

Kan professionel kompetence udvikles mellem uerfarne peers?



- et kvalitativt studie af peer learnings betydning for professionsbachelorstuderendes udvikling af professionel kompetence i konteksten af klinisk praksis.

Master i Læreprocesser, 4. semester
Masterprojekt i Didaktik og professionsudvikling

Studerende: Mathilde Nefer (20200143)

Vejleder: Annie Aarup Jensen

Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Maj 2022

Antal anslag: 119.607

Abstract

Subject and thesis: The increasing number of professional bachelor students and the challenges of recruiting and retaining clinical advisors strongly impacts education and learning in practice. Institutionally peer learning (PL) is positioned as a method for responding to these conditions, while simultaneously providing excellent quality education. The educational mission is to develop professional competence (PC), i.e., the ability to utilize different forms of knowledge contextually, and to make the best possible clinical decision to benefit individual patients. Experienced practitioners are knowledge- and normative role models such that students learn and develop PC in their company. This study hypothesizes that PL favours explicit knowledge and rule-based abilities and deprioritizes the development of PC. Available research asserts that features of PL support education and learning in practice but does not focus on PC. Thus, knowledge is needed concerning the impact of PL on students' development of PC.

Aim: The goal of the study is to understand the connection between PL and students' development of PC, and to create knowledge that can improve education in practice. In order to understand the importance of PL for students' development of PC, the study examines what PL is and what PL can contribute to learning in practice, as well as how PC is brought into play through PL.

Method: The study has a qualitative research approach, takes a metatheoretical point of departure in pragmatism, and is both theoretically and empirically anchored. Field work inspires the methodological framework in order to capture the students' experiential processes in connection with PL, and to create an ethnographically inspired experience in practice. Combined with theoretical perspectives these two connect the cohesion between PL and the development of PC.

Analysis: According to Boud, PL is an approach to learning where coequal and mutually dependent individuals share knowledge, ideas, and experiences to obtain mutually beneficial learning, which renders learning less onerous and more pleasurable. PL supports the learning process and can facilitate development of a reflexive practice and critical self-awareness, as well as lay the foundation for lifelong learning. According to Illeris, learning takes place in the tension between an internal process of acquisition and an external process of collaboration. The impact of PL on the process of learning arises in the social dimension, a context which according to Eraut is conditioned by constantly shifting settings and unpredictable situations with complex (heuristic) tasks, where meeting the demands and expectations of the surroundings takes precedence. These constitute a potential barrier to learning which in the long run can drain students' inner motivation for learning in practice. The study shows that PL, however, minimizes barriers to learning and creates a dynamic balance between norms, demands and expectations of the context and students' education and learning. In connection with PL, students experience less pressure from their surroundings and expand each other's personal and professional abilities. A state of flow is generated which facilitates a generally positive

learning process, such that PL can be said to have its roots in positive psychology. PL draws on entrepreneurial training since it takes its departure explicitly in students' own knowledge and experience. This strengthens the connection between codified (propositional) and personal knowledge, which according to Eraut are essential forms of knowledge for PC. In the meeting between students' knowledge and experience a space of opportunity arises, in which action competence can be created and developed in relation to the demands and heuristic tasks of practice. Finally, it seems that when students interact in PL learning is internalized, and that the space of opportunity lays the foundation for an awareness of learning. Thereby students create and develop the ability to adapt and exchange both propositional and personal knowledge in a creative manner in the future. They gain an awareness of and ability for lifelong learning, which according to Eraut is essential to the development of PC.

Results and Findings: In summary the study concludes that PL contains crucial features for learning in practice, which can support students in developing PC. However, a tentative hypothesis is also advanced, based on the study's discussion section, which may serve to inspire clinical guidance and further exploration: the features and potentials of PL demand that clinical advisors provide didactical structures based on the learning goals of the education in question.¹

¹ Numbers of keystrokes: 4765.

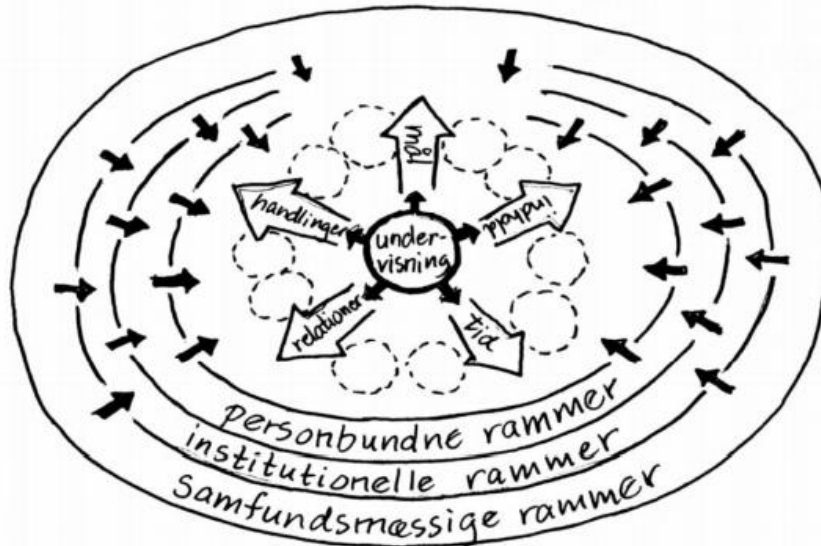
Indholdsfortegnelse

Abstract	1
1.0 Indledning	5
1.1 Sygeplejefprofessionens kundskabsbase og kernekompetence	6
1.1.1 Hvad sygepleje er og fordrer anno 2022	6
1.1.2 Hvordan sygepleje udføres anno 2022	7
1.1.3 Hvordan sygepleje læres anno 2022	8
1.2 Fremtidig betingelsesstruktur for vejledning og læring i praksis	9
1.2.1 AAUH's uddannelsesstrategi	10
1.3 Afgrænsning	11
1.4 Problemformulering	12
2.0 Metodeafsnit	13
2.1 Metateoretisk afsæt	13
2.1.1 Pragmatisk erkendelsesteori og -metode	13
2.1.2 Pragmatisk metodologi: Den videnskabelige eksperimentelle metode	15
3.0 Undersøgelsesdesign	17
3.1 Feltarbejde som metodologisk ramme	19
3.1.1 Operationalisering af feltarbejde	20
3.1.1.1 Det instrumentelle casestudie	20
3.1.1.2 Deltagerobservation	21
3.1.1.3 Det kvalitative forskningsinterview	23
3.1.2 Forskerrolle og etik	24
3.2 Virkeligheden rammer studiet	26
3.2.1 Præsentation af de studerende i konteksten af praksis	27
3.3 Analysestrategi	29
3.3.1 Håndtering og analyse af det empiriske materiale	30
3.3.2 Læsevejledning	30
4.0 Peer learnings betydning for udvikling af professionel kompetence	30
4.1 Hvad peer learning er	30
4.2 (Lærings)konteksten i praksis	31
4.3 Hvad peer learning kan bidrage med til læring i praksis	32

4.3.1 Peer learning kan minimere barrierer for læring	38
4.3.2 Peer learning kan fremme en positiv læreproces	40
4.3.3 Peer learning kan skabe en tilstand af flow	41
4.3.4 Delkonklusion	45
4.4 Hvad professionel kompetence er og hvordan det udvikles	46
4.5 Hvordan professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning	47
4.5.1 Peer learning kan fremme handlekompetence og kreative læreprocesser	48
4.5.2 Delkonklusion	50
5.0 Diskussion	51
5.1 Metodekritik	51
5.2 Diskussion af resultater, og en tentativ hypotese til videre udforskning	51
6.0 Konklusion	53
Litteraturliste	56
Bilag 1.0 Brev til uddannelsesansvarlige sygeplejersker	61
Bilag 2.0 Brev til kliniske vejledere	62
Bilag 3.0 Informeret samtykke (studerende)	63
Bilag 3.1 Informeret samtykke (vejleder)	64
Bilag 3.2 Informeret samtykke (patient/pårørende)	65
Bilag 4.0 Observationsguide	66
Bilag 5.0 Fra problemformulering til interviewspørgsmål	69
Bilag 5.1 Interviewguide	72
Bilag 6.0 Oversigt: kodning, meningskondensering og -kategorisering	73

1.0 Indledning

Enhver undervisning² betinges af institutionelle og samfundsmæssige forudsætninger, der teoretisk er foranderlige, men vanskeligt lader sig ændre i praksis (Jank & Meyer, 2006). Disse er afgørende for uddannelses- og læringsmiljø, herunder bl.a. undervisningens mål, indhold og handlinger, som illustreret i nedenstående figur:



Figur 1: Undervisningens betingelsesstruktur (Jank & Meyer, 2006, s. 70).

Afsættet for dette masterprojekt er de samfundsmæssige vilkår og institutionelle faktorer, som rammesætter kliniske forløb³ af professionsbacheloruddannelsen i sygepleje⁴. Dette fokus konstitueres af at jeg arbejder som sygeplejerske på Aalborg Universitetshospital (AAUH), hvor jeg er klinisk vejleder⁵ for professionsbachelorstuderende i sygepleje⁶. Endvidere studerer jeg Master i Læreprocesser, på specialiseringslinjen Didaktik og professionsudvikling. Jeg er optaget af uddannelse og læring i praksis, og af hvordan uddannelsesmiljøet understøtter dette, samt korrelerer til tilegnelsen af sygeplejefprofessionens kundskabsbase og udvikling af sygeplejefprofessionel kompetence. De følgende afsnit fremlægger uddannelsens mål og indhold via en introduktion af sygeplejens kundskabsbase og kernekompetence. Endvidere præsenteres elementer af praktikkens vejlednings- og læringsformer, det Jank & Meyer (2006, s. 82) kalder undervisningens handlinger, i form af både den ydre og den indre dimension af *“lærerens undervisningsvirksomhed og elevernes læringsaktiviteter”*. Udgangspunktet er essentielt for projektets problemstilling (afsnit 1.2), som omhandler praktikkens betingelsesstruktur og medfølgende implikationer for læring i praksis.

² Defineres som enhver “planlagt interaktion mellem undervisende og lærende med henblik på at opbygge saglige, sociale og personlige kompetencer” (Jank & Meyer, 2006, s. 48).

³ Herefter: praktik.

⁴ Herefter: (sygepleje)uddannelsen.

⁵ Herefter: vejleder.

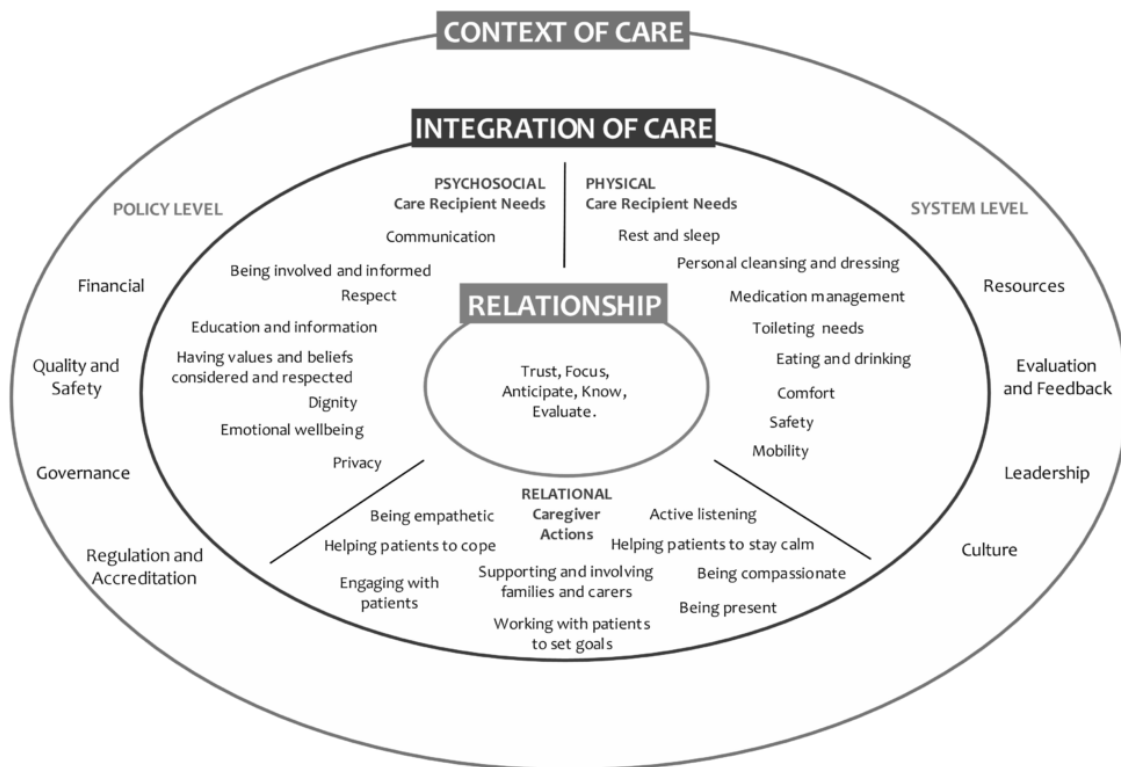
⁶ Herefter: studerende.

1.1 Sygeplejefprofessionens kundskabsbase og kernekompetence

Grimen (2008, s. 84) karakteriserer professionskundskab som *“et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner”*. Hermed forstås sygeplejens særegne kundskab som professionens evne til at aggregere et utal af fagområder, deres respektive viden, funktioner og kompetencer med det mål for øje at yde sygepleje. Men hvad er sygepleje?

1.1.1 Hvad sygepleje er og fordrer anno 2022

I mere end et årti har International Learning Collaborative (ICL) arbejdet målrettet med at *“definere og redefinere sygeplejefprofessionens særegne genstandsfelt”* (Laugesen, Grønkjær, Kusk, Kitson & Voldbjerg, 2021, s. 15). Det har resulteret i begrebsrammen Fundamentals of Care (FoC), som skal skabe *“bevidsthed om sygeplejens kompleksitet, og hvad sygepleje er og fordrer”* (Laugesen et al., 2021, s. 15). Nedenstående figur illustrerer tre koncentriske og influerende dimensioner for sygepleje med tilhørende elementer:



Figur 2: Begrebsrammen FoC (ICL, 2021).

FoC videreudvikler sygeplejeteoretikeren Virginia Hendersons oprindelige tanker fra 1950'erne om sygeplejens natur, samt unikke og centrale opgaver (Kitson, Conroy, Kuluski, Locock & Lyons, 2013):

Sygeplejerskens unikke funktion er at bistå den enkelte, syg eller rask, med at udføre de aktiviteter til fremme eller genvindelse af sundheden (eller til at opnå en fredelig død), som han ville udføre på egen hånd, hvis han havde den fornødne styrke, vilje

eller viden, og at gøre dette på en måde, der hjælper ham til så hurtigt som muligt at blive selvhjulpne (Henderson, 1995, s. 35).

Her fremhæves sygeplejersken som *“den initiativtagende og styrende instans; her er hun den højeste autoritet. Derudover hjælper hun patienten med at gennemføre den behandlingsplan, som lægen har iværksat”* (Henderson, 1995, s. 35). Inspireret heraf opstiller FoC 16 basale behov, i form af otte fysiologiske, samt otte af psykosocial og relationel karakter, som sygeplejersken skal forholde sig til og bistå patienten med at fremme, genvinde eller bibeholde (ICL, 2021). Det fordrer at *“sygeplejersken kan bruge uendelig indsigt i de biologiske og samfundsorienterede videnskaber og de færdigheder, der bygger på dem”* (Henderson, 1995, s. 37).

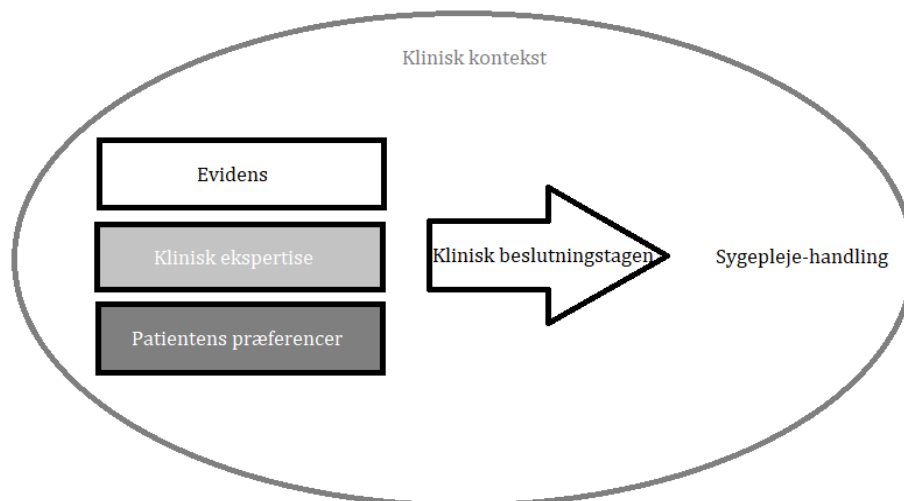
FoC italesætter mangfoldigheden af sygeplejens kundskabsbase, samt hvad sygepleje er og fordrer, men favner ikke, hvordan sygepleje udføres, forstået som professionens kernekompetence.

1.1.2 Hvordan sygepleje udføres anno 2022

Kompetence skal ikke blot forstås, som besiddelse af en kundskabsbase, men handler om at være:

kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden - og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger - og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger (Jørgensen i: Illeris, 2015, s. 158).

En teori som søger at indfange sygeplejens kernekompetence, er Evidensbaseret Praksis (EBP), som skildrer, hvordan sygeplejens kundskabsbase anvendes kontekstuel (Pedersen & Nørgaard, 2021). Essensen er at professionens kernekompetence er evnen til at udføre sygeplejehandlinger i en given klinisk kontekst, baseret på klinisk beslutningstagen i spændingsfeltet mellem patientens præferencer, sygeplejerskens kliniske ekspertise og evidens (Rycroft-Malone, Seers, Titchen, Harvey, Kitson & McCormack, 2004; Pedersen & Nørgaard, 2021). Klinisk beslutningstagen baseres på den enkeltes personlige forudsætninger for at anvende forskellige former for viden i udførelsen af den bedst mulige sygepleje centreret omkring patienten:



Figur 3: EBP (frit efter Rycroft-Malone et al., 2004).

Som et afgørende element af klinisk beslutningstagen kan nævnes evnen til *“organisering, vurdering og justering [...] af pleje- og behandlingsforløb”* (UFM, 2016, Bilag).

Som skildret rækker sygeplejens kundskabsbase ind i natur-, human-, sundheds- og samfundsvidenskabelige discipliner, samt fordrer teoretisk viden og know-how ift. fagområderne på både mikro-, meso- og makroniveau. Endvidere stiller kompleksiteten i den kliniske kontekst en betingelse om, at sygeplejersken anvender en betydelig del af sine personlige forudsætninger, som udtryk for professionel kompetence, til at udføre en personcentreret og kontekstuel sygepleje, baseret på teoretisk viden, færdigheder og evidens. Grundstenene til dette amalgam, for at bruge Grimens velvalgte ord, af teoretisk indsigt og kompetence til at anvende viden kontekstuel, skal den studerende tilegne sig i løbet af sin uddannelse.

1.1.3 Hvordan sygepleje læres anno 2022

Sygeplejeuddannelsen er normeret til tre et halvt år, fordelt på syv semestre, og består af teoretiske undervisnings- og kliniske uddannelsesforløb på hhv. 120 og 90 samlede ECTS-point (UFM, 2016). I bekendtgørelsen beskrives uddannelsens formål, som også italesætter professionens kundskabsbase og kernekompetence:

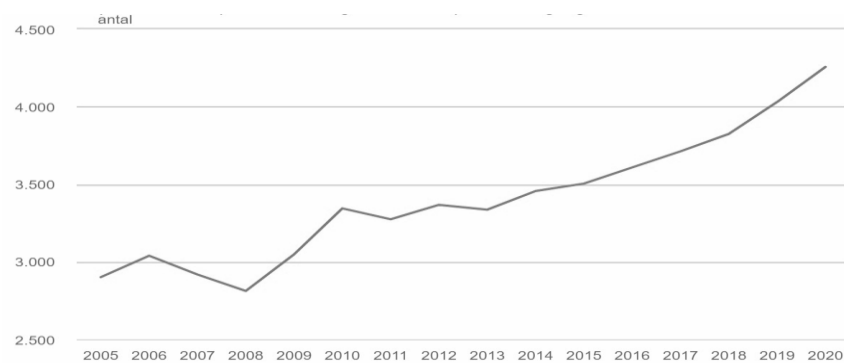
at kvalificere den studerende til [...] selvstændigt at udføre sygepleje [...] håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer [...] intervenere med afsæt i en evidens- og forskningsbaseret praksis i alle dele af sundhedsvæsenet under hensyntagen til [...] befolkningens behov for sygepleje og omsorg samt sundhedsfremme og forebyggelse [...] varetage klinisk lederskab og klinisk beslutningstagen [...] forvalte sygeplejefagets og professionens værdier, teorier, begreber og metoder og integrere viden fra sundheds-, natur- og samfundsvidenskab samt humaniora (UFM, 2016, kap. 1, §1).

På denne baggrund opstilles 42 mål for læringsudbytter, fordelt på viden, færdigheder og kompetencer, hvorudfra de enkelte semestre struktureres således målene progredierer i antal og kompleksitet iht. SOLO-taksonomi (UFM, 2016).

