesø&Baltzer.

- Haslam, C. R., & Rosenstand, C. A. F. (2016). Evaluering af innovationskapacitet i erhvervsrettede uddannelser. *CEPRA-sriben*, 64-73 Sider.
<https://doi.org/10.17896/UCN.CEPRA.N18.147>
- Heine Hansen, S. (u.å.). *Innovation vs. Kreativitet*. innohow.dk.
<https://innohow.dk/innovation-vs-kreativitet/>
- HOT SOLO Presentations—HookED Wiki*. (u.å.). Hentet 1. oktober 2021, fra
https://pamhook.com/wiki/HOT_SOLO_Presentations
- Hvidberg, L. B., Paine, M. A., Sorensen, J. L., Thellesen, L., & Wildgaard, K. (2021). Developing Core Competency-Based Learning Objectives for Postgraduate Curricula for Postanesthesia Nurses—A Delphi Study. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 36(4), 378-387.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2020.09.009>
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring* (Bd. 2012). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H. (2013). *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning* (1.udgave). Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (2000). Den menneskelige lærings natur. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P. (2002). *Erfaringsbaseret læring og begrebet erfaring*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
<https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr6september2002/030908105021-amp-type-doc.pdf>
- Jarvis, P. (2012a). At blive en person i samfundet- hvordan bliver man sig selv? I *49 tekster om læring*, Knud Illeris (red). Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (2012b). Ikke-læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Kolbæk, D. (2020). *Forandring og læring i organisationer* (1. udg, 2020). Samfundslitteratur 2020.

Københavns professionshøjskole. (u.å.). <https://www.kp.dk/uddannelser/sygeplejerske/>

Københavns Professionshøjskole. (2019). *Studieordning, Sygeplejerskeuddannelsen*.

Københavns Professionshøjskole Bornholms Sundheds- og Sygeplejerskole UC

Diakonissestiftelsen. [https://www.kp.dk/wp-](https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2019/10/studieordning2019-sygeplejerske.pdf)

[content/uploads/2019/10/studieordning2019-sygeplejerske.pdf](https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2019/10/studieordning2019-sygeplejerske.pdf)

Københavns Professionshøjskole. (2021a). *Anbefalet litteratur, 4. Semester,*

sygeplejerskeuddannelsen,. Københavns Professionshøjskole.

[https://www.kurh.dk/wp-content/uploads/sites/31/2021/07/litliste-4-semester-](https://www.kurh.dk/wp-content/uploads/sites/31/2021/07/litliste-4-semester-noer.pdf?x31767)

[noer.pdf?x31767](https://www.kurh.dk/wp-content/uploads/sites/31/2021/07/litliste-4-semester-noer.pdf?x31767)

Københavns Professionshøjskole. (2021b). *6.semesterbeskrivelse*. Københavns

Professionshøjskole. [https://www.kurh.dk/wp-](https://www.kurh.dk/wp-content/uploads/sites/31/2021/06/semesterbeskrivelse-6-semester-efteraar-2021.pdf?x31767)

[content/uploads/sites/31/2021/06/semesterbeskrivelse-6-semester-efteraar-](https://www.kurh.dk/wp-content/uploads/sites/31/2021/06/semesterbeskrivelse-6-semester-efteraar-2021.pdf?x31767)

[2021.pdf?x31767](https://www.kurh.dk/wp-content/uploads/sites/31/2021/06/semesterbeskrivelse-6-semester-efteraar-2021.pdf?x31767)

Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker—*

Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning (7.udgave). Munksgaard.

Lave, J., & Wenger, E. (1998). Situeret læring ved legitim perifer deltagelse. I M. Hermansen

(Red.), *Fra læringens horisont- en antologi*. Klim.

Lave, J., & Wenger, E. (2012). Situeret læring—Legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.),

49 tekster om læring (s. 127–136). Samfundslitteratur.

Lichtenstein, B. (2021). *Regional arbejdsgruppe om innovation i sygeplejerskeuddannelsen*

(*Internt dokument*). Center for HR og Uddannelse.