I praktikken står man som vejleder og studerende ikke blot med udfordringen ift. transfer mellem teori og praksis, men også aggregering af dette med mål for læringsudbytter, altså sygeplejens kundskabsbase og kernekompetence. I den lokale kontekst jeg uddanner og vejleder studerende i, søges dette imødekommet bl.a. via den faglige vejledning. Den foretages af personer *“der har deres arbejde i praksisfeltet som primæraktivitet og modtager studerende i en periode, eventuelt med reduktion af andre pligter, for at vejlede”* (Lauvås & Handal, 2015, s. 50). Faglig vejledning udmærker sig ved at den *“indgår i en professionspræget uddannelse og praksis; tager teori-praksis-forholdet op i faget/professionen; knytter sig til de studerendes [...] egen virksomhed [og] tager sigte på at udvikle praksisteorien hos den, der bliver vejledt”* (Lauvås & Handal, 2015, s. 50). If. Wackerhausen (2005) er der en helt særlig kvalitet ved uddannelse og læring i praksis, da studerende inkluderes i et praksisfællesskab baseret på mesterlære; hér kan de ikke blot erhverve sig eksplicit viden og regelbaserede færdigheder, men også betragte iscenesættelsen af professionel kompetence. Wackerhausen (2005, s. 311) fremhæver at professionel kompetence ikke nødvendigvis har en sproglig form, men udspringer af *“etablerede kundskabsbærende praksisformer [...] hvis tavse sider i vid udstrækning er et resultat af generationer af fagudøveres (bevidste/ubevidste) erfaringsdannelser [...] der overtages, videreudvikles og videregives i en fortløbende fagpraksis”*. I praktikken kan de studerende, via faglig vejledning og inklusion i praksisfællesskabet, koble den formale kundskabsbase med oplevelser i den dynamiske, kliniske virkelighed, hvorved deres personlige forudsætninger for at træffe en klinisk beslutning kan skabes og udvikles. Men praksis' særlige læringskvalitet trues nu af de tidligere nævnte samfundsmæssige vilkår og institutionelle rammer.

1.2 Fremtidig betingelsesstruktur for vejledning og læring i praksis

Et uddannelsesfremsyn har fokus på sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser i det danske sundhedsvæsen, og belyser fremtidige kompetencebehov og medfølgende implikationer (New Insight A/S, 2014). Heri identificeres *“et særligt problem med praktikforløbene. Det drejer sig især om, at der skal afsættes nok tid og ressourcer til vejledning”* (New Insight A/S, 2014, s. 59). Samtidig viser tal fra Danmarks Statistik at der bliver flere studerende:



Figur 4: Uddannelsesaktivitet: Sygepleje og sundhedspleje (Danmarks Statistik, u.å.).

Gennem de sidste par år har jeg i praksis oplevet en stadig mere mærkbar effekt af de samfundsmæssige vilkår, i form af et større antal studerende jeg skal være vejleder for, samt udfordringer med at fastholde og rekruttere vejlederkolleger. Problemstillingen er mere kompleks end at det blotte regnestykke ikke går op. Kombinationen af de nævnte faktorer indikerer, at den kliniske del af sygeplejeuddannelsen risikerer at stagnere, da sygeplejens kernekompetence, i en travl og overbooket klinisk hverdag, ikke kan skabes og videreudvikles i relationen mellem erfarne og studerende. Fremadrettet vil det medvirke at nyuddannede sygeplejersker ikke er klædt ordentligt på til at løfte sygeplejefaglige kerneopgaver, og en ond spiral vil være grundlagt. Problemstillingen bekræftes af uddannelsesfremsynet, der identificerer en fremtidig udfordring ift. opretholdelse og udvikling af sundhedsprofessionelles kompetencer (New Insight A/S, 2014). Problemstillingen synes at blive stadfæstet af et institutionelt vilkår på AAUH, i form af en uddannelsesstrategi, som blev lanceret i efteråret 2020.

1.2.1 AAUH's uddannelsesstrategi

Incitamentet for uddannelsesstrategien er de nævnte samfundsmæssige vilkår, med målet om at imødegå disse parallelt med at AAUH (2020, s. 4) fortsat "*løfter [uddannelses]opgaven med høj kvalitet og samtidig tænker nyt, så vi rustes til at tage imod flere uddannelsessøgende*". Strategien opstiller seks bredt formulerede pejlemærker, som udtryk for den fælles holdning og tilgang til uddannelse, der skal gennemsyre AAUH. Disse danner fundament for et antal handlingsspor og indsatser, hvorudfra der identificeres respektive nøglebegreber (AAUH, 2020). Med afsæt i mit faglige og uddannelsesmæssige engagement i undervisningsmiljøet i praksis, rettes min opmærksomhed mod handlingssporet 'Læringsmetoder' og dets tilhørende nøglebegreber 'Læring' og 'Peer learning'.

I handlingssporet ekspliciteres AAUH's teoretiske tilgang til læring, der er inspireret af og refererer direkte til Wengers teori om læring i praksisfællesskaber. I strategien fremgår det således at:

Læring er en individuel og social proces, der finder sted i hver enkelt person og i høj grad i samspil med andre personer, situationer, begivenheder og kulturer [...] Læring

sker, når en person tilegner sig viden, færdigheder, kompetencer og holdninger, som medfører en forandring, en handling eller ny forståelse (AAUH, 2020, s. 18).

Der henvises til at læring if. Wenger (2004) er udtryk for en meningsforhandlingsproces, hvor det sociale samspil i et praksisfællesskab er afgørende for, hvilken mening der forhandles, i form af hvad vi identificerer os med og hvad vi lærer. Læring er særlig betydningsfuld, når vi i praksisfællesskabet indgår i partialitetsrelationer, som byder på komplementære vidensbidrag og knytter *“meningsfulde forbindelser til det, vi ikke gør, og det, vi ikke ved”* (Wenger, 2004, s. 93). Et praksisfællesskab er hierarkisk opbygget, hvad angår viden og kundskaber: *“de mest kompetente og erfarne praktikere [...] har autoritet til at sætte standarderne for god og dårlig praksis”* (Laursen & Stegeager, 2011, s. 58). Når erfarne sygeplejersker er kundskabs- og normbærende rollemodeller for studerendes udvikling af professionel kompetence, opstår der, for mig at se, et paradoks i uddannelsesstrategien.

Paradokset opstår, da nøglebegrebet peer learning opstilles som en læringsmetode, der kan imødekomme de samfundsmæssige vilkår og AAUH's ønske om uddannelse og læring af høj kvalitet. AAUH (2020, s. 19) fremhæver at peer learning har som grundforudsætning *“at læring udvikles bedst gennem interaktion mellem ligemænd. Peer learning er [...] en læringsmetode, hvor uddannelsessøgende lærer af hinanden”*. Peer learning står nærmest i direkte kontrast til filosofien bag læring i praksisfællesskaber. Og hvis samspillet med praksisfællesskabets erfarne praktikere reduceres, er det essentielt at forstå, hvilken betydning peer learning kan have for studerendes udvikling af sygeplejefprofessionens kernekompetence. For kan peer learning kompensere for praksisfællesskabets partialitetsrelationer og de komplementære vidensbidrag der opstår heri? Kan professionel kompetence udvikles mellem uerfarne peers? Eller vil peer learning favorisere eksplicit viden og regelbaserede færdigheder; kundskabsformer som Wackerhausen (2005, s. 305) fremhæver *“ikke er lærdom nok - ihvertfald ikke nok til at blive en kompetent fagudøver”*?

1.3 Afgrænsning

Således er praktikkens fremtidige betingelsesstruktur udfoldet og problematiseret til studerendes udvikling af professionel kompetence. AAUH's uddannelsesstrategi opstiller peer learning som en mulighed for at imødegå de samfundsmæssige vilkår, samtidig med at praksis' særlige uddannelses- og læringskvalitet ikke forringes. Det lader dog til at der mangler viden om den beskrevne problemstilling, omhandlende peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence. Tilgængelig forskning på området omtaler vigtige kvaliteter, som studerende i praksis kan tilegne sig via peer learning, men har ikke fokus på udvikling af professionel kompetence, forstået som personlige forudsætninger for at anvende forskellige vidensformer kontekstuel og træffe en klinisk beslutning:

- ❖ Et systematisk review konkluderer at *“peer learning is beneficial in supporting students' confidence and team working skills”* (Markowski, Bower, Essex & Yearley, 2021, s. 1519).
- ❖ Resultaterne fra et quasi-eksperimentelt studie indikerer at *“peer learning is a useful method which improves nursing students' self-efficacy to a greater degree than traditional supervision”* (Pålsson, Mårtensson, Swenne, Ädel & Engström, 2017, s. 81).
- ❖ Og et kvalitativt studie af en fokusgruppe konkluderer at peer learning medfører at *“students gain a confidence and a heightened readiness for mentorship and registered practice”* (Christiansen & Bell, 2010, s. 803).

De nævnte studier konkluderer samstemmende, at peer learnings betydning for læring og uddannelse i praksis bør perspektiveres og udforskes yderligere (Markowski et al., 2021; Pålsson et al., 2017; Christiansen & Bell, 2010). Dermed er der et vidensbehov for yderligere at forstå peer learnings betydning for studerendes uddannelse og læring i praksis, samt hvordan udvikling af professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning. Motivationen med masterprojektet er at bidrage til identificering af peer learnings muligheder for at understøtte studerendes udvikling af professionel kompetence. Visionen er at bibringe viden, som kan anvendes til at sikre og udvikle lærings- og uddannelsesmiljøet for studerende, og i sidste ende bidrage til at imødegå de samfundsmæssige vilkår, som truer kvaliteten af uddannelse og læring i praksis.

1.4 Problemformulering

Hvilken betydning kan peer learning i klinisk praksis have for studerendes udvikling af professionel kompetence?

Heri ligger en hypotese om, at peer learning favoriserer eksplicit viden og regelbaserede færdigheder, samt nedprioriterer udvikling af professionel kompetence, forstået som personlige forudsætninger for at anvende forskellige vidensformer kontekstuelt og træffe en klinisk beslutning. For at udfordre denne hypotese stilles følgende analytiske spørgsmål:

- ❖ *Hvad er peer learning, og hvad kan det bidrage med til læring i praksis?*
- ❖ *Og hvordan bringes udvikling af professionel kompetence i spil ifm. peer learning i praksis?*

2.0 Metodeafsnit

Studiet⁷ har en kvalitativ tilgang til forskning, hvilket konstitueres af forskningsspørgsmålets genstandsfelt og erkendelsesinteresse (Hammersley, 2020). Genstandsfeltet i kvalitativ forskning omhandler menneskelige erfaringsprocesser og *“hvordan mennesker tænker, føler, handler og bliver til i forskellige kontekster”* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16). Erkendelsesinteressen er ofte ideografisk og karakteriseres af en interesse for, hvordan fænomener *“fremtræder eller udvikles [samt] at beskrive, forstå, fortolke [...] den menneskelige erfarings kvaliteter [...] og afdække mere abstrakte begreber som læring”* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Med et kvalitativt afsæt er det muligt at indfange studerendes udvikling af professionel kompetence ifm. peer learning i praksis, samt identificere og forstå peer learnings betydning for denne erfaringsdannelse.

Kvalitativ forskning kan opfattes som en erkendelsestradition, hvor undersøgelsens metateori skal ekspliciteres (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Studiet indskrives i denne tradition med det formål at bibringe transparens, gyldighed og genkendelighed til forskningsprocessen; kvalitetskriterier som er afgørende i kvalitativ forskning (Thagaard i: Tanggaard & Brinkmann, 2020). Således følger et afsnit om studiets metateoretiske afsæt, hvori begreberne om livets kontinuitet og den reflektive erfaring er centrale.

2.1 Metateoretisk afsæt

Studiets sigte er ideografisk ift. at identificere og forstå peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence. Formålet er også at anvende den viden der opnås til at kvalificere lærings- og uddannelsesmiljøet for studerende i praksis, hvormed studiet har en sekundær erkendelsesinteresse af mere praktisk karakter. If. Dewey (2005, s. 28) er genstandsfeltet i en pragmatisk undersøgelse en begivenheds *“specifikke menneskelige indflydelse - dens indvirkning på den bevidste erfaring”*. Den pragmatisk erkendelsesinteresse udspringer af *“uafsluttede situationer, når ting er usikre, tvivlsomme eller problematiske”*, med det formål at forstå en begivenhed i en større og dybere sammenhæng, samt løse livets vanskeligheder (Dewey, 2005, s. 165). Derfor tages der metateoretisk afsæt i pragmatismen, hvilket konstituerer studiets fundament og struktur.

2.1.1 Pragmatisk erkendelsesteori og -metode

Dewey (2005) fraskriver enhver dualistisk og transcendental opfattelse af verden og mennesket, da livet er og mennesket har en både iboende og bevidst stræben efter kontinuitet. Når livets kontinuitet forbindes med den kendsgerning at alt liv er forgængeligt, bliver det indlysende, men ikke desto mindre essentielt, at ikke kun det biologiske liv fortsættes og udvikles gennem fysisk reproduktion og evolution (Dewey,

⁷ Aht. projektets omfang vil ordet ‘studie’ fremadrettet bruges om indeværende studie. Ordet ‘projekt’ bruges om indeværende skriftlige masterprojekt.

2005). Også det psykologiske liv sikres og udvikles gennem social deltagelse og kommunikation, hvorved evnen til at lære af egne og andres erfaringer, og udvikle sig derefter, bliver en metode der sikrer livets kontinuitet (Dewey, 2005). Mennesket er både individuelt og socialt, samt historisk, aktuelt og fremtidsorienteret, ligesom vi påvirkes af såvel som påvirker vores omgivelser. Pragmatismen forankrer sig ikke i en realistisk eller konstruktivistisk ontologi, men insisterer på et *både og* i alle aspekter af livet, og forholder sig på et epistemologisk plan til at legeme og sjæl uigenkaldeligt er uadskillelige; mennesket perciperer verden via sine fysiske sanser og fortolker den via sin erfaring (Dewey, 2005).

Begrebet erfaring er centralt i pragmatismen. If. Dewey (2005) skal erfaring opfattes som en dyadisk størrelse, noget vi mennesker både gør og har, forstået som hhv. udefrakommende begivenheder, når vi oplever noget i livet, og indre dispositioner, som vi oplever livet ud fra. At erfare noget og gøre sig en erfaring er ikke blot et kausalt forhold mellem handling og konsekvens, men et udtryk for at opdage sammenhængskraften mellem en begivenhed vi passivt udsættes for og en aktiv reaktion, hvor vi forsøger os frem (Dewey, 2005). Når denne sammenhængskraft forbindes via menneskets evne til bevidst tænkning, kvalificeres en erfaring *“så signifikant, at vi kan kalde denne form for erfaring for reflektiv”* (Dewey, 2005, s. 163). Den reflektive erfaring udgør selve den menneskelige erkendelses:

frugtbarhed og værdi [...] Den forsøgende erfaring involverer forandring, men en forandring er meningsløs, med mindre den bevidst forbindes med den bølge af konsekvenser, der følger i kølvandet [...] når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring - er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget (Dewey, 2005, s. 157).

Læring er således immanent, selve målet med og midlet til den reflektive erfarings kontinuitet (Dewey, 2005). Via den reflektive erfaring læres ikke bare noget teoretisk nyt om en given situation, den øger også dybden og omfanget af den samlede erfaring, sådan at man fremover kan erkende *“en ting som tegn på noget andet og [...] udvælge de faktorer, der peger på, hvad der skal ske”* (Dewey, 2005, s. 163). Reflektiv erfaring er et udtryk for en fremadrettet proces, hvor kausale forholds detaljerede sammenhænge opdages og forbindes; essensen er at menneskets erkendelse og praktiske kontrol til stadighed øges, og livets kontinuitet sikres, hvilket i pragmatisk forstand er et udtryk for ‘sand’ viden (Dewey, 2005).

Med dette afsæt må de detaljerede sammenhænge mellem peer learning og studerendes udvikling af professionel kompetence forbindes via den reflektive erfaring. Den bølge af konsekvenser peer learning medfører for læring og uddannelse i praksis, må reflekteres i de forandringer læringsmetoden medfører for studerende. I modsat fald risikerer peer learning at blive blot en meningsløs forandring af uddannelsesmiljøet, en ubevidst institutionel reaktion på og konsekvens af de samfundsmæssige vilkår. Det er afgørende

at få indsigt i studerendes erfaringer med peer learning for derigennem at opdage sammenhængskraften mellem læringsmetoden og udvikling af professionel kompetence. Ved at gøre begge fænomener til genstand for refleksiv erfaring vil jeg lære noget nyt og gøre nogle af mine dispositioner bevidste, hvorved en større og dybere forståelse for fænomenernes indbyrdes samspil skabes. Jf. den pragmatiske 'sandhed' må denne viden anvendes til at understøtte praksis' særlige uddannelses- og læringskvalitet, sådan at studerende også fremadrettet er klædt ordentlig på til at løfte de sygeplejefaglige kerneopgaver. Kun sådan kan kontinuiteten af sygeplejens kernekompetence sikres og videreudvikles.

Den pragmatiske epistemologi afgør, hvad der i pragmatisk forstand forstås ved videnskabelig praksis, og dermed også studiets udførelse. Fokus rettes derfor mod Deweys tanker om videnskab og kriterierne herfor, med introduktion af pragmatismens metodologi.

2.1.2 Pragmatisk metodologi: Den videnskabelige eksperimentelle metode

Jf. pragmatisk epistemologi er viden et "*udtryk for perfektioneringen af erkendelsen*", den refleksive erfarings "*sidste stadium*" (Dewey, 2005, s. 235). Vi kan ikke vide alt og den refleksive erfaring når aldrig sit sidste stadie, hvorfor videnskab er et ideal for erkendelse og vejen dertil (Dewey, 2005). Pragmatismens videnskabelige praksis, kaldet den videnskabelige eksperimentelle metode (VEM)⁸, er et udtryk for en videnskabeliggørelse af den refleksive erfaring. I modsætning til refleksiv erfaring, der drives af menneskets iboende evne til bevidst tænkning, er VEM styret af en tillært abstraktionsevne, som styrer, organiserer og systematiserer både den aktive og den passive erfaringsfase (Dewey, 2005). Abstraktionsevnen indebærer at man bruger:

tidligere erfaringer som bevidsthedens tjener [...] Det betyder, at fornuften opererer inden for erfaringen, ikke hinsides den, med henblik på at gøre den intelligent og fornuftig. Videnskab er erfaring, der er gjort rationel [...] Fornuften er den faktor gennem hvilken tidligere erfaringer renses og gøres til redskaber for opdagelser og fremskridt [...] Den bestræber sig på at befri en erfaring fra alt, der er rent personligt og strengt umiddelbart (Dewey, 2005, s. 241).

Af dette citat fremkommer kriterier, som et pragmatisk inspireret studie må tage til efterretning:

- ❖ At videnskab er styret af fornuft og befriet fra det personlige og umiddelbare betyder ikke at VEM er objektiv, ren teoretisk, eller fortolknings- og værdifri. For selvom deduktive metoder er en "*uundværlig del af den videnskabelige metode, udgør de ikke selve den videnskabelige metode*" (Dewey, 2005, s. 237). Menneskets

⁸ Kaldes også abduktion: videnskabeligt rationale på lige fod med induktiv og deduktiv slutning (Egholm, 2014).

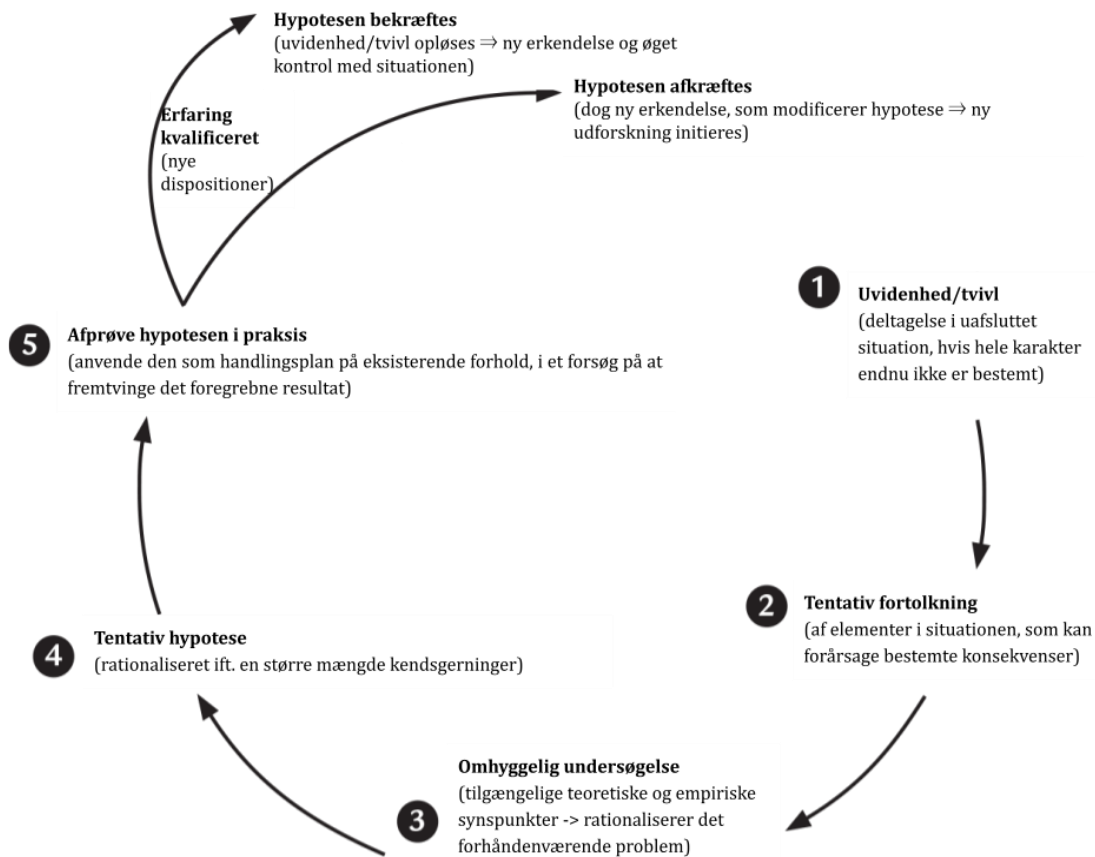
sociale natur gør os til intime deltagere i verden og derfor er erkendelse "*en form for deltagen [...]* Viden kan ikke være udtryk for en desinteresseret tilskuers tilfældige skuen" (Dewey, 2005, s. 349). Det medfører at teoretisk indsigt i fænomenerne peer learning og professionel kompetence ganske vist vil rationalisere min erfaring, men ikke tilstrækkeligt til at kvalificere den og føre til sand erkendelse, sådan at den nye viden reelt bliver anvendelig. Jf. pragmatismens anti-dualistiske epistemologi kan passiv aktivering af erfaringen, som teori nu engang er, ikke stå alene. Den må forbindes med den forsøgsvise erfaring gennem intim deltagelse, hvilket vil aktivere mine fysiske sanser og tidligere erfaringer, hvorved fænomenerne både opfattes og opleves i virkeligheden. Ved at kombinere teori og praksis vil min evne til abstraktion tjene til at opdage, forbinde og bevidstgøre sammenhængskraften mellem peer learning og studerendes udvikling af professionel kompetence, hvilket vil føre til reel kvalificering af erfaringen.