- Lindberg, H. (2020, april 23). *Undervisning: Nedlukning har kickstartet den digitale omstilling | Sygeplejersken, DSR*. DSR. <https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2020-5/undervisning-nedlukning-har-kickstartet-den-digitale-omstilling>
- Mathisen, J. (1993). *Sykepleiehistorie*. Universitetsforlaget.
- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 156–172). Samfundslitteratur.
- Miller, T. (2016). Bologna processen og vurdering af læring: Taksonomier og didaktisk refleksion. *CEPRA-striben*, 4-13 Sider.
<https://doi.org/10.17896/UCN.CEPRA.N09.60>
- Münster, M. (2019, juni 18). *Millennials: Et tåbeligt og intetsigende begreb*.
<https://mortenmunster.com/millennials-et-taabeligt-og-intetsigende-begreb/>
- OECD. (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264083479-en>
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde. En værktøjsbog* (5. udg.). Samfundslitteratur.
- Pedersen, A. (2021, oktober 21). *Personalemangel og travlhed går ud over patienterne | Politik og nyheder, DSR*. DSR. <https://dsr.dk/politik-og-nyheder/nyhed/personalemangel-og-travlhed-gaar-ud-over-patienterne>
- Petersen, B. V., & Koed, H. K. (2018). Kapitel 7. Prøver og vurdering. I V. Damlund (Red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (e-bog). Munksgaard.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol.9, 2001(5), 6.
- Prognose for arbejdsmarkedet for sundhedspersonale i Region Hovedstaden*. (u.å.). Hentet 2. april 2021, fra <https://www.regionh.dk/til-fagfolk/uddannelse/Udvikling-af->

sundhedsuddannelsesområdet/prognose-for-arbejdsmarkedet-i-region-
h/Sider/default.aspx

Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udgave, Bd. 2012). Hans Reitzels Forlag.

Regeringen, M. for F. & Innovation og Videregående Uddannelser. (2012). *Danmark—
Løsningernes land: Styrket samarbejde og bedre rammer for innovation i
virksomhederne.*

Region H. (2019). *Arbejdsmarkedet for sygeplejersker i Region Hovedstaden Status og
udvikling frem til 2025.* [https://www.regionh.dk/til-fagfolk/uddannelse/Udvikling-af-
sundhedsuddannelsesområdet/prognose-for-arbejdsmarkedet-i-region-
h/Documents/Sygeplejerskerapporten_endelig_udgave_november_2019_CHRU.pdf](https://www.regionh.dk/til-fagfolk/uddannelse/Udvikling-af-sundhedsuddannelsesområdet/prognose-for-arbejdsmarkedet-i-region-h/Documents/Sygeplejerskerapporten_endelig_udgave_november_2019_CHRU.pdf)

Rogge, C. D. (2021). *Et online fremtidsværksted om onlineundervisning af
sygeplejerskestuderende i klinisk praksis.* AAU.

Saltofte, M. (2013). At finde frem til det uforudsigelige: Etnografiske fortællinger om elevers
kreative processer i skolen. *Qualitative studies*, 4(1), 72–85.

Saugsted, T. (2007). Om viden og kunnen—Pædagogisk set. I *Klassisk og moderne
pædagogisk teori.*

Sekayi, D., & Kennedy, A. (2017). Qualitative Delphi Method: A Four Round Process with a
Worked Example. *The Qualitative Report*, 22(10), 2755–2763.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss10/15/>

Strategylab. (2021). *strategylab.dk—Fremtidsværksteder.*
[http://www.strategylab.dk/portal/tools/strategibanken/metoder/forecastingsmetoder/fr
emtidsværksteder/](http://www.strategylab.dk/portal/tools/strategibanken/metoder/forecastingsmetoder/fremtidsværksteder/)

Svensmark, G. (2020). *Kald og profession-sygeplejens historie 1863-2001* (1. udgave, Bd.
2020). FADL's forlag.