- ❖ At VEM renser tidligere erfaringer og befrier dem fra det rent personlige, henviser til livets kontinuitet og til at bevidstgøre dispositioner. Sidstnævnte trækker tråde til den intime deltagelse, hvor man både påvirker og påvirkes af verden, hvilket jeg må forholde mig til i min fortolkning af praksis. Hvordan denne bevidstgørende abstraktion gribes an, uddybes i afsnit 3.3, som omhandler studiets analysestrategi. Aht. livets kontinuitet må viden ikke blot kvalificere den enkelte forskers erfaring. Viden skal kommunikeres til andre, og på en sådan måde at det viser "*de præmisser, fra hvilke det følger, og de konklusioner, til hvilke det fører*" (Dewey, 2005, s. 235); altså meget lig kvalitetskriterierne for kvalitativ forskning. Heraf følger at viden i pragmatisk forstand ikke blot er teoretisk, eller viden for videnskabens skyld (Dewey, 2005). Den må bidrage til en fælles kvalificeret erfaring, samt det sociale livs kontinuitet og måske endda praktisk kontrol. Den viden studiet skaber via min erfaring, må formidles til andre for at bidrage til en fælles forståelse af peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence, som fremadrettet kan bruges til at sikre og udvikle lærings- og uddannelsesmiljøet i praksis.
- ❖ Slutteligt kan det udledes at VEM er en opdagelsesrejse, en kvalificeret erfaring under udvikling, et skridt mod og en forudsigelse af en bedre fremtid. Metoden medfører altid farer for at tage fejl, da der ikke på forhånd kan gives garantier om resultater, hvorfor konklusioner er "*mere eller mindre tentative og hypotetiske*" (Dewey, 2005, s. 165). Således skal studiet ses som en indledende udforskning af peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence. Studiet er baseret på en hypotese, som forventes be- eller afkræftet på baggrund af studiets resultater og konklusioner. Der er altså ikke tale om at studiet vil repræsentere en endegyldig viden, men derimod et vidensbidrag til videre udforskning og erfaringsdannelse.

Med dette afsæt kan der argumenteres for studiets specifikke VEM, hvilket konstituerer projektets undersøgelsesdesign.

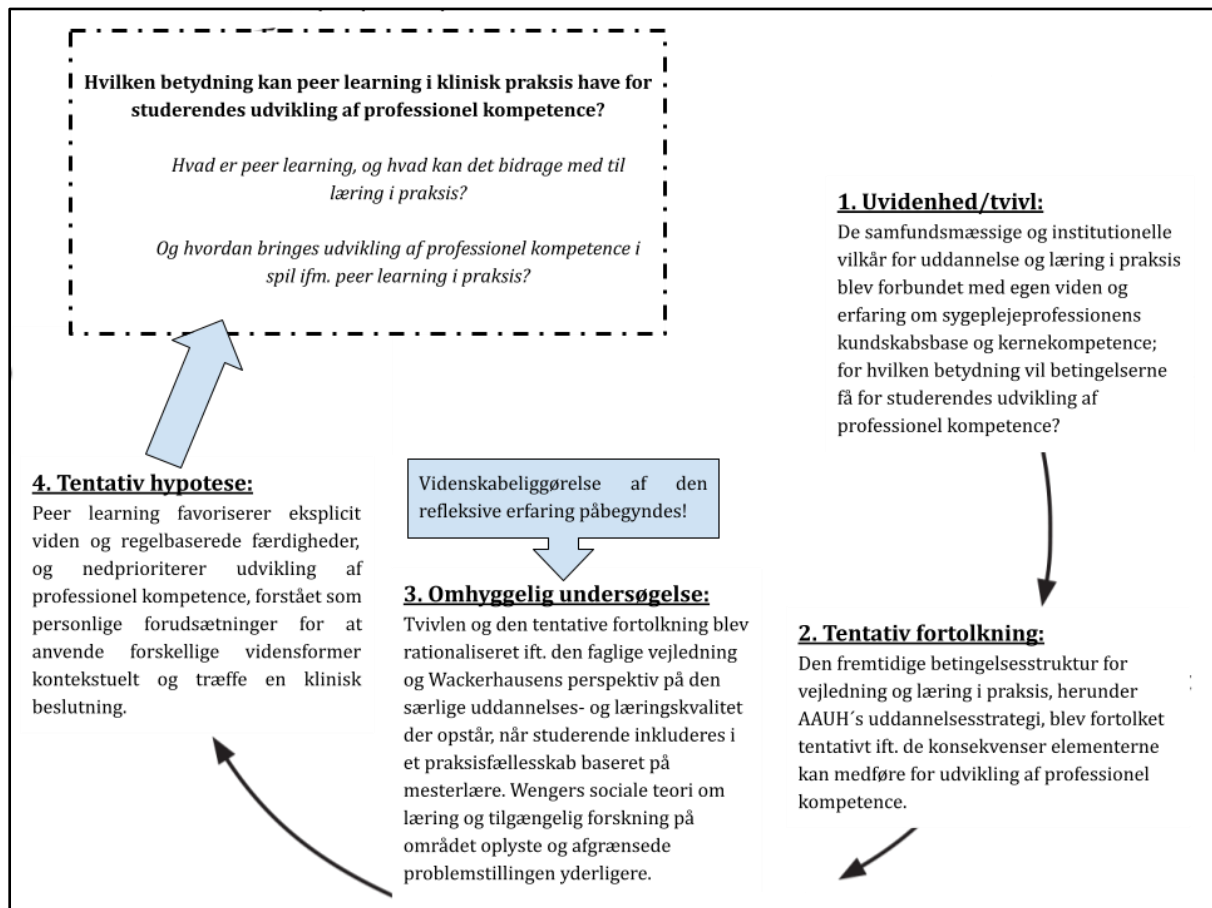
3.0 Undersøgelsesdesign

Dewey (2005) opstiller fem generelle træk for den reflektive erfaring, som jeg har relateret til pragmatismens VEM og dens kriterier, og udarbejdet nedenstående figur:



Figur 5: Den videnskabelige eksperimentelle metode (frit efter Dewey, 2005, s. 167).

For at eksplicitere abstraktionen bag studiet er problemstilling, -formulering og vidensinteresse reflekteret over på hvert af de fem træk. Træk 1 til 4 relaterer sig til studiets indledende fase, og en uddybning af disse vil blot være en gentagelse af projektets indledning. Da en sådan retrospektiv skuen kun er "*af værdi på grund af den soliditet, sikkerhed og frugtbarhed, den giver vores håndtering af fremtiden*" (Dewey, 2005, s. 168), gengives de fire første træk kort i nedenstående figur, for at understøtte håndteringen af træk 5, som udfoldes straks herefter:



Figur 6: Studiets indledende fase.

Opgaven relateret til træk 5 vedrører at *“betragte den udkastede hypotese som en handlingsplan, der anvendes på de eksisterende forhold, at gribe til konkret handling for at fremtvinge det foregrebne resultat og derved afprøve hypotesen”* (Dewey, 2005, s. 167). For at indfri dette træk vil studiets hypotese og analytiske spørgsmål fungere som handlingsplan, der anvendes på eksisterende forhold. I første omgang imødekommes det via en teoretisk-deduktiv tilgang til peer learning, som kan besvare første del af det analytiske spørgsmål om, hvad peer learning er. Efterfølgende går jeg empirisk og mere induktivt til værks for at undersøge, hvad peer learning kan bidrage med til læring i praksis. Inspireret af den kvalitative forskningsmetode feltarbejde, som udfoldes i næste afsnit, kan jeg gribe til konkret handling og forsøge at afprøve hypotesen, ved at placere mig i konteksten af praksis, hvor studerende interagerer i peer learning. Når empiri og teori derefter sammenholdes, bliver det muligt at besvare det andet analytiske spørgsmål: hvordan udvikling af professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning i praksis. Samlet set kan fremgangsmåden skabe viden, der bidrager til en forståelse af peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence, hvormed studiet vil være lærerigt uanset udfaldet og kan anvendes til at kvalificere uddannelsesmiljøet i praksis.

3.1 Feltarbejde som metodologisk ramme

If. Hastrup (2020) kan feltarbejde ikke defineres entydigt, da det varierer i udførelse og udstrækning afhængigt af vidensinteresse, samt forskers valg af placering i et felt af interesse. Netop forskers placering i et interessefelt er selve præmissen for feltarbejde, da man ved at dele erfaring med mennesker, der har deres liv i det studerede felt, kan få indsigt i, *“hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres inden for rammerne af konkrete sociale fællesskaber”* (Hastrup, 2020, s. 65). Herved skabes en unik og komplementær viden, kaldet etnografisk erfaring, som *“ekstrapoleres fra [...] forskellige erfaringer, der tilsammen danner et mønster eller et netværk af praktiske betydninger”* (Hastrup, 2020, s. 79). Da feltarbejde ikke er værdifrit og neutralt, men et *“personligt engagement i den verden, der studeres”*, kræves en disciplineret opmærksomhed (Hastrup, 2020, s. 68). I erfaringsdannelsen i felten og analysen af det empiriske materiale må forsker holde en opmærksom distance til sig selv, samt en disciplineret nærhed til felten, ved at teoretisere vidensinteressen til et reelt analytisk objekt og forankrer det i feltarbejdets analytiske begreber (Hastrup, 2020). Sidstnævnte udgøres af fire begrebspar, som indbyrdes påvirker hinanden på subtil vis:

Analytiske begreber ↓	Observeres via fysiske sanser	Erfares ved at deltage
Det fysiske sted & det sociale rum →	<u>Det fysiske sted:</u> Feltens fysiske koordinater og kvaliteter.	<u>Det sociale rum:</u> Feltens “differentierede følelser og værdier, som påvirker menneskers indbyrdes forhold [...] og aktualiseres ved de bevægelser og operationer, der foregår på stedet” (Hastrup, 2020, s. 71-72).
Det talte & det tavse sprog →	<u>Det talte sprog:</u> Ord og sætninger der kommer ud af vores mund, som vi kan høre med vores ører og på den måde dele med hinanden.	<u>Det tavse sprog:</u> “Semantiske tætheder, som [ordene] tilslører”, der ikke kan høres og dermed ikke deles ved blot at tale sammen (Hastrup, 2020, s. 77).
Mængde & type →	<u>Mængde:</u> Kvantitativ interesse for antal og hyppighed i sin kvalitative erfaringsdannelse og analyse.	<u>Type:</u> Arketyrisk kvalitativ vidensinteresse.
Nærhed & distance →	<u>Distance:</u> Hvordan forskeren agerer i og påvirker felten.	<u>Nærhed:</u> Hvordan forskeren påvirkes af felten - fokus på både det fysiske sted & det sociale rum, samt det talte & det tavse sprog.

Figur 7: Feltarbejdets analytiske begreber (frit efter Hastrup, 2020).

Ved at følge med rundt i felten kan mængde, sted og det talte observeres via fysiske sanser, mens type, rum og det tavse tilgås ved at dele erfaring med de mennesker der har deres liv dér (Hastrup, 2020). For at operationalisere vidensinteressen til et reelt analytisk objekt, kan andre forskningsmetoder anvendes teoretisk taktisk (Hastrup, 2020), som *“analytisk supplement til hinanden, der giver en mere uddybende forståelse af forskningsgenstanden”* (Frederiksen, 2020, s. 262). Feltarbejdet er da en metodologisk

ramme, hvor forskellige forskningstaktikker bruges til at positionere sig forskellige steder og på forskellige måder i felten, hvorved kompleksiteten i den studerede verden og det hele menneskes erfaring kan favnes (Hastrup, 2020).

Feltarbejde er en egnet metodologisk ramme for den empiriske del af studiet, som imødekommer pragmatismens epistemologi, ved at aktivere både den passive og aktive erfaringsfase, samt kræver at jeg bruger sanser og bevidstgør dispositioner, når jeg deltager i de studerendes praktik. Det efterkommer VEM's kriterium om en 'opdagelsesrejse', hvis resultater ikke kendes på forhånd, hvorfor studiets hypotese ikke blot afprøves, men yderligere udfordres. Feltarbejde er rationelt forankret og socialt deltagende, og fordrer at jeg bevidstgør egen fortolkning af oplevelser i felten.

3.1.1 Operationalisering af feltarbejde

Inspireret af feltarbejde som metodologisk ramme anvender jeg andre kvalitative forskningsmetoder som taktikker, for at operationalisere studiets vidensinteresse til et reelt analytisk objekt og sikre forankringen til feltarbejdets analytiske begreber. Det instrumentelle casestudie (DIC) er valgt for at vejlede studiets konkrete interessefelt, i form af et fællesskab af studerende, der interagerer i peer learning i praksis. I denne kontekst må jeg være deltagende og observerende for at erfare og sanse feltarbejdets analytiske begreber i relation til fænomenerne peer learning og udvikling af professionel kompetence, hvilket deltagerobservation (DO) kan imødegå. Med det kvalitative interview kan jeg distancere til egen erfaringsdannelse og fortolkning af felten, ved at udføre en opfølgende samtale med de studerende fra casen. Via forskningstaktikkerne positionerer jeg mig i konteksten af praksis fra forskellige perspektiver, hvorfra en dybere forståelse af peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence kan opnås. Hvordan jeg påvirker felten ifm. empiriindsamlingen, behandles i de følgende afsnit, som omhandler de nævnte forskningstaktikker, mens analysen af det empiriske materiale uddybes i afsnit 3.3.

3.1.1.1 Det instrumentelle casestudie

DIC handler ikke om generalisering, men frem for alt om kvalificering af erfaring og om at lære, hvorfor enhed vælges pba. eksisterende teori og valgt metode, med det formål at få indsigt i et bestemt fænomen og teste hypoteser (Grandy, 2010). DIC er forankret teoretisk og metodisk, sådan at temaer og mønstre for den empiriske tilgang ofte er udvalgt på forhånd, ligesom spørgsmål til casens aktører ofte er planlagte og afgrænset (Grandy, 2010). Forankringen reducerer kontekstens kompleksitet, hvilket kan bibringe fokuserede og detaljerede beskrivelser, såkaldte 'thick descriptions', af det studerede fænomen, ligesom det muliggør eventuelle gentagelser i andre lignende cases (Grandy, 2010). Analysen af det empiriske materiale rettes mod den specifikke vidensinteresse og forlader sig på en omhyggelig kodning, hvor antal og hyppighed er af interesse (Grandy, 2010).

Med afsæt i DIC kan projektets allerede refererede teori og metode teoretisere studiets vidensinteresse, samt rationalisere valget af en specifik undersøgelsesenhed. Da hverken DIC eller feltarbejde har til formål at generalisere, men kvalificere erfaring gennem 'thick descriptions', kan en enkelt deskriptiv case reelt indfange studiets vidensinteresse (Andreasen et. al., 2017). Det kræver at casen er rationelt forankret i pragmatisk forstand, sådan at én caseerfaring er af værdi, hvis den er refleksiv og styret af abstraktion. Det er netop en sådan case jeg tilstræber, med det formål at kunne forudsige, hvad der kan ske med studerendes udvikling af professionel kompetence ifm. peer learning i praksis i andre lignende cases.

Jeg har ingen forventning om at kunne indfange studiets vidensinteresse på grunduddannelsens indledende semestre, hvor der er fokus på tilegnelse og bevidstgørelse af sygeplejens kundskabsbase. Derimod er der forventning om at eksplicit viden og regelbaserede færdigheder er etableret i den sidste praktik på 6. semester, og der stilles krav om at vidensformerne anvendes til at oparbejde professionel kompetence, bl.a. i form af at kunne mestre EBP (UFM, 2016). Derfor vil konteksten være i praksis, hvor studerende på 6. semester interagerer i peer learning. Om der er to eller flere studerende, vil jeg lade hverdagslivet i felten bestemme, dels for ikke at begrænse mine muligheder for at finde en case, og dels for ikke at stille krav til casen og påvirke felten unødigt.

Udvikling af professionel kompetence, som er en langvarig læreproces, synes at være svær at indfange gennem en enkelt deskriptiv case. Men jf. studiets metodologiske ramme og metateoretiske afsæt kan forskellige situationer i den samme case tilvejebringe de fokuserede og detaljerige beskrivelser, som skaber grundlag for en etnografisk erfaring. Derfor planlægger jeg at følge studerende gennem en arbejdsdag, for at erfare peer learning i forskellige situationer, både indledende og afsluttende faser heraf. For at sikre de eftertragtede 'thick descriptions' og indfange studiets vidensinteresse, rationaliseres casestudiet af feltarbejdets abstraktion, i form af den disciplinerede opmærksomhed og de analytiske begreber. Her anvendes DO til at styre tilgangen til og interaktionen med casen, hvorfor denne taktik nu bliver beskrevet med fokus på, hvordan man deltager og observerer i et fællesskab i felten.

3.1.1.2 Deltagerobservation

Ordet DO konnoterer både involvering og distance, hvorfor forsker kan vælge at indgå i felten på et kontinuum mellem observation og deltagelse (Szulevicz, 2020). Det afgørende er at der reelt udføres såkaldt naturalistisk deltagelse og observation, hvor forsker indgår i et eksisterende fællesskab for at "*følge, opleve og forstå social praksis, mens den udspiller sig*" (Szulevicz, 2020, s. 105). Det giver et indblik i menneskelige "*erfaringsprocesser og det sociale livs karakteristika*" mhp. at belyse og forstå disse (Szulevicz, 2020, s. 100).

Ved at anvende DO i felten kan jeg følge og opleve peer learning udspille sig og derved få indblik i studerendes erfaringsprocesser ift. udvikling af professionel kompetence. Med

henvisning til Szulevicz (2020) designes den specifikke interaktion med casen ud fra DO's kontinuum mellem deltagelse og observation. Valget af forskerplacering er, for mig at se, komplekst, da det ligger i spændingsfeltet mellem etiske hensyn til casens aktører, studiets vidensinteresse, samt hvad der reelt er praktisk muligt i en given situation i felten. Derfor vil jeg her blot forholde mig rationelt og teoretisk til at selve placeringen i felten er det essentielle jf. feltarbejde og DO, da en hvilken som helst placering på kontinuummet kan imødekomme VEM og den etnografiske erfaring, hvorved studiets vidensinteresse kan indfanges. De etiske implikationer, som afgør det endelige valg, reflekteres i afsnit 3.1.2.

Szulevicz (2020) påpeger at særligt DO af kort varighed kræver planlægning, for at vidensinteressen ikke drukner i feltens kompleksitet, og anbefaler derfor at man udarbejder en observationsguide, som operationaliserer og fokuserer vidensinteressen. Da jeg aldrig tidligere har arbejdet med feltarbejde, DIC eller DO har jeg søgt inspiration til at udarbejde en observationsguide (Københavns Universitet, u.å.). Sammenholdt med DIC's fokusering på casens aktører, har dette udvidet min forståelse af feltarbejdets begrebspar om nærhed & distance, sådan at der er tilkommet to analytiske begreber i form af aktørerne og deres handlinger, som sammen med de øvrige begrebspar har vejledt opbygningen af observationsguiden (bilag 4.0). Guiden skal disciplinere min opmærksomhed i felten, sådan at observationer fokuseres på det fysiske sted, det talte sprog, samt hvordan mine sanser påvirkes af felten (nærhed); og deltagelsen fokuseres på det sociale rum, det tavse sprog, samt hvordan jeg påvirker felten (distance). Studiets hypotese systematiserer observationsguiden ift. mængde & type af de studerendes anvendelse af eksplicit viden, regelbaserede færdigheder og personlige forudsætninger for at træffe en klinisk beslutning kontekstuel.

Ifm. udførelsen af DO skal der føres rapport, hvilket kan gøres på forskellige måder (Szulevicz, 2020). Også her har jeg søgt inspiration og integreret forskellige teknikker, samt 'do's & don'ts' ift. at tage feltnoter. Jf. Szulevicz (2020) vil jeg lade observationsguiden vejlede mig og således notere på denne. Dernæst er intentionen, jf. både Hastrup (2020) og Szulevicz (2020), at lade livet i felten guide mig i, hvad der er rigtigt og forkert i en given situation ift. at tage noter. Szulevicz (2020) fremhæver at man ikke skal karakterisere og generalisere i noterne, men bestræbe sig på at give righoldige og nuancerede beskrivelser af livet i felten, hvilket jeg selvfølgelig vil tilstræbe og umiddelbart ser at observationsguiden kan hjælpe med. Endeligt pointerer Hastrup (2020) at feltnoter er afgørende for erindringen om, og dermed også erfaringsdannelsen af, livet i felten, hvorfor man nøje må overveje, hvornår og hvordan man noterer. En retrospektiv rapportføring bliver "*en rekonstrueret beretning af en situeret oplevelse, hvor det kan være vanskeligt at få øjeblikkets detaljerighed med*" (Szulevicz, 2020, s. 111). Omvendt vil en situeret nedskrivning af noter måske nok give detaljerige beskrivelser af livet i felten, men hæmme forskers mulighed for deltagelse og observation, og dermed hæmme den samlede erfaring (Hastrup, 2020; Szulevicz, 2020). Aarhus Universitet (u.å.) har en metodeguide, der har præsenteret brugen af elektronisk optageudstyr ifm.

feltarbejde og DO, hvilket har vejledt ovenstående dilemma. Jeg har valgt at bruge smartphone til at tage billeder af det fysiske sted og optage lydfil af alt talt sprog. Det aflaster mine fysiske sanser, sådan at jeg skal tage væsentlig færre feltnoter og kan fokusere disse på oplevelsen af det sociale rum og det tavse sprog. En smartphone er desuden nærmest allemandseje og et handy lille apparat, som ikke virker intimiderende eller tiltrækker for meget af aktørernes opmærksomhed. Når jeg efterfølgende skal renskrive feltnoter, beskrive stedet ud fra billeder og transskribere lydfilen af det talte sprog, vil det samlede empiriske råmateriale understøtte min erindring om aktørerne, deres handlinger, det sociale rum og det tavse sprog, og dermed danne grundlag for den etnografiske erfaring.