- Thangaratinam, S., & Redman, C. W. (2005). The Delphi technique. *The Obstetrician & Gynaecologist*, 7, 120–125. <https://doi.org/10.1576/toag.7.2.120.27071>
- Tram, E. (2020, juni 10). *Digital undervisning giver nye muligheder* | Sygeplejersken, DSR. DSR. <https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2020-7/digital-undervisning-giver-nye-muligheder>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, BEK nr 508 af 30/05/2016 (2016). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/508>
- Viden På Tværs. (2009, januar 22). *Fremtidsværksted*. VPT. <https://vpt.dk/kompetencer/fremtidsvaerksted>
- Vikkelsø, S., & Vinge, S. (2004). *Hverdagens arbejde og organisering i sundhedsvæsenet* (1.udg). Handelshøjskolen.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser—Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.
- Ward, D. (2018). What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding: What's Lacking in Online Learning? *Journal of Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12305>
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1.udg). Samfundslitteratur.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk revy.

11 Bilag

11.1 BILAG A – Transskribering af Fremtidsværksted

TID	UDSAGN
26.33	C:Manglende ressourcer: S: jeg tror både det er økonomi men også bare sådan helt generelt på afdelingen, ikke bare økonomisk, men det kan godt ses som sådan.
27.26	C:Godkendelser....har det noget med at det er svært at gøre til virkelighed? S: Det kan man godt sige....det er besværligt at virkeliggøre
28.01	C:I starten er det svært at finde rundt? S: Det er svært at finde rundt i alle ideerne når man bare brainstormer...det hele hænger og så gør det alligevel ikke
29.00	C: Det der med at det kommer fra en spl studerende.. S: Altså det bliver måske ikke taget så seriøst, hvis vi skal lave noget innovativt
29.43	C: Tillid til jer Det med hierarki....hører det sammen der? S:Ja det gør det
30.00	S:Om det bliver implementeret og brugt det vi kommer med, det bliver ikke brugt
31.29	C:Det med treholdskift....hvilken kategori passer den ind i? S: jeg tænker det som i at når noget skal implementeres så tænker jeg det som at det skal gentages mange gange sådan at alle kan være med...det kræver tid og ressourcer
32.03	C: Det med forskel på teori og praksis...hvor synes i den hører hjemme? S: kan du sætte det ved svært at gøre til virkelighed, svær at realisere
33.10	C: Det med hierarki og tillid til at få lov til at prøve...er det noget med respekt eller hvad handler det om? S: handler ikke mere om implementering og respekt....det er det man møder når man Hvad med anerkendelse? Det var måske bedre
34.44	C:Er det rammefaktorer, det der har med mangel på overskud fra personalet S:Er det ikke under anerkendelse, S2: jeg synes det passer under rammefaktorer
35.20	C: Er i kommet i tanker om flere ting mens vi har talt sammen nu? S: kan ikke komme i tanker om mere
36.03	C: Hvilke kategorier kunne i tænke jer at tage med over i fantasifasen, altså den næste fase i skal i gang med? S: Jeg synes TID er vigtigt S2: det med KREATIVITET er også meget vigtigt S3:Jeg synes også at det med anerkendelse er ret vigtigt. C er der andre der har lyst til at sige noget om dette, som i synes er vigtigt at arbejde videre med nu? Kommentar :Ingen respons
38	Gennemgang af fantasifase i teams
43.21	C: Den der skrev workshops for studerende...er det kun studerende, eller for personale og personale sammen? S: jeg tænkte mest på de studerende
	C:Mere samarbejde om ikke-faglige ting...kan den der skrev det, kan du sige lidt mere om det?