3.1.1.3 Det kvalitative forskningsinterview

Det kvalitative interview er relevant når man ønsker viden om, *“hvordan specifikke individer forstår bestemte [...] fænomener i deres eget liv”* (Tanggaard & Brinkmann, 2020a, s. 36). Med denne viden kan jeg lægge distance til egen erfaringsdannelse fra DO, men også skabe nærhed til felten, da et interview med casens studerende vil skabe yderligere forbindelse mellem det talte og det tavse sprog. Det betyder at min fortolkning af livet i felten yderligere kvalificeres, da jeg vil lære af de studerendes erfaringer med udvikling af professionel kompetence ifm. peer learning i praksis.

Da der jf. peer learning vil være mere end én studerende, har jeg ladet mig inspirere af det semi-strukturerede interview og fokusgruppeinterviewet. Det semi-strukturerede interview karakteriseres ved at forløbe som en almindelig samtale, dog med et specifikt formål og en særlig struktur aht. vidensinteressen (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Fokusgrupper kan indfange viden om *“kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser”* (Halkier, 2020, s. 170). Kombinationen af de to interviewformer kan give et indblik i de studerendes erfaringer med peer learning og bibringe viden om den betydning de studerende tillægger peer learning ift. deres udvikling af professionel kompetence. Ydermere får de studerende mulighed for at forhandle strategier for peer learnings betydning for deres praktikforløb, hvilket skaber viden der efterfølgende kan anvendes til at kvalificere uddannelsesmiljøet i praksis.

Med inspiration fra både Halkier (2020) og Tanggaard & Brinkmann (2020a) er studiets problemformulering operationaliseret til interviewspørgsmål (bilag 5.0), hvorudfra jeg har udarbejdet en interviewguide (bilag 5.1). Interviewet er struktureret efter tragtmodellen, der kombinerer det løst og det stramt strukturerede interview (Halkier, 2020; Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Dette giver *“plads til deltagernes perspektiver og interaktioner med hinanden”* og imødekommer samtidig studiets vidensinteresse (Halkier, 2020, s. 174). Således startes interviewet med indledende og beskrivende startspørgsmål (bilag 5.1, 1. og 2. startspørgsmål), for at motivere de studerende til at udveksle erfaringer med peer learning og dele oplevelser af, hvordan professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning (Halkier, 2020; Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Dernæst fokuseres på deres vurdering af og holdning til peer learning (bilag 5.1,

3. startspørgsmål), ved at anvende mere specificerende spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2020a), for til sidst at have et evaluerende fokus (bilag 5.1, 4. startspørgsmål), der kan fremme en normativ diskussion mhp. kvalificering af uddannelsesmiljøet i praksis (Halkier, 2020). Dagsorden og samtaleemner præsenteres mundtligt og via et slideshow (eksternt bilag 5.0). Interviewet optages som lydfil, der efterfølgende gennemlyttes mhp. transskription af det talte sprog (eksternt bilag 6), hvorefter lydfilen slettes og transskriptionen gemmes på PC beskyttet af personligt kodeord.

3.1.2 Forskerrolle og etik

Når jeg for en stund deltager i de studerendes praktik, deltager jeg også i en del af deres personlige liv, hvormed jeg jf. Brinkmann (2020) har en mikroetisk fordring om at respektere og tage vare på dette liv. Jeg deltager som forsker, en rolle der for nogen kan have en autoritativ klang, og i kraft af min rolle som vejleder, da det er herfra studiets vidensinteresse udspringer. Relationen mellem de studerende og jeg vil således fra start have en asymmetrisk magtbalance, som jeg vil bestræbe mig på at afbalancere gennem hele forløbet.

Som fremsat er beslutningen om, hvor på DO's kontinuum jeg placerer mig i felten i høj grad et etisk valg. I planlægningsfasen vedrører det hensyn til casens aktører, mens det ifm. selve empiriindsamlingen afhænger af, hvad der reelt lader sig gøre i en konkret situation. Pba. den asymmetriske magtbalance i relationen mellem de studerende og jeg planlægges en placering i den observerende ende af kontinuummet. Ved at træde ind i felten i en mere nysgerrig, tilbageholdende og observerende rolle, frem for en mere vidende, interagerende og deltagende rolle, hvor det kan være svært ikke at tage 'vejleder- eller sygepleje-kasketten' på, kan relationen afbalanceres. Det vil skabe den nærhed til felten og distance til egen rolle, som feltarbejdet foreskriver, samt muliggøre at jeg kan få skrevet feltnoter. Valget vil dog kun være vejledende, da den endelige placering først fastlægges i konkrete situationer i felten af respekt for aktørernes livsverdener. Relationen mellem de studerende og jeg er også et stærkt argument for at interviewet er inspireret af fokusgrupper. Ved at anvende få initierende spørgsmål kan jeg træde ud af rollen som styrende interviewer, og ind i rollen som moderator for deres samtale, hvilket giver plads til at de studerendes interaktion kan styre samtalen (Halkier, 2020). Slideshowet (eksternt bilag 5.0) understøtter denne rollefordeling, ved at de studerende har overblikket over samtaleemner og sikrer at jeg blander mig mindst muligt i samtalen.

Når den indledende kontakt til casen skal etableres, vil jeg ikke henvende mig direkte til en potentiel case, men lade det gå igennem de respektive steders uddannelsesansvarlige sygeplejersker (bilag 1.0). Tanken er at de kan videreformidle min informerede forespørgsel til en gruppe af vejledere (bilag 2.0), så interesserede henvender sig til mig. Når kontakten til en case er etableret, vil jeg lade den pågældende vejleder tale med de studerende om at indgå i studiet, hvilket giver dem mulighed for at gennemtænke,

hvorvidt de har lyst og lejlighed til at få en forsker ind i deres hverdagsliv, sådan at alles deltagelse er frivillig. En uges tid eller to før selve empiriindsamlingen vil jeg kortvarigt besøge casen, for personligt at hilse på og præsentere studiet. Her vil jeg lade de studerende vide at scenen er sat, hvor de skal lære mig noget og ikke omvendt. Intentionen er at etablere en tillidsfuld og uformel relation, for at min tilstedeværelse ikke virker intimiderende og i håb om at få en mere uforbeholden adgang til deres uddannelsesliv. Desuden indhentes også både studerendes og vejleders informerede samtykke (hhv. bilag 3.0 og 3.1), sådan at formalia er på plads jf. GDPR og god forskningspraksis (Brinkmann, 2020; NVK, u.å.; UFM, 2015).

I udarbejdelsen af det informerede samtykke har jeg valgt ikke at referere til fænomenet udvikling af professionel kompetence, men blot italesat interessen for *“peer learnings betydning for [...] uddannelse og læring i praktikken”* (bilag 3.0 og 3.1). Dette valg er vejledt af Brinkmann (2020), som italesætter et forskningsetisk spændingsfelt mellem åbenhed og lukkethed: deltagere i en undersøgelse skal altid indgå på et informeret grundlag, sådan at de utvetydigt ved, hvad dagsordenen er. Dog vil total åbenhed påvirke det studerede felt så meget, at aktørernes vanlige og naturlige handlinger bliver iscenesatte og kunstige (Brinkmann, 2020). Total åbenhed vil altså medføre at naturalistisk DO ikke kan opnås, da de studerendes bevidsthed om begrebet professionel kompetence kan gøre at deres handlinger ifm. peer learning ikke repræsenteres naturligt, hvorved studiets resultater forvansket. Da studiets sekundære erkendelsesinteresse er at kvalificere uddannelsesmiljøet i praksis, ser jeg at en anelse lukkethed på dette punkt er i de studerendes favør. En sådan lukkethed forud for en undersøgelse kræver en tilsvarende åbenhed efterfølgende, i form af en debriefing (Brinkmann, 2020). Tanggaard & Brinkmann (2020a, s. 34) italesætter at interviewspørgsmål altid *“medkonstruerer bestemte svar”* og særligt, *“hvis formålet sløres for”* dem der interviewes. Optakten til interviewet er en oplagt mulighed for en etiske debriefing, men også nødvendig for at samtalen kan drejes over på de studerendes erfaringer og oplevelser af, hvordan professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning. Derfor præsenteres studiets rationale både mundtligt og i slideshowet (eksternt bilag 5.0, slide 4 og 8).

På selve dagen for empiriindsamling er der sandsynlighed for at møde patienter og evt. pårørende, hvorfor jeg har forberedt et informeret samtykke til dem også (bilag 3.2). Jeg vil forholde mig åbent og nysgerrigt til casen og felten, hvorfor jeg ikke har valgt at forberede spørgsmål til dagen. I stedet vil jeg lade felten vejlede mig i, hvad der er naturligt at spørge om og hvornår. Aht. casens aktører og deres krav på fortrolighed og anonymitet, vil de håndskrevne feltnoter blive renskrevet digitalt og efterfølgende kasseret på forsvarlig vis. De digitale feltnoter gør det muligt at vedhæfte dem projektet (eksternt bilag 1, 2, 3 og 4) for at øge studiets transparens og genkendelig, samt gemme dem på PC beskyttet af personligt kodeord jf. GDPR. Også billederne af det fysiske sted og lydfilen af det talte sprog vil blive kasseret så snart de er skrevet og lagret digitalt.

Èt er rationel og etisk planlægning af en forskningsproces, noget helt andet er virkelighed.

3.2 Virkeligheden rammer studiet

I min søgen efter en relevant case kontaktede jeg hen over sommeren 2021 uddannelsesansvarlige på tre universitetshospitaler (bilag 1.0). Alle svarede tilbage og tilkendegav interesse for studiet, men ingen anvendte på daværende tidspunkt peer learning for sygeplejestuderende. Derfor valgte jeg i det tidlige efterår at kontakte et lokalt hospital, trods et oprindeligt ønske om at holde mig ude af egen organisation aht. nærhed & distance. På dette hospital er jeg med i et netværk af vejledere, hvorfra jeg ved at enkelte af mine kolleger til tider faciliterer studerende i peer learning. Jeg sendte en skriftlig forespørgsel til dem (bilag 2.0), men efter en måned var der ikke én der havde svaret tilbage. Situationen var ikke optimal, men bekræftede incitamentet og motivationen for studiet, hvorfor jeg måtte tænke kreativt aht. projektets fortsættelse.

På sengeafsnittet, hvor jeg arbejder, kom af og til en fysioterapeut, der var vejleder for fysioterapeutstuderende⁹, som jeg tidligere havde arbejdet sammen med om tværprofessionelle læringstiltag for vores respektive studerende. Jeg vidste at han anvendte peer learning og øjnede en chance for at gennemføre studiet i en revideret form ift. casens aktører. Jeg sammenlignede de to uddannelser og fandt at der inden for fysioterapien også refereres til EBP, at uddannelsesbekendtgørelsen efterspørger klinisk beslutningstagen og udvikling af evnen til at *“udøve selvstændig professionel vurdering i unikke og komplekse situationer”* (UFM, 2016a, Bilag). På daværende tidspunkt havde min kollega et hold på fire 5. semester studerende, som jf. uddannelsesbekendtgørelsen arbejdede med et obligatorisk tema om *“klinisk ræsonnering og beslutningstagen”* (UFM, 2016a, kap. 2, §6, stk. 7), med fokus på *“at udvælge og gennemføre intervention [og] vurdere, udvælge og anvende viden, teorier og eksisterende forskningsresultater i relation til klinisk praksis”* (UCN, u.å.). Sammenligningen af de to uddannelser er fremsat i nedenstående skema:

⁹ Herefter: studerende.

	SYGEPLEJE	FYSIOTERAPI
Uddannelsen giver ret til at anvende titlen:	Professionsbachelor i sygepleje.	Professionsbachelor i fysioterapi.
Uddannelsens samlede ECTS	210	210
Samlede kliniske ECTS	90	42
Uddannelsens helt overordnede formål kvalificerer den studerende til efter endt uddannelse selvstændigt at:	<i>"udføre sygepleje for og med patient og borger i alle aldre [...] håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer [...] og intervenere med afsæt i en evidens- og forskningsbaseret praksis".</i> (UFM, 2016, kap. 1, §1).	<i>"kunne lede, udføre samt koordinere patient- og borgercentreret fysioterapeutisk virksomhed gennem evidensbaseret praksis [...] fremme, optimere, vedligeholde og genskabe funktionsevne, sundhed og livskvalitet for borgere gennem alle livets faser".</i> (UFM, 2016a, kap. 1, §1).
Uddannelsen afsluttes med et bachelorprojekt på 7. semester:	Ja, 20 ECTS.	Ja, 20 ECTS.
Klinisk erfaring i relation til empiriindsamling (opgjort i uger):	21 (primo 6. semester)	18 (ultimo 5. semester)

Figur 8: Sammenligning af de to professionsbacheloruddannelser (frit efter UFM, 2016 og 2016a).

På dette grundlag fortalte jeg min kollega om udfordringen med at finde en case, informerede ham om studiets rationale (jf. bilag 2.0) og spurgte om der var mulighed for at følge de studerende en dag. Det var han ikke afvisende overfor, men ville vende den med de studerende. Heldigvis var tilbagemeldingen positiv: alle ville gerne deltage i studiet. Herfra blev det planlagte undersøgelsesdesign fulgt, dog med en ændring ift. casens aktører, som nu var konverteret til 5. semester fys-studerende, men ellers med alle øvrige metodologiske parametre intakt.

3.2.1 Præsentation af de studerende i konteksten af praksis

Jeg fik en dag sammen med de studerende i deres anden sidste uge af praktikken på 5. semester, hvor der var sammensat en dag fuld af aktiviteter i peer learnings tegn:

Dagens program	Tidspunkt	Lærings-aktivitet	Formål	Bilag
1. Dagen starter	08.15-08.40	Fælles vejledning	Dagen starter (altid) med en fælles vejledning. Initielt en almindelig snak om løst og fast, samt hvad der rører sig. Derefter et oplæg fra en af de studerende, en aktivitet V har opkaldt "Dagens muskel", men som reelt kan omhandle alle for fysioterapien relevante problemstillinger/-områder, eks. anatomiske konstellationer og fysiologiske funktioner i menneskekroppen. Slutter med et oprids af, hvad der er planlagt for dagen, samt hvordan planerne føres ud i livet.	Ekstern bilag 1
2. Ambulant patient	08.40-08.48	Peer2peer (feed-forward)	Forberedelse til ambulant patient.	Ekstern bilag 2
	09.00-09.30	Konsultation med patient	Konsultation med den ambulante patient.	
	09.35-09.50	Peer2peer (feedback)	Opfølgning på den ambulante patient.	
	12.15-12.36	Vejledning (feedback)	Opfølgning på den ambulante med vejleder.	
3. 'Ad hoc'-samtale med de studerende	10.30-11.00	-	'Pusterum' mellem 2 aktiviteter, hvor der helt naturligt er startet en dialog mellem de tilstedeværende, pba. refleksion over seancen med den ambulante patient. Samtalen er utrolig spændende og jeg fornemmer at der er en del vigtig viden under opsejling, ift. studiets vidensinteresse, hvorfor jeg spørger de studerende, om jeg må starte en lydoptagelse, og det må jeg.	Ekstern bilag 3
4. Gruppens læringsrum	11.00-12.00	Øve regelbaserede færdigheder	Hver uge har de studerende en time til deres rådighed, hvor de i fællesskab selv finder på et emne, som de vil snakke om/øve sig i. I dag har de valgt "manuelle skuldre", som fokuserer på at øve sig i passiv bevægelse af skulderled.	Ekstern bilag 4
5. Neuro-patient	13.30-14.30	Konsultation med patient	Konsultation med den indlagte neurologiske patient, og opfølgning herpå. Var planlagt som en peer2peer-aktivitet, men patientens tilstand overrumpler begge de studerende. Det udvikler sig til en temmelig prekær situation - det Szulevicz (2020) kalder 'farlig viden' - hvorfor jeg, af etiske årsager, har fravalgt at anvende aktiviteten som empiri.	-

Figur 9: Dagens program.

Vejleder fortalte at dagen lignede en typisk dag for de studerende, men at de mest interagerede i peer learning i de indledende uger af praktikken, for så at blive mere selvstændige i de sidste uger. De studerende havde således nogen erfaring med peer learning. Nedenstående skema præsenterer de fire studerende og deres vejleder:

Deltager	Køn	Alder	Semester	Praktiksted	Andet relevant
A	♀	24	5. semester	Sygehus	Går i klasse med T
E	♂	22	5. semester	Sygehus	Går i klasse med J
J	♀	23	5. semester	Sygehus	Går i klasse med E
T	♂	24	5. semester	Sygehus	Går i klasse med A
V	♂	36	-	-	Fysioterapeut: 10 års erfaring Klinisk vejleder: 6 års erfaring Har en kandidatuddannelse.

Figur 10: Præsentation af de fire studerende og deres vejleder.

Intentionen med skemaet er at læseren kan identificere, hvem der siger og gør hvad i uddragene fra det empiriske materiale, som løbende inddrages i analysen¹⁰.

Nedenstående afsnit redegør for studiets videre analysestrategi, herunder valg af teori og håndtering af det empiriske materiale til besvarelse af problemformuleringen, og i relation hertil en kort læsevejledning.

3.3 Analysestrategi

Analyse og fortolkning er grundvilkår i alle (kvalitative) forskningsprocesser, grundet vidensinteresse og forskers perspektiv herpå (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Således også for studiet, hvor analyse og fortolkning er startet allerede i den indledende fase, grundet mit engagement i problemstillingen. Med erfaring som sygeplejerske og vejleder har jeg dispositioner for studiets problemstilling, som jeg qua pragmatismen og studiets metodologiske ramme må bevidstgøre og holde en opmærksom distance til. Egholm (2014) præsenterer begrebet fallibilisme, som en pragmatisk måde at bevidstgøre og abstrahere dispositioner på, der betyder at man tør acceptere det ukendte, samt udfordre egen erfaring med og fortolkning af verden i forsøget på at kvalificere erfaringen. Således forstås fallibilisme som en operationalisering af VEM's styrende abstraktion og et afgørende element af pragmatisk metodologi. I fortolkning og analyse er bestræbelsen at imødekomme VEM's abstraktion, feltarbejdets disciplinerede opmærksom og den pragmatiske 'sandhed'. Ved at turde acceptere perspektiver på peer learning og professionel kompetence, som udfordrer studiets hypotese, kan jeg forholde mig fallibilistisk til egne dispositioner, sådan at disse reelt kvalificeres og øger muligheden for at kvalificere uddannelsesmiljøet i praksis.

Vilkåret omkring casestudiet har ufrivilligt bidraget til fallibilisme, da introduktion af en anden profession har gjort det nødvendigt at forstå professionel kompetence i et bredere perspektiv, end hvad det sygeplejeorienterede udgangspunkt (projektets indledning) har kunne præstere. Professionsforskeren Eraut anlægger et generelt professionsorienteret perspektiv på udvikling af og forudsætninger for professionel kompetence, hvorfor Eraut løbende inddrages i analysen for at styrke forståelsen af sammenhængskraften mellem peer learning og professionel kompetence. Jeg har endvidere forholdt mig fallibilistisk til egne dispositioner i valg af teori til besvarelse af det første analytiske spørgsmål, ved at ekskludere allerede kendt teori, som blot ville bekræfte studiets hypotese. Valget er faldet på uddannelsesforskeren Boud, som præsenterer en alternativ forståelse af, hvad peer learning er. If. Boud (2001) har peer learning potentiale til at fremme og udvikle personlige forudsætninger for at kunne vurdere komplekse situationer og udøve refleksiv praksis, hvilket har gjort mig nysgerrig på at udforske, hvad peer learning kan bidrage med til læring i praksis i Boud's perspektiv. Sammenholdt med analysen af det empiriske materiale har det ført studiet ad en langt mere *motiverende, positiv og kreativ* vej end først antaget, som i dén grad udfordrer studiets hypotese. Det har også ledt til en

¹⁰ I gengivelsen af det empiriske materiale er M undertegnede.

nuanceret forståelse af peer learnings potentiale for at bringe udvikling af professionel kompetence i spil. Det teoretiske rationale og mine erfaringer fra felten vil sammenfatte implikationerne for, hvilken betydning peer learning kan have for studerendes udvikling af professionel kompetence.

3.3.1 Håndtering og analyse af det empiriske materiale

I analysen af det empiriske materiale rettes opmærksomheden i første omgang mod DIC's kodning og feltarbejdets mængde & type i relation til studiets hypotese. Analysen og fortolkningen inspireres dernæst af Tanggaard & Brinkmann (2020a) ift. meningskondensering og -kategorisering, hvilket jeg ser imødekommer studiets metateoretiske afsæt og metodologiske ramme. Således noteres egne umiddelbare reaktioner på livet i felten ifm. selve empiriindsamlingen (bilag 6.0, punktet 'Afrunding'), hvorefter meningskondenseringen refererer til egne dispositioner, da jeg må forholde mig fallibilistisk hertil og opstille mulige hypoteser på baggrund heraf, og altså anvende kondenseringen til at kategorisere (rationalisere) til relevant teori.

3.3.2 Læsevejledning

Alle teoretiske muligheder og rationaler kan ikke rummes i projektet, ligesom det heller ikke er muligt at redegøre for alle fravalg, aht. projektets omfang. I de eksterne bilag (1, 2, 3, 4 og 6), hvoraf feltnoter, samt fulde transskriptioner af det talte sprog og det efterfølgende interview fremgår, er meningskondensering og -kategorisering fremlagt i kommentarsporet, i håb om at mine refleksioner og beslutninger kan følges. Bilag 6.0 indfører læseren i de farvekoder, der er anvendt i kodning og meningskategorisering af det empiriske materiale. Aht. projektets omfang gengives citater fra diverse samtaler og interview ikke i fuld længde, ligesom det kun er relevante uddrag fra feltnoterne der gengives. Fraklip og andre redigeringer markeres med [...]. Når der citeres fra det empiriske materiale, henvises til de eksterne bilag, ved at der forud for hvert citat i parentes angives sidetal jf. det respektive bilag, eks.: (jf. eksternt bilag x, s. x).

4.0 Peer learnings betydning for udvikling af professionel kompetence

For at få svar på hvilken betydning peer learning kan have for studerendes udvikling af professionel kompetence, indledes analysen med en teoretisk afklaring af, hvad peer learning er. Dette sammenholdes derefter med min empiriske erfaring fra den dag med de studerende, for at svare på, hvad peer learning kan bidrage med til læring i praksis.

4.1 Hvad peer learning er

If. Boud (2001, s. 9) er peer learning ikke en bestemt og unuanceret læringsmetode, men en tilgang til læring, som omfatter “*a two-way, reciprocal learning activity*” for en gruppe ligestillede individer, de såkaldte peers:

Generally, peers are other people in a similar situation to each other who do not have a role in that situation as teacher or expert practitioner. They may have considerable

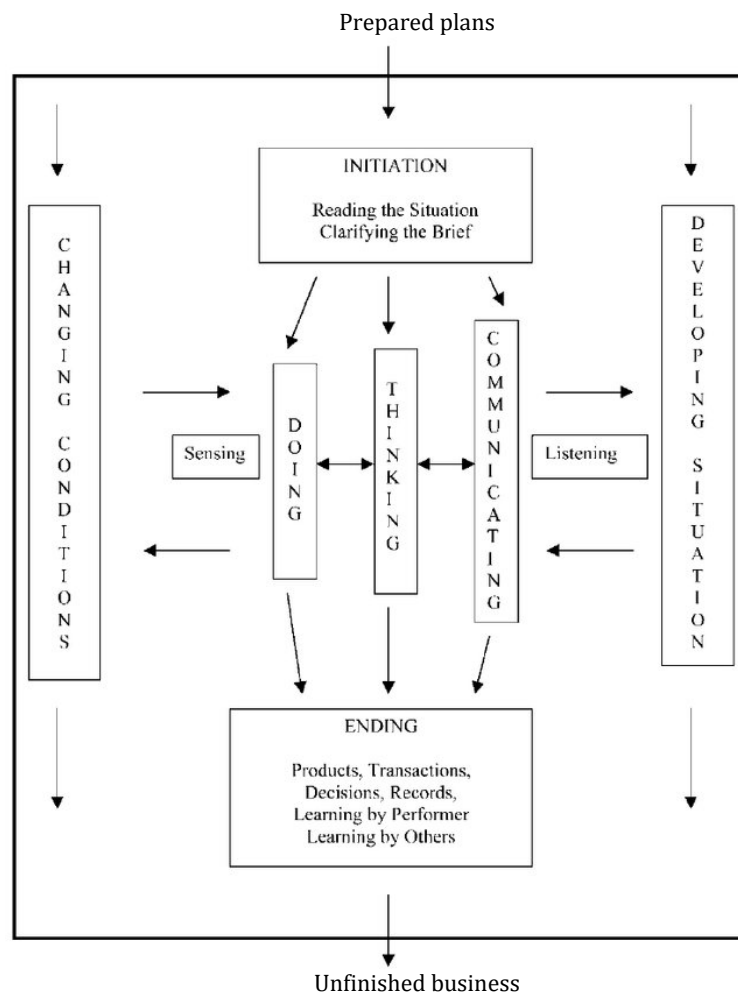
experience and expertise or they may have relatively little [...] Most importantly, they do not have power over each other by virtue of their position or responsibilities.

Formålet med peer learning er at opnå simultan, gensidig gavnlig læring, hvilket gør læring *“less burdensome and more enjoyable”* (Boud, 2001, s. 7). Som sådan er peer learning *“a way of moving beyond independent to interdependent or mutual learning”* (Boud, 2001, s. 9). Boud's ærinde er at peer learning ikke styrker og resulterer i et bestemt undervisningsindhold, men derimod fremmer og understøtter selve processen for læring. Peer learning udspringer fra tesen om at det at søge og modtage råd og information fra andre er en naturlig del af menneskers hverdagsliv. Hertil pointerer Boud (2001) at det ikke nødvendigvis giver den mest effektive og kvantificerbare læring, da non-formelle råd ikke altid bygger på rigtig information, men til gengæld udvikles evnen til at vurdere om den information man får er rigtig. Peer learning har dermed potentiale til at fremme bestemte 'læringsbaner', i form af at kunne forholde sig kritisk undrende og reflekterende, kommunikere og artikulere viden, forståelse og færdigheder, give og modtage formativ evaluering og feedback, samt udvikle reflektiv praksis og kritisk selvbevidsthed (Boud, 2001). Omdrejningspunktet er at dele viden, idéer og erfaringer, for at skabe og udvikle *“a vital skill in learning how to learn”* (Boud, 2001, s. 15). Nøglen til peer learnings succes ligger if. Boud (2001, s. 17) *“in the mutually supportive environment which learners themselves construct, and in which they feel free to express opinions, test ideas and ask for, or offer help when it is needed”*.

Boud præsenterer et perspektiv på peer learning, som udfordrer studiets hypotese, da peer learning har potentiale til at fremme og udvikle personlige evner der ses som afgørende for udvikling af professionel kompetence. Men Boud (2001, s. 20) italesætter at læring og uddannelse i eks. klinisk praksis er så kompleks at *“the special demands of these contexts demand treatment in their own right”*. Så hvad er det peer learning kan bidrage med til læring i praksis? For at opnå denne indsigt vendes fokus i første omgang mod Eraut's perspektiv på det særlige ved den professionelle (kliniske) kontekst.

4.2 (Lærings)konteksten i praksis

I den professionelle kontekst skelner Eraut (1994, s. 152-153) mellem to typer opgaver: rutine- eller veldefinerede opgaver kontra *“ill-defined problems”*, som kræver *“analysis, consultation, deliberation and judgment”*. Derfor karakteriseres konteksten af konstant skiftende omgivelser, der giver skiftende input, samt kræver konstant modificering af planer, og kompliceres yderligere af *“the time available and the crowdedness of the situation”* (Eraut, 2000, s. 128-129).



Figur 11: Kontekstens omskiftelighed og konsekvenser for professionel virksomhed (Eraut, 2004, s. 258).

Kort sagt uddannes og lærer studerende i praksis i en omskiftelig og usikker kontekst, hvor beslutninger og planer er baseret på sandsynligheder, og det vigtigste synes at være evnen til at *“do the right thing at the right time [...] where their practice meets the expectations of significant others in their workplace and/or among their clients”* (Eraut, 2008, s. 1-2). For at forstå den kliniske konteksts betydning for uddannelse og læring i praksis, tages læseren med til den dag jeg tilbragte med de studerende, for at indkredse, hvad peer learning kan bidrage med til denne læringskontekst.

4.3 Hvad peer learning kan bidrage med til læring i praksis

Det er en grå, tåget og lidt trist dag i november. Jeg sidder i de studerendes lokale på sygehusets afdeling for fysioterapi (jf. eksternt bilag 1, s. 2-3):

I hjørnet [...] står et plastik skelet og kigger ud i rummet - det smiler stort og bredt. På skelettet kan man se kroppens anatomiske opbygning [...] Midt i rummet står et kvadratisk bord, [som] flyder med teoribøger, kuglepenne, notesblokke, bærbare PC'ere, kaffekopper, drikkedunke, papirstakke o.l. [Stedet] emmer af en form for ordnet kaos, aktivitet og professionalitet - det er tydeligt at der bliver arbejdet og

studeret [...] men samtidig er der en afslappet og god, nærmest hjemlig stemning af at det her lokale i den grad er de studerendes lokale, hvor der også er plads til hygge og 'fri leg'.

På dagen er der opstået (jf. eksternt bilag 3, s. 1):

et 'pusterum' mellem to aktiviteter [...] hvor der helt naturligt er startet en dialog mellem de tilstedeværende [...] Vi sidder [...] omkring bordet i midten af lokalet, læner os fremad, ind mod bordet og hinanden. Alle sidder med hver sin kop kaffe/vandflaske. Der er rigtig god kommunikation og øjenkontakt mellem den der spørger/taler og de der lytter; generel aktiv lytning med mange tilkendegivelser i form af "uhm" og nik ift. det, der bliver talt om.

Samtalen kredser omkring dét at være studerende i konteksten af praksis ift. de krav og forventninger der ligger deri, hvilket den studerende E italesætter således (jf. eksternt bilag 3, s. 17):

E: Altså, jeg synes også det er svært [...] fordi det er et praksisfag, så man har rigtige patienter, som ligesom har en forventning. Og så har vejleder [...] jo så også en forventning til at det du gør det er rigtigt. Og så er det jo sådan at når man er studerende, så er det sgu ikke altid at man sådan lige ved, om det man gør det er 100% rigtigt. Og så føler jeg ihvertfald [...] at man bliver sådan lidt mere bedømt, og man skal rette lidt mere ind, fordi man arbejder med mennesker, som har en forventning [...] Så der føler man jo også at man sådan skal gøre sig umage, og man skal [...] presse sig selv, og man skal præstere.

I det opfølgende interview forfølger jeg dette omdrejningspunkt, hvilket fører til nedenstående erfaringsudveksling (jf. eksternt bilag 6, s. 1-3):

T: Til at starte med, der havde vi en meget udfordrende patient. Og der kunne jeg virkelig godt mærke, at det var rart vi var to.

J: Helt sikkert.

T: Så man havde en man kunne støtte sig lidt op af. Så man ikke sad alene med det hele.

J: Mmm... Og bare det man har en man kan snakke med [...] og høre en andens sådan synsvinkel på det hele, det er virkelig rart. Og især når man stadigvæk er så ny i faget [...] Man ved ikke helt, hvad man skal regne med, eller hvad man kan forvente, så der er det en kæmpe støtte ihvertfald.

T: Og særligt når vi gik derfra.

J: Ja.

T: Og lige kunne vende tankerne

J: Ja!

T: ... om, hvad vi havde oplevet.

J: Ja! Ja, bare sådan egentlig, hvad man havde oplevet og hvilken fornemmelse man havde. Det var måske ikke altid sådan den helt store faglige snak

T: Mm (som i nej).

J: ... men den fornemmelse, hvordan man syntes det var gået.

T: Mmm (som i ja).

J: Den var bare rar at få vendt.

De studerendes erfaringer med peer learning i praksis har efterladt, hvad de refererer til som en overordnet rar læringsoplevelse, hvor de finder støtte og tryghed i hinanden til at håndtere kontekstens 'ill-defined problems'. Jeg spørger de studerende om ikke de kan finde samme støtte og tryghed i de erfarne fysioterapeuter, hvortil de fortæller (jf. eksternt bilag 3, s. 10-12):

J: Det er sådan, når der er nogen der står og kigger på en, at man føler man bliver vurderet ekstra meget på det man gør, når man i forvejen er sådan lidt, altså usikker på det hele.

E: Ja, man er jo stadigvæk studerende.

J: Det er jo det, så føler man sådan lidt et ekstra pres, og så er der ting der ryger ud [...] som man ikke husker.

[...]

E: Ja, det er mest det der med, for mig ihvertfald [...] så føler man sådan lidt et pres, for man skal gøre det rigtigt, og man skal agere sådan professionelt

[...]

M: Men ville man føle det samme, hvis det var ens vejleder f.eks.? Oplever du også det, hvis det er V [...]?

E: Det tror jeg også jeg ville føle, ja [...] Hvis ikke mere [...] Fordi et eller andet sted [...] så er det jo mere ham, der skal bedømme mig end mine

medstuderende [...] Jeg føler egentlig at jeg bliver bedømt mere, end hvis J eller T er med derinde.

[...]

J: Altså, jeg sad også og tænkte [...] man føler der er noget der står på spil. Altså, præstation og sådan noget, og der for mig betyder det meget at de studerende, jeg er sammen med, er nogen jeg føler [...] der ikke bedømmer mig.

T: Mmm.

De studerendes oplevelse af at blive bedømt, samt skulle præstere ift. krav, forventninger og normer, bekræfter min oplevelse af det sociale rum. I interaktionen mellem E og T, efter konsultationen med den ambulante patient (D), er min umiddelbare reaktion på det sociale rum og det tavse sprog således (jf. eksternt bilag 2, s. 74):

T er venlig i sin fremtoning (sidder lænet fremad på sin kontorstol, lidt væk fra bordet, og hviler sine underarme på sine lår. Han læner sig fremad mod E, og virker åben og imødekommende), når han ligesom udfordrer E [...] Og E sidder afslappet, men rankt og forholder sig roligt, omend han klikker et par gange med sin kuglepen undervejs, nok mest som i irritation over sig selv?, når T gør ham opmærksom på, at E faktisk ikke har instrueret D helt efter bogen et par gange, samt han ikke altid lykkedes med at korrigere D, når hun ikke udførte en test korrekt.

I interaktionen mellem E og V, ifm. vejledning efter konsultationen med D, er min umiddelbare reaktion særligt rettet mod (jf. eksternt bilag 2, s. 103):

E's non- og ekstraverbale kommunikation. Han virker noget afdæmpet [...] har flere længere tænkepauser, på op mod 10 sekunder, hvor han ligesom rynker bryn og stirre lidt tomt frem for sig. Og så er der kuglepennen, som denne gang er endnu mere aktiv [...] af og til virker det også som en ubevidst reaktion for ham, når han tager den op ifm. at samtalen bliver udfordrende for ham, eller V konfronterer ham med noget. Når han ikke får den lagt fra sig bevidst, klikker han ofte på den, mange gange i træk, nærmest sådan lidt nervøst og febrilsk. Jeg tænker på, hvordan vi erfarne praktikere/vejledere gerne vil have vores studerende skal lære i praksis, og ikke så meget på hvad.

Endvidere italesætter de studerende, og ad flere omgange, hvordan nogle patientsituationer kan opleves direkte ubehagelige, hvor de føler sig magtesløse og nærmest handlingslammede; hér eksemplificeret med et uddrag fra deres erfaringsudveksling ifm. det opfølgende interview (jf. eksternt bilag 6, s. 13-18):

A: Altså, jeg havde [en patient] alene i fredags. Det var nok det mest ubehagelige møde jeg har haft med en patient [...] Fordi han ikke forstod, hvad jeg snakkede om,

altså. Jeg kunne ikke forflytte ham [...] Og så sad jeg med ham i, jeg ved ikke, et kvarter, og faktisk bare tænkte: "Ved du hvad, han får ikke noget ud af det her, jeg bliver faktisk mere stresset og frustreret og føler at jeg gør noget forkert". Og jeg følte det ikke behageligt [...] jeg tænkte bare: "Han skulle bare [...] ikke være mit ansvar".

[...]

***M:** Nej? Brugte du så dem?*

Jeg kigger på de tre andre.

***A:** Nej, for jeg tror bare at øh [...] jeg havde bare lidt meget oppe i hovedet [...] jeg tænkte: "Den holder jeg faktisk kun lige for mig selv" [...] Jeg ved ikke rigtig helt, hvordan jeg sådan skulle fortælle det [...] Men bare at det jo var ubehageligt.*

[...]

***J:** Altså, jeg tror T og jeg stod i det samme.*

***T:** Mmm.*

***J:** [...] det var første gang vi skulle op og have en neuro¹¹-patient, og vi var måske ved ham i et kvarter, fordi vi vidste ikke, hvad vi skulle.*

***T:** Nej.*

***J:** Ja, altså vi var virkelig dér (kigger over på A, som i at: "Hvor du var"), og vi var endda to, og vi vidste ikke, hvad vi skulle.*

***M:** Nej? Fik I gennemført det I havde planlagt?*

***J:** Nej, overhovedet ikke!*

[...]

***T:** Vi fik vel lavet noget, men*

***J:** Ja, vi fik lavet lidt, men ikke sådan*

***T:** ... som vi havde tænkt vi ville, da vi gik derop.*

***J:** Nej.*

¹¹ Forkortelse af neurologisk patient: et menneske skadet i hjernen, eks. pga. en blodprop eller blødning.

T: Men det var fordi patientens tilstand kom bag på os, da vi kom derop.

[...]

M: Men hvad tænker I, at det kunne give jer, hvis f.eks. A havde haft én af jer andre med oppe i fredags [...]?

A: Jamen, så tror jeg også jeg ville føle mig mere rolig over det, for hvis jeg så havde stoppet op og tænkt: "Puha, hvad er det næste træk?", så havde den anden person ligesom kunne tage lidt over. Fordi de måske havde lidt mere overskud end jeg havde, og jeg så kunne bruge tiden på lige at samle mig, og være sådan: "Okay, hvad er så det næste vi skal?". Altså, jeg lavede i princippet ikke rigtig noget med ham [...] Jeg var der bare med ham, og det var det [...] Og jeg tænkte, det med at jeg var alene og jeg havde ansvaret for ham, og så var nødt til at gå ud af lokalet, og efterlade ham alene, for at kalde en anden terapeut. Det var godt nok ubehageligt [...].

M: Var det lidt de samme følelser I havde, I to (henvendt til J og T)?

J sukker, ingen af dem svarer.

M: Eller var det knap så voldsomt, fordi I var to?

T: Jeg tror helt klart, det hjalp at vi var to.

J: Ja, det tror jeg også.

T: Mmm.

J: Men, man følte sig bare, altså fuldstændig

T: Mmm.

J: ... det ved jeg ikke, altså bare sådan fuldstændig magtesløs i den situation.

T: Ja!

[...] Der er stilhed i 7 sekunder.

T: Men jeg er stensikker på at oplevelsen havde været meget værre, hvis jeg havde været derinde alene.

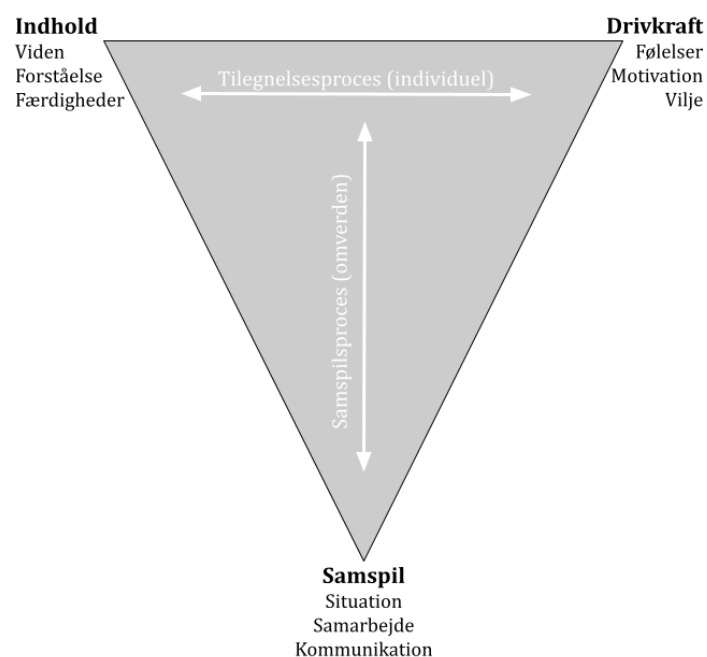
Ovenstående erfaringer vidner om den omskiftelige, uforudsigelige og usikre kontekst i praksis, hvor man ikke på forhånd kan tage beslutninger og planlægge, fordi (jf. eksternt bilag 6, s. 15-16):

J: [...] én ting er, hvad du kan læse i journalen, og noget andet er, når du så kommer op til patienten [...] Det kan være to vidt forskellige ting.

De studerendes oplevelser og erfaringer kan føres tilbage til Boud's pointering af, at peer learning gør læring 'mindre tyngende og mere fornøjelig'; to typer af læringsoplevelser, hvis betydning for læring i praksis i første omgang relateres til Illeris' begreb om barrierer for læring.