	S: jeg tænker sådan at man skal lære hinanden at kende, også udenfor det faglige for at kunne respektere hinanden lidt mere og kende hinanden lidt mere...f.eks. når der skal pyntes op til jul, så det behøver det ikke kun være de studerende der gør det.....så bliver det sådan slavearbejde for de studerende, i stedet for at det var et tidspunkt hvor studerende og personale kunne tale om andre ting end sygepleje C: Har i ideer til andre ting man kunne gøre i fællesskab? Er de studerende med til sociale ting i afdelingen? S: Nej, det bliver vi jo ikke inviteret til, men det ville da være rart at kunne lære folk på ens arbejdsplads bedre at kende
45.46	C: Er der langt mellem personale og studerende? S:På nogle afdelinger er der, ikke alle steder
46.45	C:Teknologisk versus ikke teknologisk, kan i uddybe det? S:Det er mig der har skrevet den, og jeg tænker der er forskel i det innovative i forhold til hvor kreativ man er om man tager udgangspunkt i noget der allerede er eller om man tager udgangspunkt i noget man opbygger helt fra bunden af?
47.59	C: oplever i at der er mange ideer, er der mange af sygeplejerskerne og de studerende der har mange ideer? S1:Altså jeg synes tit de slynger ud, hvorfor gør vi ikke bare sådan her, det ville være meget nemmere, men der bliver ikke gjort noget ved det? C: ja det er jo det at der er forskel på at have en ide og så finde ud af hvordan man bærer det videre og realiserer det S2: Der er også rigtigt mange der prøver at gå videre med det, men så er det det med implementering, der kan være besværligt, og har man økonomisk støtte til det S1:det er også ekstra tid og arbejde der kan gå udover de 37 timer man arbejder, og det er jo mange der gerne helst bare vil have fri når de har fri, især når de har skiftende vagter S2:der er også mange der har det sådan at dette har vi gjort i lang tid og vi har vores vaner og rutiner, så er det først når der kommer en ny ind at det udfordres C:Hvis i nu skulle udfordre dem på dette, så er i kommet med et forslag om kreativt forum. S1:Måske ikke online, hvis man arbejder i et forum med en konkret problemstilling så tror jeg der kunne komme rigtig mange løsninger S2:nogle hjælperedskaber til hvordan man kan gribe de ideer an, for man kan jo læse meget frem til hvordan man kan komme frem til det, men hvordan kan man i et forum komme frem til hvordan man ved innovation kan løse problemerne
50.43	S:Når man har noget man kan sammenligne det med, som man har et problem man kigger på så det ikke kun er sådan her fungerer det, så det ikke kun er teoretisk baseret, men man har noget at sætte det op imod, så husker man det som regel også bedre
	S:Der er altid nogle projekter der kører ude på afdelingerne, så er der projektsygeplejersker eller der er pilotprojekter i forhold til innovative projekter og de forsøger at implementere
	C: Må jeg spørge til teambuilding og relationsdannelse hos personale S: for at åbne op for anerkendelse, hvis man havde muligheder for at lave noget der ik' kun handler om at være sygeplejerske på afdelingerne, men havde andre aktiviteter, ville man måske turde kaste flere ideer ud.