4.3.1 Peer learning kan minimere barrierer for læring

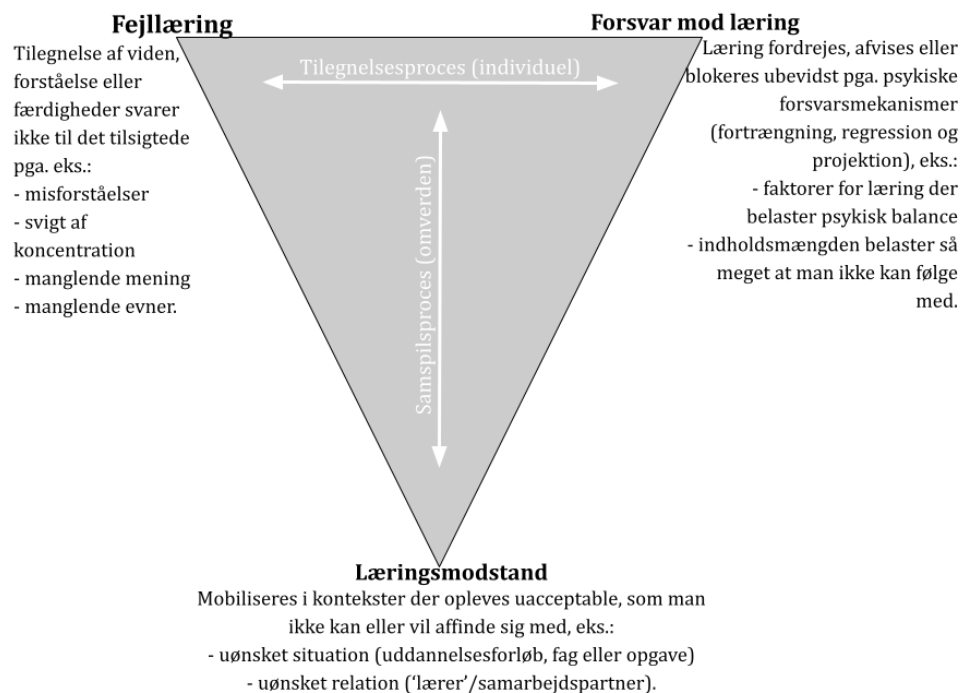
Illeris (2015, s. 20) definerer læring som "enhver proces, der [...] fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring". Læring aktiverer altid to fundamentale processer, i form af en individuel tilegnelsesproces og en social samspilsproces (Illeris, 2015). Processen relateret til den individuelle tilegnelse rummer to dimensioner: et indhold, som vedrører det der (skal) læres, og en drivkraft, forstået som aktivering af psykisk energi; samspilsprocessen refererer til at læring ikke kun er individuel, men altid har en kontekstuel, situeret og social dimension:



Figur 12: Læringens to fundamentale processer og tre dimensioner (frit efter: Illeris, 2015).

Tilsammen beskriver ovenstående læringens spændingsfelt og kompleksitet, hvilket giver en forståelse af, hvordan de to processers aktivering og de tre dimensioners korrelation får afgørende betydning for læringsoplevelsen. Til hver af de tre dimensioner knytter sig muligt læringspotentiale, men også risici for barrierer for læring, som opstår

når “de impulser og påvirkninger, individet møder i sit samspil med omgivelserne, [ikke] omsættes i en indre psykisk tilegnelsesproces” (Illeris, 2015, s. 181):



Figur 13: Barrierer for læring (frit efter: Illeris, 2015).

Når de studerendes overordnede positive erfaringer med peer learning sammenholdes med Illeris' læringsforståelse står det klart, at peer learnings potentiale til at fremme og understøtte selve læreprocessen, som Boud fremhæver, opstår i læringens sociale dimension. Dette kan nuanceres af forskeren Amabile (1992), som skelner mellem en ydre og en indre motivation.

Den ydre motivation vedrører kontekstens sociale forventninger og krav, og skal opfattes som “any factors that control, or could be seen as controlling, a person's performance” (Amabile, 1992, s. 3); det kan være alt lige fra deadlines og indskrænkede valg-/handlemuligheder (eks. forventning om at en patientsituation håndteres på en bestemt måde, eller uddannelseskrav om mål for læringsudbytter), til mere ‘velansete belønninger’, såsom udsigten til forfremmelse/lønforhøjelse, eller anden anerkendelse fra andre (eks. gunstig feedback fra vejleder, eller en høj eksamenskarakter). Den indre motivation er individuel og iboende, som når man giver sig i kast med en udfordring for dens egen skyld, fordi man har lyst og nyder “the challenge and the intrigue” (Amabile, 1992, s. 4). Den ydre motivation “can certainly motivate our performance in the short run, in the long run [it] may destroy our interest in our work” (Amabile, 1992, s. 4). Derfor understreges vigtigheden af at minimere indflydelsen fra den ydre motivation så meget som muligt, for at “increase the intrinsic satisfactions of the work process itself” (Amabile, 1992, s. 14). Relateret til læring i praksis minimerer peer learning den ydre motivation fra konteksten og influerer positivt på de studerendes indre motivation for deres individuelle læreproces. Peer learning nedsætter risikoen for læringsmodstand, da de

studerende føler sig mindre vurderet og bedømt af sine peers, end de gør af deres vejleder og praksisfællesskabets erfarne praktikere. Og de udfordrende og komplekse patientsituationer, som de studerende møder i praksis, opleves som både nemmere at komme igennem og efterfølgende komme over. I situationen kan de studerende støtte, supplere og hjælpe hinanden, sådan at de, og måske også patienterne, oplever situationen mere tryk og positiv. Efter situationen deles erfaringer og oplevelser, både gode og mindre gode, hvilket fremmer samspilsprocessen og indirekte nedsætter risikoen for både fejllæring og forsvar mod læring. Det ses, som pointeret af Boud, at de studerendes ligestillede og gensidig afhængige relation ifm. peer learning letter dem for byrden af den ydre motivation, i form af praksisfællesskabets normer og kontekstens krav og forventninger. Da de studerende således oplever og erfarer en langt mere positiv læring, har peer learning potentiale til at styrke den indre motivation, drivkraften i læringens tilegnelsesproces, og altså give en samlet positiv læreproces.

4.3.2 Peer learning kan fremme en positiv læreproces

Ovenstående fremstilling af peer learnings positive indflydelse på samspilsprocessen indikerer at peer learning, som læringstilgang, har rødder i positiv psykologi. Csikszentmihalyi (i: Beard, 2015, s. 357) anses som en af grundlæggerne af positiv psykologi, og har igennem mere end 40 år studeret og forsket i:

positive traits of people and how to develop character. Positive affect is one, and then engagement with the world is the other. How you find positive ways to relate to your environment and the opportunities of life? And then the third one's the meaning you give to your experiences.

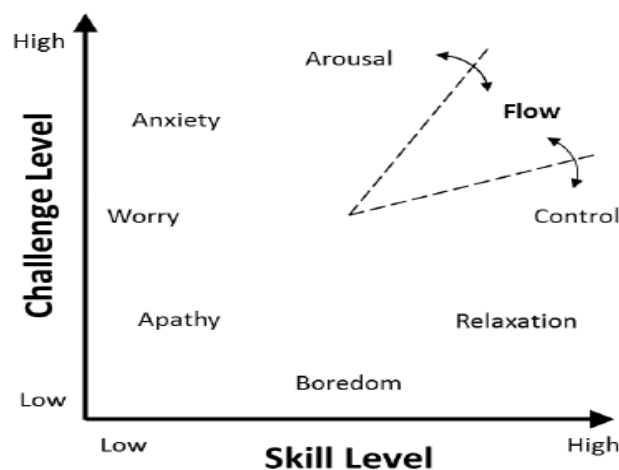
I relation til uddannelse og læring, herunder Illeris' læringsteori, omhandler positiv psykologi, hvordan positiv påvirkning i læringens sociale dimension fremmer læringens drivkraftsdimension ift. den enkeltes engagement i verden. Det får afgørende positiv betydning for læringens indholdsdimension ift. den mening man tilskriver sine erfaringer, samt udvikling af personlige træk og egenskaber. Den psykiske energi, som individets drivkraft mobiliserer i en læreproces, kan sammenlignes med Amabile's indre motivation og positiv psykologis engagement.

If. Nakamura & Csikszentmihalyi (2009, s. 195) er engagement en proces, som drives af indre positive emotioner, en oplevelse af "*perceived challenges, or opportunities for action, that stretch but do not overmatch existing skills; clear proximal goals and immediate feedback about the progress being made*". Den umiddelbare feedback skal i den henseende opfattes autotelisk, som en udfordrings eller opgaves iboende motivation (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). If. Amabile (1992) findes der to typer opgaver, som kan sammenlignes med Eraut's opgavetyper i den professionelle kontekst: algoritmiske opgaver, der karakteriseres som værende ligetil, hvis løsning er klar og udføres nærmest udenad. Den anden type opgave er "*open-ended, such that the path to the solution is not completely clear and straightforward*"; disse kaldes heuristiske opgaver, hvis løsning

kræver en slags udforskning, det Amabile (1992, s. 2) kalder kreativitet (det vender analysen tilbage til). Det trækker tråde til positiv psykologis henstilling om at en opgave hverken må under- eller overgå den enkeltes evner, da det vil hæmme engagementet i opgaven, og jf. Amabile styrke den ydre motivation. Ligeledes kan der relateres til Illeris, da både en for lille og for stor udfordring vil hæmme tilegnelsesprocessen og jf. Amabile dræne den indre motivation. Uanset vil det påvirke den tilsigtede læring således, at der i tilegnelsesprocessen opsættes et defensivt og ubevidst forsvar i stil med 'læring i praksis er negativt og ikke noget for mig'. If. Illeris (2015) er forsvar mod læring (figur 13), knyttet til tilegnelsesprocessens indre drivkraft (figur 12), det der medvirker mest til at læring ikke bliver som tilsigtet, eller helt udebliver (fejllæring). Hermed er der ikke kun risiko for at studerende ikke udvikler professionel kompetence, men helt opgiver læring i praksis og den professionsrettede uddannelse. Det ideelle er at finde en balancegang mellem indre og ydre motivation, da en opgaves iboende motivation, eller mangel på samme, er *"the difference between what a person can do [...] and what that person will do"* (Amabile, 1992, s. 6). De udfordringer, som studerende møder i praksis, skal fremme deres indre motivation og strække deres evner, som dermed udvikles. Det vil føre til en varig kapacitetsændring, minimere den ydre motivation, samt fremme deres engagement, og altså motivere deres læring. Og det er netop denne balancegang, som peer learning har potentiale til at opretholde.

4.3.3 Peer learning kan skabe en tilstand af flow

I positiv psykologi forstås ovennævnte balancegang, som en dynamisk ligevægt mellem indre og ydre motivation, hvilket giver en tilstand og oplevelse af 'flow'. I bund og grund er flow en manifestation af engagement og en hårfin *"balance between perceived action capacities and action opportunities [...]"* If challenges exceed skills, one first becomes vigilant and then anxious; if skills exceed challenges, one first relaxes and eventually becomes bored" (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, s. 196):



Figur 14: Flow og dens mindre eftertragtede 'artsfæller' (Vieira, L. C. & Silva, F. S. C., 2014, s. 4).

Den studerende T fortæller i nedenstående, hvad jeg tolker som en oplevelse af at udfordring og evner er i ligevægt, hvor han står i en rutineopgave og har en følelse af at være 'ovenpå' (jf. eksternt bilag 3, s. 12-13):

T: Jeg synes [...] man interagerer mere som en fysioterapeut. Så er jeg fysioterapeuten, og det er mig der ved, hvad vi skal [...] Hvis jeg lå som patient, og forestillede mig [...] så okay: "Der er bare en, det er ham fysioterapeuten, der ved det", og så bang, bang, bang.

Hvis de studerendes forudsætninger er helt på niveau med at håndtere praksis' udfordringer opstår en tilstand af kontrol, et vakuum mellem indre og ydre motivation, hvorfra der ikke er langt til afslapning og kedsomhed, og dermed manglende engagement og læring. Men situationers 'crowdedness' og de heuristiske opgaver (patienterne), med deres til tider 'ill-defined problems', som de studerende møder i praksis, er ofte et udtryk for en meget krævende udfordring, en potentiel altafgørende ydre motivation for læring (jf. eksternt bilag 3, s. 13):

T: [...] mig og J havde en neuro-patient til at starte med, som var meget, han var meget ramt [...] der var dysfagi¹², og han kunne ikke snakke og fik sondemad og sådan noget. Og det var vores første neuro-patient vi skulle op til.

J: Mmm.

T: Den allerførste! Vi havde ikke haft undervisning i det ude på skolen endnu, så vi var sådan lidt: "Hvad går vi indtil nu?"

Hvis de studerende slet ikke føler de har forudsætninger og evner til at kunne handle i sådanne situationer, så er der, som det antydes i ovenstående citat, ikke langt til 'ophidselse' og angst. I det opfølgende interview spørger jeg ind til disse situationer, hvor de studerende oplever ikke at have de fornødne evner og færdigheder til at løse de heuristiske opgaver (jf. eksternt bilag 6, s. 17-18):

J: [...] det der med ikke at have de redskaber man skulle have, for at kunne være sammen med sådan en patient. Det var vildt frustrerende, at man ikke følte sig klædt på til opgaven [...] Det var ubehageligt.

T: Mmm [...] det der med at man kunne sådan lidt afstemme, ved at kigge lidt på hinanden, og sige: "Puha, jeg ved ikke nu?" [...] vi kiggede bare på hinanden: "Vi giver op nu!"

J: Jaaa...

¹² Problemer med at spise, drikke og synke.

Der er risiko for at de studerendes indre motivation ikke bare drænes, men helt mister balancen, falder og forsvinder pga. den ydre motivation. Men hér kommer peer learning ind i konteksten af praksis (jf. eksternt bilag 3, s. 13-14):

T: [...] der kunne vi godt mærke [...] der var det rart at være to.

J: Ja! Der var det en kæmpe fordel at vi var to.

T: Ja.

J: For der var det sådan lidt, at man [...] på skift kunne byde ind, når den ene ligesom var sådan lidt: "Hvad skal vi nu?"

T: Ja.

J: Så kunne den anden lige tage lidt over, og sådan.

T: Ja, det var dét.

J: Det var en kæmpe støtte!

Og den studerende A uddyber ifm. det opfølgende interview (jf. eksternt bilag 6, s. 3):

A: Ja. Jeg synes også vi har været gode til sådan [...] hvis T og jeg har været de eneste, og jeg har et spørgsmål egentlig til V, jamen så stiller jeg det til T, altså sådan: "Min patient han gjorde det og det og det, jeg ved ikke lige helt, hvordan jeg skal komme videre". Så sidder vi også sådan [...] i et hold-forum [...] med hvad man ellers skal gøre, hvis man er lidt i vildrede.

Som pointeret af Boud ses det, hvordan de studerende 'naturligt og hverdagsagtigt' søger og modtager råd og information fra hinanden. Af nedenstående fremgår det desuden, hvordan dette skaber et gensidigt og støttende læringsmiljø, hvor de studerende, af hinanden, lærer at forholde sig kritisk undrende og reflekterende til sig selv, hinanden og konteksten af praksis (jf. eksternt bilag 6, s. 19-23):

A: Jamen, jeg tror bare for mig næste gang, hvis jeg stod i en lignende situation, at jeg simpelthen bare ville sige: "Ved du hvad, vil én af mine medstuderende ikke med mig?", og så ligesom føle at det er mig der har styringen [...] jeg står jo ikke alene, og jeg har en der også har læst op på det, så vi ligesom er to omkring det [...] jeg havde det jo faktisk sådan med (patienten) første gang jeg mødte ham [...] der kunne jeg allerede godt mærke: "Den her, den bliver en udfordring" [...] at han var måske faktisk lidt svær i det.

M: Har du lært lidt om måske at lytte til dig selv lidt mere?

[...]

A: Jamen, jeg tror bare [...] Det ved jeg ikke [...] han er kun blevet værre, og værre og værre for hver dag, så jeg tror simpelthen at... ja... Nu sidder han med en ernæringssonde, og [...] han kommer ikke op at stå længere, kun liggende og siddende, så... Der tror jeg også bare jeg var uheldig, han er jo kun blevet værre for hver dag.

J: Altså [...] Noget af det tror jeg også bundet i at det var en neurologisk patient, og vi har ikke engang på skolen haft undervisning i neurologiske patienter, så det var en helt ny patientgruppe vi aldrig nogensinde havde arbejdet med før [...] så allerede der var man jo sådan lidt spændt på, hvad en neurologisk patient var for noget [...] Jeg tror også kun at, altså, selvfølgelig var det hårdt at stå i, og det var da [...] lidt af en oplevelse, men jeg ser også sådan på det, at så har jeg set sådan en patient

T: Ja.

J: ... så har jeg prøvet det. Så det er ikke fordi jeg synes, at det er helt vildt negativt, altså jo, jeg synes selvfølgelig det var træls, at man følte man skulle bakke ud, fordi man ikke havde redskaberne, men egentlig så synes jeg bare at det er fedt at se så mange forskellige slags patienter som muligt.

[...]

T: Vi snakkede også om det dagen efter [...] Hvordan vi oplevede det, og hvad det var der var svært ved at være deroppe.

J: Mmm [...] ja, bare sådan lidt det hele.

T: Ja.

J: Hvad vi havde gjort, og hvad vi havde forsøgt, hvad fungerede og hvad fungerede ikke.

T: Mm, hm.

J: Meget også ja, hvordan vi havde det i situationen, og også der dagen efter [...] hvordan vi som personer havde det både i situationen, men også, hvordan vi lige sådan havde det der efterfølgende.

T: Ja.

Og E fortæller, hvordan han har vaklet ift. en klinisk beslutning, trods udgangspunkt i alle elementer af EBP, da patienten ikke var enig, og om hvordan han har fundet støtte i sine peers til at fastholde den kliniske beslutning i et forsøg på at udføre den bedst mulige fysioterapeutiske intervention (jf. eksternt bilag 6, s. 24-26):

E: [...] nu har jeg jo haft [...] en kronisk smertepatient, med knæsmarter [...] hun [...] nægter smerteopfattelsen, at det kunne være noget ud over det biomekaniske [...] Og der har jeg ihvertfald været meget frustreret nogen af gangene [...] hvor jeg som terapeut skal prøve sådan lidt at forklare, at: "Det [...] er træls lige nu, men det er en del af helingsprocessen, og det er okay" [...] Og også nogle af hendes forståelser, som hun har fundet fra nettet og diverse andre terapeuter, som ikke helt stemmer overens med [...] hvordan man [...] bør behandle patienter ift. [...] hvad der virker [...] Der har hun haft lidt en opfattelse af at massage det kunne en hel del, og så [...] udfordrer jeg hende jo ved at sige: "Træning er faktisk den rigtige vej, det er der faktisk evidens for, at det virker". Og det faktum at hun kan blive så træt, og blive så fokuseret på sine smerter, faktisk kan øge hendes smerter yderligere. Det vil hun heller ikke rigtig acceptere, så der har jeg jo snakket meget med J og med T omkring, hvad man så lige, altså, hvordan jeg skal gøre det her. Fordi [...] ligesom hun er frustreret over sine smerter, så bliver jeg jo frustreret over, hvad skal jeg så gøre. Jeg står jo også lidt i en situation, som studerende, og så tvivler man lidt på sig selv og: "Er det faktisk rigtigt, det jeg underviser hende i, og det vi laver?". Det tænker jeg jo så at det er, men man bliver jo i tvivl, når hun er så frustreret, og hun er ked af det, og hun er sur på mig, så tænker man jo lige en ekstra gang: "Er det faktisk godt nok det man laver, eller skal man ændre retning?".

M: Kan dine medstuderende be- eller afkræfte dig i det?

E: [...] man kan sige jeg måske bruger de andre til mere sådan bare at fortælle om en oplevelse generelt set [...] Og sådan fortælle mine frustrationer, og hvad jeg syntes der var træls [...] jeg kender eks. J bedre end jeg kender V, så hun ved jo godt, hvordan jeg er som person, og ligesom lidt om, hvordan jeg er som menneske et eller andet sted. Så der snakker jeg mere omkring selve oplevelsen.

4.3.4 Delkonklusion

De studerende finder tilsyneladende en dynamisk ligevægt i kraft af deres indbyrdes afhængige samspil ifm. peer learning i praksis, som minimerer indflydelsen af den ydre motivation og fremmer den indre. På et personligt plan - og ikke kun teoretisk og teknisk fagligt, som studiets hypotese hævdede - finder de styrke og mod i hinanden til, med reference til positiv psykologi, at turde relatere sig til 'praksislivets muligheder' på en positiv måde, og til at anskue de heuristiske opgaver som autoteliske. De føler sig 'frie' til at dele alle slags erfaringer, samt ytre forskellige meninger og holdninger, som pointeret af Boud. Det tyder på at de kontinuerligt og gensidigt strækker hinandens personlige

evner, hvormed peer learning i praksis nærmest har potentiale til at skabe en konstant tilstand af flow.

Men hvordan relateres dette til udvikling af professionel kompetence, som er den tilsigtede læring i praksis? Det er fokus i analysens sidste del, som indledes med Eraut's perspektiv på professionel kompetence og udviklingen heraf. Dette sammenholdes derefter med min empiriske erfaring for at få indsigt i, hvordan udvikling af professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning i praksis.

4.4 Hvad professionel kompetence er og hvordan det udvikles

Eraut opererer med to parallelle vidensformer, som kræves for at kunne udvikle professionel kompetence:

- ❖ 'Propositionel' viden karakteriseres som kodificeret teoretisk viden, der identificeres via dens epistemologiske status og traditionelt knyttes til formal undervisning; *"It includes propositions about skilled behavior, but not skills or 'knowing how'"*; den er per definition eksplicit (Eraut, 2000, s. 114).
- ❖ 'Personlig' viden defineres som personbundne egenskaber og erfaringer, der identificeres via måden de bruges på og derfor umiddelbart knyttes til non-formal undervisning; den kan være både eksplicit og implicit. *"This incorporates codified knowledge"*, sådan at også propositionel viden får en implicit dimension i form af *"the personal history of its use"* (Eraut, 2000, s. 114).

Op igennem 00'erne rekonceptualiserer Eraut (2008, s. 1) sit begreb om professionel kompetence, fordi den professionelle *"may be given sets of objectives or competencies, but the 'real' assessment will be whether your performance meets the expectations [...] in your workplace"*. Eraut (2008) bruger i stedet begrebet professionel 'performance', som udtryk for den professionelles evner til at handle ift. omgivelsernes krav og forventninger pba. af de to vidensformer. Krav og forventninger ændrer sig og stiger med den professionelles erfaring, hvorfor professionel kompetence ikke må ses som en generaliserbar og statisk størrelse, men skal forstås som en kontinuerlig læreproces, hvor evnen til at *"adapt or replace practices as improvements [become] available"* er altafgørende (Eraut, 2008, s. 5).

Eraut (2000; 2008) anlægger et erfaringsbaseret og livslangt læringsperspektiv på professionel kompetence, forstået som evnen til at tilpasse viden og udskifte handlinger for at imødekomme praksis' stigende krav og forventninger. For at forstå peer learnings betydning for udvikling af professionel kompetence er det essentielt at belyse, hvordan de studerende sporer sig ind på de to vidensformer, samt bringer disse og deres erfaringer i spil ifm. peer learning i praksis.