	C:Handler det lidt om personalet ift anerkendelse? S:ja, det også anerkendelse mellem personale ikke kun mellem studerende og personale, at de er anerkendende overfor hinanden
	Vi går over i realitetsfase, som jeg guider dem til
59.23	S: Jeg tror nok ikke det er muligt lige for tiden at få flere sygeplejersker eller højere normering eller flere personaler på afdelingen...så det er nok ikke så realistisk S2:nej, men kan man ikke godt sige at under kreativitet er der både undervisning og kreativt forum, for der er mange afdelinger der har sådan noget undervisning en gang om ugen, så kunne man lave det som hver anden uge undervisning og hver anden uge innovationsforum S3 det kunne man sagtens gøre, for der er jo det der undervisning så det er jo bare hvad man sætter på dagsplanen S2: ja, præcis, og så kunne der jo være en der var innovationskoordinator og fandt ud af hvad det skulle handle om den her gang
	S: Jeg tænkte i forhold til det der undervisning i at være mere kreativ og metoder hertil, ift at man måske i uddannelsen at man kommer til at tænke det praktiske og realistiske, så man når ligesom ikke at være i det kreative og tænke de ville tanker, men man når ikke at nå i faserne hvor, man bliver hurtigt bare realistisk. Det kunne både være i skolen at man kunne lære at tænke de der tanker og være kreativ og ikke bare lære at tænke realistisk Noget af det der er svært er at det hurtigt snørper til, og man tænker hvad kan lade sig gøre C: Hvad slags undervisning kunne det være undervisning i eller workshops hvor man er aktivt med selv? S:det skal være aktive workshops, det der med at bare sidde og lytte til at her er der en metode, det hører du ikke så meget, et par timer efter så har du har du ikke lært det C
1.02.32	C: Er det udfordrende at blive stillet i udsigt at man skal ind og være kreativ? S:Ja S2: ja...haha. S3: jadedet kan det godt være S4: ja man skal øve sig i det...for det er jo ikke noget i gør til hverdag S5: jeg tænker også at gøre det tværfagligt at være i denne proces, da de har andre syn på problematikken, og flere øjne er vel flere ideer S6: Det er en god ide synes jeg
1.04.04	S: Jeg tænker på sådan noget som at have de kliniske undervisere mere med, så de kan inddrage de studerende mere Den hører måske til under anerkendelse C:Men du ville gerne have den med...hvad konkret skal vi gøre S: Undervise i innovation til de studerende
1.06.10	C: På 4. semester havde i om innovation, hvad med sådan en type undervisning, hvad synes i om det? S: jeg synes det var svært at arbejde med det da det hele var så nyt hvor man ikke kendte til det. Jeg synes faktisk det er meget rart at få det her igen

	S2: Nu er det meget mere praksisnært, da det er ude i praksis. På 4. semester var det bare en case og sværere at forholde sig til.
1.08.29	C: Er der noget i ønsker at jeg skal bære med tilbage i organisationen, altså det der er kommet frem her i fremtidsværkstedet, i må jo selvfølgelig også selv gå tilbage og tale med jeres vejledere og undervisere, men det kan være det er noget i ønsker at jeg skal bære med tilbage? S: De kliniske undervisere kan måske stå for undervisning med studerende og personale og måske også stå for at inkludere de studerende i sociale arrangementer S2: Jeg tænker også i forhold til teambuilding og da tænker jeg på os som 6. semester, nok ikke så meget på de andre semestre, da vi ikke er i praksis i særlig lang tid, men her hvor vi er der i et halvt år er det rart at få den der relationsdannelse, for man bliver en del af personalegruppen når man er der i lang tid. S3: Det er jo også mange der bliver tilbudt arbejde på afdelingerne bagefter, og da er det jo rart at føle sig som en del af gruppen, især når man ikke er der på 7. semester, for så føler man at man kender dem lidt S4: De vil jo ofte gerne ansætte os når vi har været der i praktik, og de kunne jo ligesom forbedre deres chancer lidt ved at inkludere os mere
1.11.01	C: Må jeg spørge til det med anden uniform S: Det er mig der har skrevet den, jeg føler der er en form for hierarki i uniformen, og når der kommer en i grønne bukser, så ved vi det er kirurgen, og da nikker vi pænt og... S2: også når der kommer en med den lange kittel, så ved vi det er en læge og så snakker vi lidt lavere C: Er dette noget i vil have med i realiseringsfasen eller er dette betragtninger? S: Jeg synes det er lidt svært, for det ville være modstridende hvis alle har den samme uniform. S2: for at slå hierarkiet ihjel, kunne vi have den samme uniform, men det er også ret praktisk at kende forskel på folk. Det kunne være en fordel i at man havde samme uniform Det kunne godt være man kunne udfase S3: jeg synes den er svær, for det er også rart der er en forskel S4: det er et vigtigt opmærksomhedspunkt
1.16.05	Hvad kunne i selv bidrage med fra alle disse punkter der nu er i realiseringsfasen? S: Jeg tænker at vi kan foreslå kliniske undervisere der kan undervise i innovation Man må jo godt som studerende komme med forslag til undervisning Det med teambuilding kan jo godt realiseres, man kan jo godt komme med forslag til teambuilding, og så kan de studerende stå for det og så kan personale være med hvis de har lyst