4.5 Hvordan professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning

De studerende starter dagen med aktiviteten 'Dagens muskel', hvor en af dem holder et oplæg; i dag er det T's tur (jf. eksternt bilag 1, s. 8-9):

T: Vores neuro-patient (kigger over på J) var utrolig påvirket særligt vestibulært¹³. Og så min ambulante [patient] har sådan en virus på vestibulærsansen, derfor vil jeg lige kort snakke om vestibulærsansen. Yes.

Herefter holder T et oplæg [...] Han fortæller med klar og rolig stemme om emnet ud fra stikord og bruger illustrationer fra sin PC, som han viser til de andre [...] Han relaterer løbende til tidligere patienter og deres udfordringer. Igennem oplægget bruger han ofte sit kropssprog til at understøtte de ord han siger, eks. viser han, hvordan hovedets bevægelser påvirker vestibulærsansen. De andre er stille imens [...] Alle sidder lænet lidt ind over bordet, med albuerne hvilende på bordpladen og kigger direkte på T. De virker oprigtig interesserede i det han fortæller om, som om de ved at de kan lære noget ved at lytte.

Uddraget viser, hvordan T tager et selvvalgt emne op mhp. at øge forståelsen af et selvoplevet problem relateret til en patientsituation. Samme udgangspunkt oplever jeg om formiddagen ifm. 'Gruppens læringsrum'. Her har de studerende en time til deres rådighed, hvor de i fællesskab dykker ned i et emne (jf. eksternt bilag 4, s. 1):

I dag har de [...] 'manuel mobilisering [...]', som går ud på at fysioterapeuten er den der bevæger patientens led [...] uden at patienten selv hjælper til. De har således udgangspunkt i en regelbaseret færdighed.

Jeg spørger dem om, hvem der tager initiativ til de emner de tager op (jf. eksternt bilag 4, s. 13):

J: Det er os selv [...] Det er hvad vi gerne vil.

[...]

A: [...] hvis vi føler vi har [...] noget vi f.eks. skal øve, og så f.eks. [...] J tog fat i mig omkring mobilisering af led nede i foden ift. hendes ambulante patient [...] og så gik vi ind i et andet lokale, hvor vi lige sad og snakkede om det, sammen med så E og med [...] Jeg kalder det kineser-tape

E: Kinesio-tape.

¹³ Vestibulærsansen styres af balanceorganet i det indre øre, der fungerer som kroppen 'vaterpas' og fortæller hjernen, hvordan hovedet og kroppen bevæger sig, samt i hvilken retning.

A: ... kinesio! Og så havde vi lidt omkring pålægning, hvor hun gjorde det på mig, og så gjorde jeg det på E bagefter.

Uddragene er eksempler på, hvordan propositionel viden personliggøres på en non-formal måde, når de studerende sammenholder denne vidensform med deres erfaringer fra patientsituationer, samt de faglige udfordringer de oplever heri. Et sådant udgangspunkt, i de studerendes egne erfaringer og læringsbehov, trækker tråde til entreprenuriel undervisning.

4.5.1 Peer learning kan fremme handlekompetence og kreative læreprocesser

Entreprenuriel undervisning bygger på idéen om at læring internaliseres, hvilket vil sige at den bliver involverende, samt mere betydnings- og meningsfuld, når der eksplicit tages udgangspunkt i studerendes viden og erfaringer (Bager & Blenker, 2008). Det styrker i første omgang forbindelsen mellem den enkeltes faglige og personlige kompetencer (Bager & Blenker, 2008), hvilket kan sammenlignes med Eraut's fremstilling af at propositionel viden personliggøres via den professionelles brug heraf. Men i entreprenuriel undervisning tages der ikke alene udgangspunkt i den enkelte; præmissen er også at dele viden og erfaringer med andre, sådan at den enkeltes udgangspunkt objektiveres og perspektiveres til andres viden og erfaringer (Bager & Blenker, 2008). Det kan relateres til Boud's pointering af at studerende via peer learning kommunikerer og artikulerer viden, forståelse og færdigheder, samt deler viden, idéer og erfaringer. Den studerende A fortæller her, hvordan mødet med de tre andres viden og erfaringer ifm. peer learning kan vise hende vej i praksis' heuristiske opgaver (jf. eksternt bilag 6, s. 7):

A: [...] det er jo dér, hvor man ligesom har hver sin måde at gøre tingene på, og så kan det være lidt svært at finde ud af, hvilken vej er ligesom den rigtige. For der er jo ingen vej der sådan ér den rigtige, så det er sådan lidt om at lære at arbejde sammen omkring det [...].

I mødet mellem forskellige individers viden og erfaringer skabes mulighed for at se verden i et nyt, eller mere nuanceret lys (Bager & Blenker, 2008), hvilket jeg særligt erfarer ifm. 'Gruppens læringsrum', hvor de studerende løbende bruger (jf. eksternt bilag 4, s. 48-49):

fagudtryk og latinske gloser, og italesætter deres viden om anatomi og fysiologi, eller mangel på samme, samt evidens [...] ofte udtrykker de deres egen vurdering i forhold hertil, som tegn på personlige forudsætninger til at anvende viden kontekstuel [...] De øver sig på hinanden, prøver sig frem og tester [...] forskellige idéer og perspektiver, og forholder sig undrende og nysgerrigt til hinandens synspunkter [...] og praksisser [...] De støtter, guider, instruerer, rettesætter og udfordrer hinanden [...] deler eksplicit viden, tester regelbaserede færdigheder (og korrigerer fejllæring i forhold hertil), og virker til at lære af hinandens erfaringer.

I dagens løb får jeg indblik i, hvordan de studerende oplever de mulighedsskabende møder ifm. peer learning; her fortæller A sine tanker omkring 'Gruppens læringsrum' (jf. eksternt bilag 4, s. 18):

A: Altså, jeg synes det er rart [...] når jeg så har haft en patient, så kan jeg ligesom mærke det på min egen krop [...] Så man ligesom har en idé om, hvad patienterne kan forvente [...] Og hvad jeg ser nu [...] hvad de andre gør. Om jeg så tænker: "Det ville jeg måske have gjort lidt anderledes", eller jeg tænker: "Dét der, det vil jeg prøve næste gang, det vil jeg prøve at teste af".

I det opfølgende interview spørger jeg ind til deres oplevelser med peer learning aktiviteter med udgangspunkt i at dele, objektivere og perspektivere viden og erfaringer (jf. eksternt bilag 6, s. 2):

E: [...] sådan hvis man skulle snakke fagligt, så synes jeg også at det er rart at man har [...] folk som A f.eks., der tænker anderledes end jeg lige umiddelbart gør. Så man får nogen andre synspunkter.

Og J uddyber (jf. eksternt bilag 6, s. 8):

J: [...] det jeg godt kan lide ved peer learning [...] det der med at der er en anden der [...] sådan observerer en, mens man gør noget. Og så sådan kan give mig noget [...] Både ift. [...] det faglige [...] hvilke undersøgelser eller behandling jeg har lavet, og hvorfor jeg har lavet det, men også hvordan jeg var som fysioterapeut [...] der synes jeg peer learning er virkelig godt, at have en anden studerende med inde [...] der har en observerende rolle [som] måske lægger mærke til nogle andre ting end [den] som jo står i det. Og det kan altså være vildt givende, synes jeg.

Ovenstående erfaringer viser, hvordan de studerende, som pointeret af Boud, forholder sig nysgerrigt, undrende og reflekterende til hinandens praksisser, både teoretisk, praktisk og personligt. Det lader til at peer learning styrker forbindelsen mellem de studerendes propositionelle og personlige viden, som if. Eraut er fundamentale for at professionel kompetence kan skabes, endsige udvikles. Det ses, hvordan de oplever, at de i mødet med hinandens viden og erfaringer får idéer til at prøve noget nyt og ikke mindst se en faglig udfordring fra en anden vinkel. E beskriver endda, hvordan de andres synspunkter kan få ham til at tænke i helt nye baner (jf. eksternt bilag 6, s. 2-3):

E: [...] sådan en som mig, jeg kan jo bare stirre mig blind på et eller andet. Jeg tænker: "Det er dét her vi skal arbejde med", og så kan det være A tænker noget helt andet. Det synes jeg også kan hjælpe en del, når man står med en patient og det måske er et helt tredje problem end det jeg lige havde tænkt.

Og A bekræfter (jf. eksternt bilag 6, s. 9):

A: [...] Det åbner flere muligheder op, nogle flere veje op, ved at diskutere om det, frem for [...] et mere lukket syn, lidt mere tunnelsyn på det. At man bliver udfordret på sådan: "Nå men okay, måske skal vi prøve at gå i den her retning".

Af min umiddelbare og afsluttende reaktion efter 'Gruppens læringsrum' fremgår det at studiets indledende (jf. eksternt bilag 6, s. 49):

Hypotese giver ikke rigtig mening længere, for det hele forekommer i én stor kreativ proces.

Den kreative proces er en konsekvens, med fremadrettet virkning, af det mulighedsskabende møde mellem forskellige individers erfaringer og viden, og et specifikt læringsmål i entreprenuriel undervisning (Bager & Blenker, 2008). Kreativitet er et udtryk for udvikling af handlekompetence, hvori evnen til "*identifikation, analyse, refleksion [og] innovation*" indgår (Bager & Blenker, 2008, s. 37). Dette korrelerer til Boud's pointering af at peer learning fremmer udvikling af personlige egenskaber, der kan føre til kritisk selvbevidsthed og reflektiv praksis. Det kan endvidere relateres til Eraut's perspektiv på, at professionel kompetence er at 'performe' i praksis og løse heuristiske opgaver via analyse, refleksion og skøn (se side 31). Det lader til at de studerende ifm. peer learning lærer at handle analytisk, reflektivt og innovativt ift. de krav og forventninger praksis stiller til deres professionelle 'performance'. En anden vigtig pointe i entreprenuriel undervisning er at de internaliserede og kreative læreprocesser, som studerende indgår i, i et socialt og mulighedsskabende læringsfællesskab, grundlægger en bevidsthed om læring og handlekompetence i relation hertil; det betyder at studerende "*opnår kompetencer til [...] omlæring og mulighedsskabelse*" (Bager & Blenker, 2008, s. 47). Når de studerende interagerer i peer learning i praksis opstår der et mulighedsskabende rum, hvor de i fællesskab potentielt kan grundlægge og udvikle evner til at tilpasse og udskifte både propositionel og personlig viden. Sammenholdes dette med at peer learning, som tidligere fremlagt, kan skabe en tilstand af flow i læring i praksis, ved at minimere barrierer for og fremme en generel positiv erfaring med læring, indikerer det at peer learning kan grundlægge en indre motivation for idéen om omlæring og dermed livslang læring. Det ses, som pointeret af Boud, at peer learning har potentiale til at skabe 'a vital skill in learning how to learn', hvilket if. Eraut er helt afgørende for udviklingen af professionel kompetence.

4.5.2 Delkonklusion

Det tyder på at peer learning styrker de studerende i at forbinde propositionel og personlig viden, og dermed understøtter grundlaget for professionel kompetence. Tilsyneladende spores de studerende yderligere ind på professionel kompetence, da de ifm. peer learning skaber og udvikler handlekompetence til at imødekomme praksis' krav og forventninger. Endeligt lader det til at læring internaliseres, når de studerende interagerer i peer learning, ligesom der opstår et mulighedsskabende rum, som kan grundlægge en bevidsthed om læring, hvori de opnår kompetencer til fremadrettet at

kunne tilpasse og udskifte både propositionel og personlig viden på en kreativ måde; en bevidsthed om og evne til livslang læring, som, med reference til Eraut, er helt afgørende for udvikling af professionel kompetence.

5.0 Diskussion

Projektet afrundes med en diskussion af studiets metodologi og resultater mhp. at styrke studiets transparens, samt diskutere dets gyldighed og genkendelighed jf. kvalitetskriterierne for kvalitativ forskning.

5.1 Metodekritik

Studiets undersøgelsesdesign var tiltænkt en opmærksomhed på feltarbejdets mængde & type i relation til studiets hypotese. Ligeså var analysestrategien en indledende kodning af det empiriske materiale, for at imødekomme DIC's antal og hyppighed. Men jf. min umiddelbare reaktion på erfaringer i felten havde jeg allerede om formiddagen en oplevelse af at studiets indledende hypotese ikke rigtig gav mening. Det betød at min deltagelse blev rettet mere mod livet i felten end på studiets hypotese. Da jeg efterfølgende sad med det færdig transskriberede empiriske materiale, gjorde jeg alligevel et forsøg på kodning (bilag 6), hvilket kun i nogen grad lykkedes (jf. farvekoderne i de eksterne bilag). Som konsekvens heraf blev studiets indledende hypotese afkræftet, eller nærmere forkastet, tidligt i processen, hvorfor den ikke italesættes meget i analysen. Dog ser jeg ikke at det har fået konsekvenser for studiets forsknings- og analytiske spørgsmål, eller dets fund og resultater. Retrospektivt kan årsagen være at hypotesens elementer, særligt eksplicit viden og regelbaserede færdigheder, ikke er operationaliseret tydeligt. Men med reference til Eraut er årsagen nærmere at eksplicit viden og regelbaserede færdigheder er afgørende for overhovedet at tale om *professionel* kompetence, og ikke bare kompetence. Propositionel og personlig viden er, når det vedrører professionel kompetence, uadskillelige, hvorfor jeg trods, eller faktisk pga. hypotesens fald kan stå inde for studiets kvalitetskriterier.

5.2 Diskussion af resultater, og en tentativ hypotese til videre udforskning

Analysen italesætter et forbehold for studiets fund og resultater, i form af udtryk der *indikerer*, hvad peer learning *tilsyneladende kan* og har *potentiale* til, hvilket dels skyldes studiets metateoretiske afsæt. Jf. pragmatismen er studiets resultater hypotetiske og tentative, samt et udtryk for en kontekstuel viden betinget af min abstraktionsevne og livet i den udforskede case i felten. Studiets fund siger ikke noget endegyldigt om peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence; og ej heller om alle studerende har samme erfaringer med peer learning, som de fire studerende i casestudiet. Men i pragmatisk forstand kan studiet anses som kvalificeret og 'sandt', fordi det er både rationelt og empirisk forankret. Og dets fund og resultater viser en detaljeret sammenhæng mellem peer learning og studerendes udvikling af professionel kompetence, som fremadrettet kan deles med andre og anvendes til at understøtte uddannelsesmiljøet i praksis. Men forbeholdet er dog også mere empirisk forankret:

Allerede om morgen, på dagen jeg tilbragte med de studerende i praksis, beskriver jeg i feltnoterne, hvordan (jf. eksternt bilag 1, s. 12):

dem der går to og to umiddelbart ikke har [...] vejledning, hverken før eller efter - de skal booke en tid ved deres vejleder, når de selv føler behovet. Er det mon hvad der er af didaktisk strukturering? Hvordan italesættes de studerendes uddannelsesmæssige mål [...]?

I det opfølgende interview spørger jeg de studerende, om de bevidst inddrager deres mål for læringsudbytter, som jo italesætter de kompetencer den nyuddannede professionelle skal have, hvortil de svarer (jf. eksternt bilag 6, s. 27):

A: Jeg kan ikke huske dem.

J: Nej.

T: Vi har snakket lidt om dem med V.

J: Ja.

A: Ja, midtvejs, om vi er på rette vej.

T: Ellers skal jeg være ærlig at sige, at dem har jeg slet ikke tænkt på.

A: Næ.

Og over middag ser jeg (jf. eksternt bilag 2, s. 72):

ud fra et didaktisk perspektiv, at [...] stilladsering er afgørende for peer learnings betydning for de studerendes fokus og anvendelse af personlige forudsætninger.

Og endeligt efter 'Gruppens læringsrum' undrer jeg (jf. eksternt bilag 4, s. 49):

mig stadig over den manglende didaktiske strukturering [...] hvad ville der ske, hvis deres udvikling af professionel kompetence blev langt mere fokuseret og bevidst for dem? Kunne man give dem eks. nogle konkrete indslag, der hjælper dem med bevidst at få indfanget deres udvikling af professionel kompetence?

Mine undringer og perspektivet heri understøttes af Boud (2001), som italesætter at peer learnings kvaliteter ikke opstår, ved blot at sammensætte peers, men kræver omhyggelig systematisering og facilitering af strukturerne der rammesætter lærings- og uddannelsesmiljøet. Eks. må AAUH lave ændringer i uddannelsesstrategien, som giver vejledere, og andre medansvarlige for uddannelse, rammer til og forudsætninger for at kunne skabe den didaktiske strukturering som peer learning kræver, men også fortjener. Og den enkelte vejleder må skabe et konkret fundament for og facilitere peer learning, da

al undervisning kræver *“en metodisk ordnet formidling”* af undervisningens indhold og mål (Jank & Meyer, s. 51). Det fordrer et omhyggeligt vejleder-skøn mellem for lidt og for meget involvering, for at de studerende ikke *“miss opportunities for learning altogether, and fail to develop the skills expected of them”* (Boud, 2001, s. 9).

På baggrund af studiet og ovenstående diskussion opstilles hermed en ny tentativ hypotese til videre inspiration og udforskning:

Peer learning rummer mange afgørende kvaliteter for læring i praksis, der understøtter udviklingen af professionel kompetence. Men det fordrer at klinisk vejleder strukturerer peer learning didaktisk, og ud fra uddannelsens mål for læringsudbytter.

6.0 Konklusion

Motivationen med studiet var at opnå indsigt i peer learnings betydning for studerendes udvikling af professionel kompetence. Studiet italesatte en tentativ hypotese om at peer learning favoriserer eksplicit viden og regelbaserede færdigheder, samt nedprioriterer udvikling af professionel kompetence. For at udfordre hypotesen blev der stillet tre analytiske spørgsmål, som udforskede 1) hvad peer learning er, 2) hvad peer learning kan bidrage med til læring i praksis, og 3) hvordan udvikling af professionel kompetence bringes i spil ifm. peer learning i praksis. Studiet var både teoretisk og empirisk forankret; sidstnævnte inspireret af feltarbejde som metodologisk ramme, hvor deltagerobservation og kvalitativt gruppeinterview blev anvendt i et instrumentelt casestudie af fire professionsbachelorstuderende, der interagerede i peer learning i praksis. Formålet var at opnå teoretisk viden og en etnografisk erfaring, for at opdage og forbinde sammenhængskraften mellem peer learning og studerendes udvikling af professionel kompetence. På denne baggrund kan følgende konkluderes:

Peer learning er if. Boud en tilgang til læring, hvor ligestillede og gensidigt afhængige individer deler viden, idéer og erfaringer, for at opnå gensidig gavnlig læring. Peer learning kan gøre læring og uddannelse mindre tyngende og mere fornøjelig, understøtte den individuelle læreproces, fremme udvikling af refleksiv praksis og kritisk selvbevidsthed, samt grundlægge en vital evne til livslang læring.

I praksis kan peer learning bidrage med at minimere barrierer for læring, fremme en positiv læreproces og skabe en tilstand af flow. Læring og uddannelse i konteksten af praksis karakteriseres af uforudsigelighed og konstant skiftende omgivelser, hvor det vigtigste synes at være at imødekomme kontekstens krav og forventninger. De studerende i casen fortæller, hvordan de føler at skulle præstere ift. praksisfællesskabets normer, samt praksis' krav og forventninger, at de til tider oplever ubehagelige situationer, hvor de føler sig handlingslammede og ikke klædt på til at løfte fagligt komplekse (heuristiske) opgaver. Men trods det har de overordnet positive

læringserfaringer, da de ifm. peer learning finder støtte og tryghed i hinanden til at håndtere praksis konteksten. Sammenholdt med Illeris' læringsforståelse og min empiriske erfaring kan det udledes at peer learnings potentialer opstår i læringens sociale dimension. De studerende finder en dynamisk ligevægt i kraft af peer learning, som minimerer indflydelsen fra ydre krav og forventninger og fremmer deres indre motivation for læring og uddannelse i praksis. Når de studerende interagerer i peer learning finder de styrke og mod i hinanden til at relatere sig til 'praksislivets muligheder' på en positiv måde, og til at anskue de heuristiske opgaver som autoteliske. Ydermere føler de sig 'frie' til at dele alle slags erfaringer, samt ytre forskellige meninger og holdninger. Jeg erfarer at det lader til at de studerende kontinuerligt og gensidigt strækker hinandens personlige evner, hvormed peer learning i praksis har potentiale til at skabe en konstant tilstand af flow og en samlet positiv læreproces. Det lader til at peer learning understøtter de studerendes uddannelse og læring i praksis på et personligt plan, og altså ikke kun teoretisk og teknisk fagligt, som studiets hypotese hævdede.

Ifm. peer learning i praksis bringes professionel kompetence i spil når der eksplicit tages udgangspunkt i den enkelte studerendes viden og erfaringer, samtidig med at disse objektiviseres og perspektiveres til andre studerendes viden og erfaringer. Dette styrker forbindelsen mellem studerendes faglige og personlige kompetencer, som if. Eraut er grundlæggende vidensformer for professionel kompetence. Jeg erfarer at de studerende i casen tager eksplicit udgangspunkt i egen viden og erfaringer, og at de deler disse med hinanden. Og de studerende fortæller, hvordan dette tilvejebringer muligheder for at se en faglig udfordring i et større og nogle gange helt nyt perspektiv, som giver dem handlekompetence til både at imødekomme kontekstens krav og forventninger, samt løfte de faglige opgaver tiltagende professionelt. Når de studerende interagerer i peer learning lader det til at læring internaliseres, ligesom der opstår et mulighedsskabende rum, som jf. entreprenuriel undervisning grundlægger evner til kreative læreprocesser og en livslang bevidsthed om læring. Herved har peer learning potentiale til at skabe grundlæggende kompetence, så de studerende fremadrettet kan tilpasse og udskifte både propositionel og personlig viden på en kreativ måde; en bevidsthed om og evne til livslang læring, som if. Eraut er helt afgørende for udvikling af professionel kompetence.