11.2 BILAG B – Fremtidsværksted Kritikfase, Fantasifase og Realitetsfase

Hvordan kan i medvirke til at fremme innovation i klinisk praksis?									
Kritikfasen									
TID		Økonomi		realisering		Anerkende		Kreativitet	
Der er mange faser man skal igennem, og det tager tid		Finde på noget der ikke allerede er prøvet		Innovation kan være en meget lang proces		Hieraki - altså nogen synes måske ikke det er så interessant når det kommer fra en sygelestuderende.			
Tidskrævende		Økonomiske aspekt		Svært at gøre en ting til virkelighed		Tillid til at få lov at afprøve			
mangelende tid		Økonomi		Mangelende støtte eller samarbejdspartnere		Det kan være svært at ændre på gamle vaner		Svært at tænke kreativt	
Kan være svært at implementere idéen i klinisk praksis Det kan være grundet økonomi og rutiner/vaner på afdelingen (mangelende åbenhed for forandring)		Mangelende ressourcer		Godkendelser til alt - lang proces		mangelende interesse fra deltager i den innovative ide		Svært at være kreativ finde på kreative og nye ideer	
		Mangelende ressourcer og tid		svært at realisere				opfinde nye idéer	
3 holds skift				Kræver, at andre er åbne overfor ens idéer				Der er mange idéer i starten af processen, det er svært at finde rundt i.	
						Rammefaktorer		Svært at finde noget konkret	
						mangelende overskud fra personale		Forskel fra teori til praksis	
						Et meget presset sundhedsvæsen, ikke tid til nye ideer			

Fantasifase

Tid

flere personale på afd.

Innovations koordinator

Flere sygeplejersker

workshops for studerende

Højere nomering

Sætte specifik tid af til at arbejde innovativt, f.eks. en gang om ugen eller måneden

Afsætning af tid fra ledelsens side, til udvikling af ideer

Kreativitet

Rom til kreativitet

Teknologisk løsning vs. ikke-teknologisk (at bygge videre på noget der findes, eller opfinde den dybe tallerken fra bunden)

Undervisning i at være mere kreativ og metoder hertil

Kreativt forum hver onsdag kl 12 fx. Som en time out med forbedringsideer

Arbejde sammen stud og spl med et konkret problem

kliniske undervisere står for undervisning i innovation

Anerkende

Mere samarbejde også om ikke-faglige ting

engagement fra personale

Type something

Flere fælles aktiviteter, fx fællesspisning så vi lærer hinanden at kende

Teambuilding og relationsdannelse for personale

Invitationer til de studerende til fredags-øl og julefrokoster, sommerfester osv.

Når man ønsker at rekruttere er det vigtigt at inkludere mens man er studerende

Anden uniform

Realitetsfase

Indfør tværfagligt innovationsforum hver eller hver anden uge på afdelingerne (studerende inklusiv)
Innovations koordinator

Undervisning hvor man er aktiv selv for at lære at være kreativ og kreative metoder

Tværfaglige forum til innovation

Kliniske undervisere underviser i innovation i afdelingen

Foreslå emne til undervisere

Kliniske undervisere kan inkludere studerende i det sociale i afdelingen især 6. semester da i er der i lang tid

Udfasning af uniform kulturen

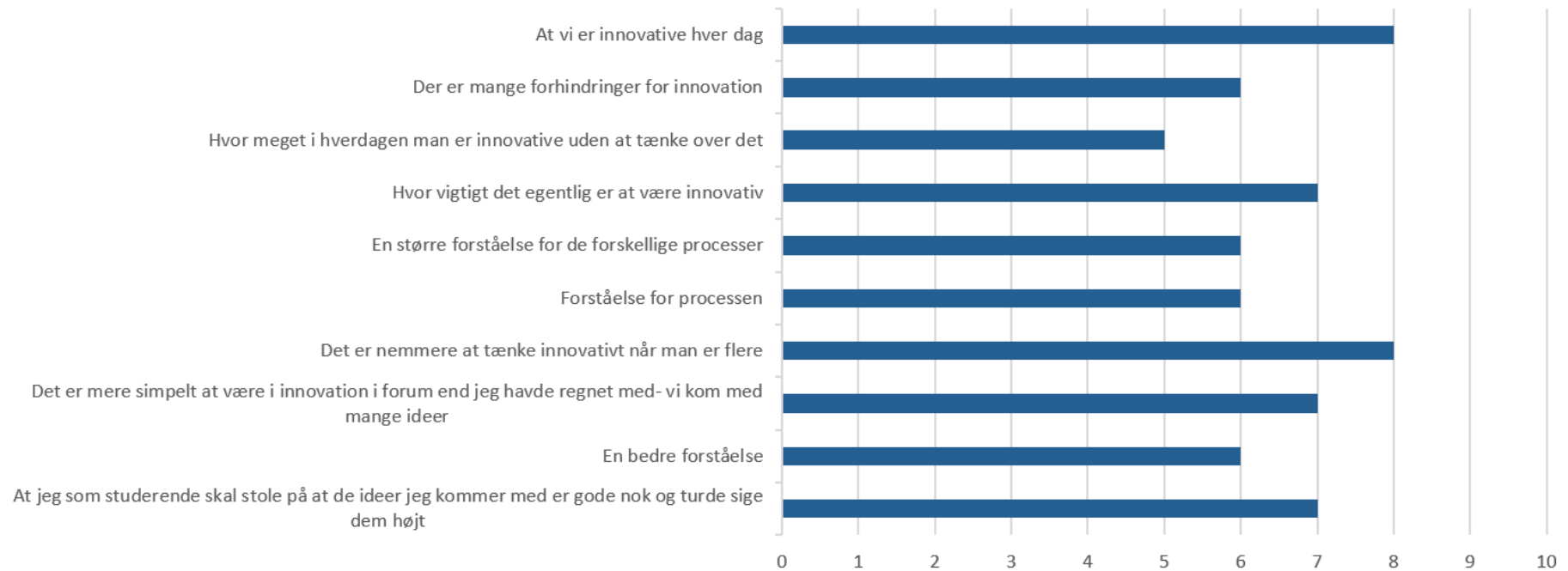
Foreslå teambuilding for personale og studernede, og eventuelt selv planlægge

11.3 BILAG C – Delphi-undersøgelsesspørgsmål med besvarelser

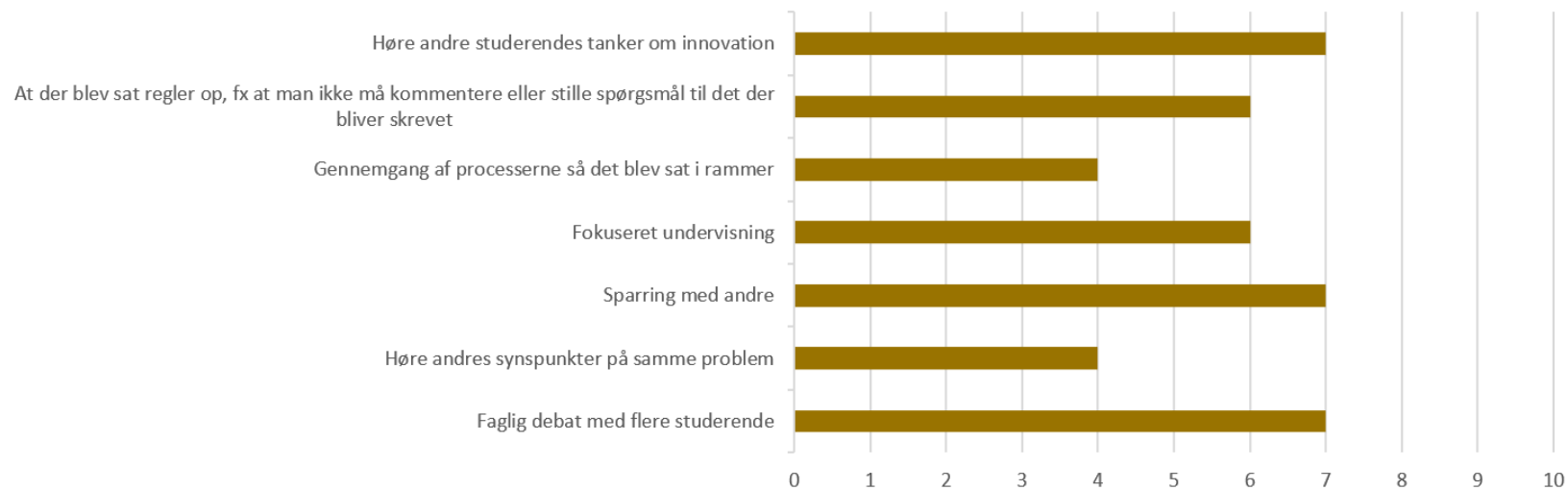
1. Hvad vidste du om innovation i klinisk praksis inden fremtidsværkstedet?



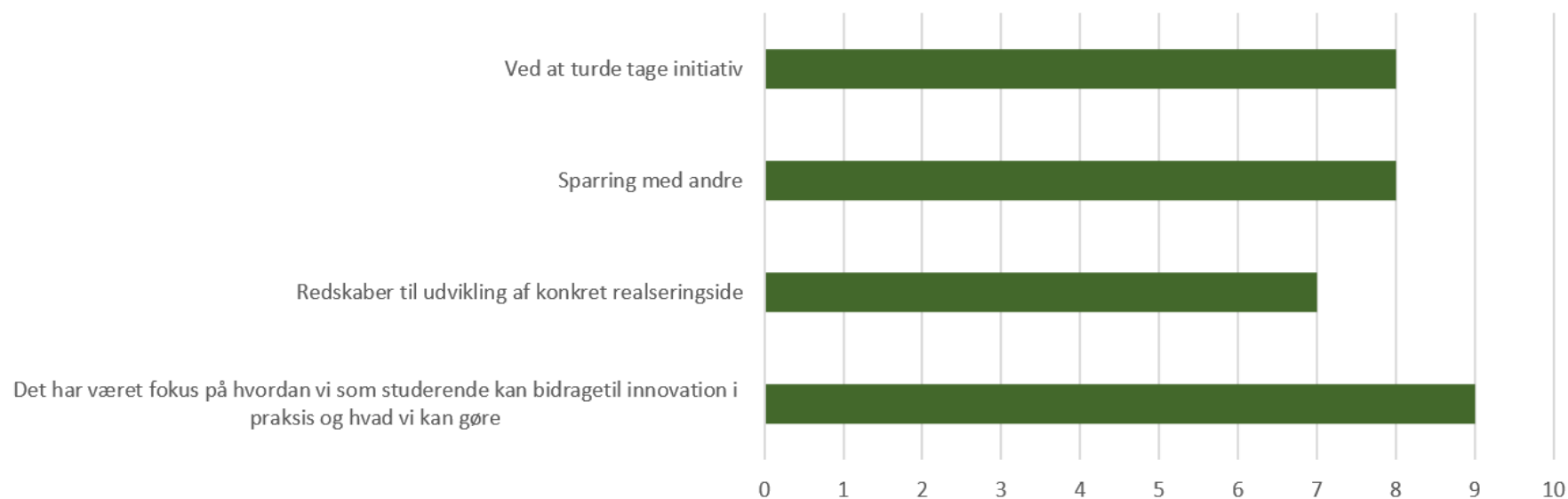
2. Hvilke nye forståelser eller viden har du fået gennem fremtidsværkstedet?



3. Hvad var det du erfarede der gjorde at du lærte det?



4. Hvordan har fremtidsværkstedet givet dig en større forståelse af innovation i klinisk praksis?



5. Hvordan var din oplevelse med at gennemføre dette online?