Studiet havde metateoretisk afsæt i pragmatismen, hvorfor det konkluderes at fund og resultater bør anses som tentative og hypotetiske, da de er betinget af min erfaring og evne til abstraktion, samt det aktuelle og kontekstuelle liv i den udforskede case i felten. Men forbeholdet for studiets konklusioner er også forankret i min etnografiske erfaring. I felten erfarer jeg en manglende didaktisk strukturering, når de studerende interagerer i peer learning, da uddannelsesmæssige indhold og mål ikke italesættes, eller på anden måde tydeliggøres. Og de studerende bekræfter at de i det daglige ikke er bevidste om uddannelsens mål for læringsudbytter. Dette stadfæstes teoretisk, da peer learning if. Boud kræver omhyggelig systematisering og facilitering, for at de studerende ikke fejler i at lære og udvikle de egenskaber, der forventes af dem.

Sammenfattende konkluderes det at peer learning rummer afgørende kvaliteter for læring i praksis, der kan understøtte studerendes udvikling af professionel kompetence. Men heri ligger en ny tentativ hypotese, til inspiration for klinisk vejledning og videre udforskning: peer learnings kvaliteter og potentialer fordrer at klinisk vejleder strukturerer peer learning didaktisk, og ud fra den pågældende uddannelses mål for læringsudbytter.

Litteraturliste

- AAUH - Aalborg Universitetshospital, Strategi og HR. (2020). Uddannelsesstrategi: Sammen uddanner vi morgendagens medarbejdere. Lokaliseret d. 22. april 2021 på:
<https://personalenet.rn.dk/AndreIntranet/AalborgUH/StrategiskRetning/Documents/Uddannelsesstrategi%20Aalborg%20UH%202020.pdf>
- Aarhus Universitet, Institut for kultur og samfund. (u.å.). Metodeguiden: Feltnotater. Lokaliseret d. 23. september 2021 på: <https://metodeguiden.au.dk/feltnotater>
- Amabile, T. M. (1992). Social Environments That Kill Creativity, i: Grysiewicz, S. S. & Hills, D. A. (red.): Readings in Innovation, Greensboro: Center for Creative Leadership, pp. 1-18. Lokaliseret d. 20. april 2022 på:
https://books.google.dk/books?id=R6bpaXtA4bUC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C. & Ravn, O. (2017). At undersøge læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bager, L. T & Blenker, P. (2008). Bevidsthed om læring - en kompetence med udgangspunkt i entreprenuriel undervisning, i: Andersen, H. L. (red.): Bevidsthed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship, Aarhus: Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, pp. 32-49. Lokaliseret d. 6. maj 2022 på: [Microsoft Word - Arbejdspapir i word 060308.doc \(au.dk\)](#)
- Beard, K. S. (2015). Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education. Educational Psychology Review. 27 (2). Lokaliseret d. 18. februar 2022 på: <https://www.researchgate.net/publication/277909076>
- Boud, D. (2001). Making the move to peer learning, i: Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (red.): Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other, London: Kogan Page (now Routhledge), pp. 1-20.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 581-600.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 15-29.

- Christiansen, A. & Bell, A. (2010). Peer learning partnerships: exploring the experience of pre-registration nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, (19), pp. 803-810. Lokaliseret d. 7. september 2021 på:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2702.2009.02981.x?casa_token=PINzhQbJ628AAAAA%3A0QNuTXD192jHI3YDmlhb9Nt-bWnSx5agRx_QK6pBXP3RYfSNRcvRopwVSonSRiE6KoG2laW4o6y5HaM
- Danmarks Statistik. (u.å.). Uddannelsesaktivitet på mellemlange videregående uddannelser. Uddannelse: H508935 Sygepleje og sundhedspleje. Lokaliseret d. 5. juni 2021 på:
https://www.statistikbanken.dk/statbank5a/Graphics/MakeGraph.asp?interactive=true&menu=y&maintable=UDDAKT50&pxfile=20216511955329403557UDDAKT50.px&gr_type=0&PLanguage=0
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*, Århus: Forlaget Klim.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer Press, pp. 40-58; 123-157.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, (70), pp. 113-136. Lokaliseret d. 25. september 2021 på:
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), pp. 247-273. Lokaliseret d. 31. marts 2022 på:
https://www.researchgate.net/publication/233317772_Informal_Learning_in_the_Workplace
- Eraut, M. (2008). *How Professionals Learn through Work* (draft). Lokaliseret d. 31. marts 2022 på:
<http://surreyprofessionaltraining.pbworks.com/f/How+Professionals+Learn+through+Work.pdf>
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder: En grundbog*, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 257-277.

- Grandy, G. (2010). Instrumental Case Study, i: Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (red.): Encyclopedia of Case Study Research, Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., pp. 474-475. Lokaliseret d. 4. juni 2021 på: <https://www-doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.4135/9781412957397.n175>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap, i: Molander, A. & Terum, L. I. (red.): Profesjonsstudier, Oslo: Universitetsforlaget, pp. 71-86.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 167-184.
- Hammersley, M. (2020). Hvad er kvalitativ forskning, og hvordan bør den være? i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 707-717.
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 65-96.
- Henderson, V. A. (1995). The Nature of Nursing: en definition og dens implikationer for praksis, forskning og uddannelse: Overvejelser efter 25 år, København: Munksgaard.
- ICL - International Learning Collaborative. (2021). Fundamentals of Care Framework. Lokaliseret d. 10. oktober 2021 på: <https://ilccare.org/the-framework/>
- Illeris, K. (2015). Læring, (3. udgave), Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kitson, A., Conroy, T., Kuluski, K., Locock, L. & Lyons, R. (2013). Reclaiming and redefining the Fundamentals of Care: Nursing's response to meeting patients' basic human needs. Lokaliseret d. 10. oktober 2021 på: https://thesis.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/75843/1/hdl_75843.pdf
- Københavns Universitet. (u.å.). Fokuspunkter i en observationsguide. Lokaliseret d. 23. september 2021 på: <https://innovation.sites.ku.dk/files/2017/06/Fokuspunkter-i-en-observationsguide.pdf>

- Laugesen, B., Grønkjær, M., Kusk, K. H., Kitson, A. & Voldbjerg, S. L. (2021). Præsentation af begrebsrammen FoC, i: Damsgaard, T. L., Grønkjær, M. & Poulsen, I. (red.): Fundamentals of care: klinik, ledelse, uddannelse og forskning, København, Munksgaard, pp. 15-35.
- Laursen, E. & Stegeager, N. (2011). Organisatorisk læring og transfer, i: Stegeager, N. & Laursen, E. (red.): Organisationer i bevægelse: Læring - udvikling - intervention, Frederiksberg: Samfundslitteratur, pp. 49-77.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). Vejledning og praksisteori, (2. udgave), Århus: Forlaget Klim.
- Markowski, M., Bower, H., Essex, R. & Yearly, C. (2021). Peer learning and collaborative placement models in health care: a systematic review and qualitative synthesis of the literature. Journal of Clinical Nursing, (30), pp. 1519-1541. Lokaliseret d. 7. september 2021 på:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jocn.15661>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research, i: Snyder, C. R. & Lopez, S.J. (red.): Oxford Handbook of Positive Psychology, (2. udgave), New York: Oxford University Press, pp. 195-206.
- NVK - National Videnskabsetisk Komité. (u.å.). Lokaliseret d. 10. april 2022 på:
<https://www.nvk.dk/>
- New Insight A/S. (2014). Uddannelsesfremsyn for de sundhedsfaglige professionsuddannelser: Researchrapport. Lokaliseret d. 5. juni 2021 på:
[researchrapport.pdf \(ufm.dk\)](researchrapport.pdf (ufm.dk))
- Pedersen, P. U. & Nørgaard, M. W. (2021). FoC som redskab til evidensbaseret sygepleje, i: Damsgaard, T. L., Grønkjær, M. & Poulsen, I. (red.): Fundamentals of care - klinik, ledelse, uddannelse og forskning, København, Munksgaard, pp. 171-188.
- Pålsson, Y., Mårtensson, G., Swenne, C. L., Ädel, E. & Engström, M. (2017). A peer learning intervention for nursing students in clinical practice education: A quasi-experimental study. Nurse Education Today, (51), pp. 81-87. Lokaliseret d. 7. september 2021 på:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691717300217>
- Rycroft-Malone, J. E. A., Seers, K., Titchen, A., Harvey, G., Kitson, A. & McCormack, B. (2004). What Counts as Evidence in Evidence-Based Practice? Journal of Advanced Nursing, 47(1), pp. 81-90. Lokaliseret d. 25. april 2021 på:
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03068.x>

- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 97-115.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder: En grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 657-670.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode, i: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): Kvalitative metoder - en grundbog, (3. udgave), København: Hans Reitzels Forlag, pp. 33-63.
- UCN - University College Nordjylland. (u.å.). Fysioterapeutuddannelsens indhold. Lokaliseret d. 1. november 2021 på:
<https://www.ucn.dk/uddannelser/fysioterapeut/uddannelsens-indhold>
- UFM - Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). Den danske kodeks for integritet i forskning. Lokaliseret d. 10. april 2022:
<https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>
- UFM - Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, BEK nr 804 af 17/06/2016. Lokaliseret d. 1. oktober 2021 på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/804>
- UFM - Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016a). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi, BEK nr 503 af 30/05/2016. Lokaliseret d. 18. oktober 2021 på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/503>
- Vieira, L. C. & Silva, F. S. C. (2014). Understanding Fun. Lokaliseret d. 19. april 2022 på:
https://www.researchgate.net/publication/268035628_Understanding_Fun
- Wackerhausen, S. (2005). Tavs viden, pædagogik og refleksion, i: Jensen, C. N. (red.): Voksnes læringsrum, Værløse: Billesø & Baltzer, pp. 298-321.
- Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag.

Anvendt referencesystem: APA

Bilag 1.0 Brev til uddannelsesansvarlige sygeplejersker

Kære (X)

Mit navn er Mathilde Nefer, jeg er sygeplejerske og koordineringsansvarlig klinisk vejleder på Sengeafsnit (X) på Aalborg Universitetshospital (AAUH).

Jeg er i gang med mit sidste semester på uddannelsen til master i læreprocesser, hvor jeg i mit speciale tager udgangspunkt i AAUH's uddannelsesstrategi fra 2020, som blandt andet præsenterer et nøglebegreb omhandlende peer learning. Jeg er interesseret i peer learning, da jeg ønsker at blive klogere på dets betydning for de sygeplejestuderendes læring i klinisk praksis og udvikling af sygeplejefprofessionens kernekompetence.

AAUH er kun i den spæde start mht. peer learning for de sygeplejestuderende, og derfor findes der endnu ingen afdelinger, hvor jeg kan indsamle data om emnet. Vi har lidt på lægeuddannelsen og hos fysioterapeuterne, men altså ikke sygeplejefprofessionen, som er mit udgangspunkt.

Derfor er mit spørgsmål til dig, om du har kendskab til en afdeling/vejleder på (X) Universitetshospital, som har erfaring med peer learning? Alternativt, hvis du har nogen i dit netværk, eks. fra andre regioner/sektorer, som har det jeg søger, da jeg er villig til at rejse for at kunne indsamle data til mit speciale.

Det kunne være fantastisk at få kontakt til en afdeling, en vejleder og en sygeplejestuderende, som har erfaring med peer learning, og som vil dele sine oplevelser med mig.

Jeg håber du kan finde tid til at hjælpe mig, og jeg takker dig på forhånd for din tid og hjælp 🌸

De bedste hilsner

Mathilde Nefer

Bilag 2.0 Brev til kliniske vejledere

Kære kliniske vejledere

Jeg er i gang med mit afsluttende eksamensprojekt på masteruddannelsen i læreprocesser. Projektet omhandler peer learning i de kliniske uddannelsesforløb af professionsbacheloruddannelsen i sygepleje.

Jeg søger en klinisk vejleder, der har bare en smule praktisk erfaring med peer learning, som har tid, lyst og lejlighed til at dele sine oplevelser ift. peer learning med mig.

Jeg drømmer om at få lov til at følge de sygeplejestuderende en dag i klinikken, hvor peer learning forekommer. Og jeg håber at I efterfølgende, efter nogle dage, kan afsætte yderligere cirka 1 time til en samtale mellem de studerende og jeg, om overvejelser og oplevelser fra dagen, hvor peer learning var i spil.

De observationer jeg gør mig i klinikken og den efterfølgende samtale vil jeg anvende som empiri i mit projekt. Et masterprojekt er underlagt GDPR-reglerne, ligesom der stilles krav om diverse etiske hensyn. Derfor garanterer jeg fuld anonymitet og hensyntagen til alle involverede parter.

Jeg planlægger at kunne komme på besøg i jeres afsnit i uge 42 eller 43.

Jeg håber inderligt at der er en af jer der har lyst til at deltage, og venter spændt på jeres tilbagemeldinger.

På forhånd tusind tak for jeres tid 🌸

De bedste hilsner
Mathilde Nefer

Bilag 3.0 Informeret samtykke (studerende)

Kære studerende

Tusind tak for at jeg må deltage i en dag på dit kliniske uddannelsesforløb.

Under min deltagelse vil jeg observere din(e) medstuderende og dig, når I interagerer i forbindelse med peer learning. Jeg er udelukkende interesseret i peer learnings betydning for din uddannelse og læring i praktikken. Du kan derfor som sådan ikke gøre noget mere rigtigt eller forkert - du skal bare forsøge at være så naturlig som muligt.

I selve situationen optager jeg jeres mundtlige samtaler med min mobiltelefon, for at understøtte min egen hukommelse. Desuden skriver jeg mine observationer ned på et stykke papir, en såkaldt observationsguide - det kan være små noter om jeres kropssprog, eller egne reaktioner og tanker. Lydfilen og noterne bliver efterfølgende kun brugt til min egen dokumentation og analyse, og destrueres så snart jeg ikke har brug for det længere.

I masterprojektet vil du være 100% anonym, og du kan selvfølgelig forvente fuld fortrolighed. Du kan til enhver tid takke nej til at jeg følger dig, eller stiller dig eventuelle spørgsmål, ligesom du efterfølgende kan trække din accept af at deltage tilbage. Dog vil jeg bede dig om, af hensyn til projektets deadline, at du betænker dig inden udgangen af uge 45. I så fald kan du træffe mig på nedenstående telefonnummer.

Jeg glæder mig rigtig meget til at se hvad vil dagen bringe, og ikke mindst til at følge dig og dine medstuderende 😊

De bedste hilsner
Mathilde Nefer
(Tlf.: xx xx xx xx)

Informeret samtykke

Med min underskrift bekræfter jeg hermed, at jeg er informeret om Mathilde Nefers masterprojekt, at jeg deltager frivilligt og er informeret om mine rettigheder.

(Navn med blokbogstaver)

(Dato + Underskrift)

Bilag 3.1 Informeret samtykke (vejleder)

Kære kollega

Tusind tak for at jeg må deltage i de studerendes kliniske uddannelsesforløb.

Under min deltagelse vil jeg observere de studerende og dig, når I interagerer i forbindelse med peer learning. Jeg er udelukkende interesseret i peer learnings betydning for de studerendes uddannelse og læring i praktikken. Du kan derfor som sådan ikke gøre noget mere rigtigt eller forkert - du skal bare forsøge at være så naturlig som muligt.

I selve situationen optager jeg mundtlige samtaler med min mobiltelefon, for at understøtte min egen hukommelse. Desuden skriver jeg mine observationer ned på et stykke papir, en såkaldt observationsguide - det kan være små noter om kropssprog, eller egne reaktioner og tanker. Lydfilen og noterne bliver efterfølgende kun brugt til min egen dokumentation og analyse, og destrueres så snart jeg ikke har brug for det længere.

I masterprojektet vil du være 100% anonym, og du kan selvfølgelig forvente fuld fortrolighed. Du kan til enhver tid takke nej til at jeg følger dig, eller stiller dig eventuelle spørgsmål, ligesom du efterfølgende kan trække din accept af at deltage tilbage. Dog vil jeg bede dig om, af hensyn til projektets deadline, at du betænker dig inden udgangen af uge 45. I så fald kan du træffe mig på nedenstående telefonnummer.

Jeg glæder mig rigtig meget til at se hvad dagen bringer, og ikke mindst til at følge de studerende 😊

De bedste hilsner
Mathilde Nefer
(Tlf.: xx xx xx xx)

Informeret samtykke

Med min underskrift bekræfter jeg hermed, at jeg er informeret om Mathilde Nefers masterprojekt, at jeg deltager frivilligt og er informeret om mine rettigheder.

(Navn med blokbogstaver)

(Dato + Underskrift)

Bilag 3.2 Informeret samtykke (patient/pårørende)

Kære patient

Tusind tak for at jeg må deltage i denne seance i forbindelse med dit ambulante besøg/din indlæggelse på sygehuset.

I mit afsluttende eksamensprojekt på masteruddannelsen i læreprocesser er jeg i gang med at undersøge læringsmetoden peer learning, og dens betydning for de studerendes uddannelse og læring i praktikken. Peer learning er en læringsmetode, hvor de studerende lærer af og med hinanden.

Under min deltagelse i dag vil jeg observere de studerende, når de interagerer med dig. Jeg er udelukkende interesseret i læringsmetoden de studerende indgår i. Du kan derfor som sådan ikke gøre noget mere rigtigt eller forkert - du skal bare forsøge at være så naturlig som muligt.

I selve situationen optager jeg jeres mundtlige samtale med min mobiltelefon, for at understøtte min egen hukommelse. Desuden skriver jeg mine observationer ned på et stykke papir, en såkaldt observationsguide - det kan være små noter om jeres kropssprog, eller egne reaktioner og tanker. Lydfilen og noterne bliver efterfølgende kun brugt til min egen dokumentation og analyse, og destrueres så snart jeg ikke har brug for det længere.

I masterprojektet vil du være 100% anonym, og du kan selvfølgelig forvente fuld fortrolighed. Du kan til enhver tid takke nej til at jeg deltager, ligesom du efterfølgende kan trække din accept af at deltage tilbage. Dog vil jeg bede dig om, af hensyn til projektets deadline, at du betænker dig inden udgangen af uge 45. I så fald kan du træffe mig på nedenstående telefonnummer.

De bedste hilsner
Mathilde Nefer
(Tlf.: xx xx xx xx)

Informeret samtykke

Med min underskrift bekræfter jeg hermed, at jeg er informeret om Mathilde Nefers masterprojekt, at jeg deltager frivilligt og er informeret om mine rettigheder.

(Navn med blokbogstaver)

(Dato + Underskrift)

Bilag 4.0 Observationsguide

Aktivitet →		
Lokalitet →		
Tid →		
Disciplineret nærhed til felten:		Opmærksom distance til mig selv:
Analytisk begreb ↓	Feltnoter ↓	Feltnoter ↓
Aktører: - Hvem er til stede og hvorfor? - Hvilke roller har de? - Udseende (beklædning).		
Aktørernes handlinger: - Hvad gør de tilstedeværende, og hvordan? - Hvem interagerer med hvem? - Non- og ekstraverbal kommunikation (OBS anderledes adfærd). Evt. artefakter: - Hvem bruger hvad? - Hvordan interageres der med det?		- Hvilke betingelser har aktørerne for at handle i en observeret praksis?

Observation ↓		Deltagelse ↓	
Analytisk begreb ↓	Feltnoter ↓	Analytisk begreb ↓	Feltnoter ↓
Det fysiske sted: - Arkitektur, belysning, indretning, opbygningen. - Sanseindtryk (lyde, farver, temperatur, dufte). - Stemningsindtryk (eks. kontekstens associationer - brug gerne metaforer).		Det sociale rum: - Kontekstuelle, særegne følelser og værdier, der påvirker indbyrdes forhold. - Bevægelser og operationer, der foregår på stedet. - Fælles praksisser.	
Det talte: - Verbal, ekstra-verbal kommunikation.	Optages på lydfil, som efterfølgende transskriberes ind under aktørernes handlinger, for at understøtte relationen mellem det talte & det tavse sprog.	Det tavse: - Talehandlinger, der giver det talte sprog liv. - Semantiske tætheder. - Fælles diskurser og begreber.	
Type og mængde →	Hypotese: Når de studerende praktisk/mundtligt refererer til eksplicit viden , eller regelbaserede færdigheder + når de praktisk/mundtligt refererer til deres personlige forudsætninger for at træffe en klinisk beslutning .	Feltnoter ↓	

Afrunding →

- Beskriv overraskelser og stærke indtryk.
- OBS hvordan fordomme, forestillinger og egen rolle påvirker observationer og tilstedeværende.
- Mine refleksioner, undringer og foreløbige konklusioner.

Bilag 5.0 Fra problemformulering til interviewspørgsmål

Læsevejledning: Spørgsmål der er markeret med ● er dem der præsenteres for deltagerne i det semi-strukturerede gruppeinterview, både mundtligt og visuelt via slideshow (eksternt bilag 5). Spørgsmål markeret med ○ er hjælpespørgsmål, som kun præsenteres mundtligt, og kun såfremt samtalen går i stå eller det er nødvendigt for at sikre studiets vidensinteresse.

<u>Forskningsspørgsmål</u>	
Hvilken betydning kan peer learning i klinisk praksis have for de studerendes tilegnelse af sygeplejefprofessionens kernekompetence?	
<u>Hypotese</u>	
Peer learning favoriserer eksplicit viden og regelbaserede færdigheder, og dermed nedprioriterer sygeplejens professionelle kernekompetence, den kliniske beslutningstagen.	
Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvad kan peer learning bidrage med til læring i praksis?	1. startspørgsmål: ● Hvilke oplevelser og erfaringer har I med peer learning? ○ Særligt positive oplevelser med peer learning. ○ Negative oplevelser med peer learning. ○ Hvornår fungerer peer learning bedst - når I forbereder til, er i, eller reflekterer over en patientsituation? 3. startspørgsmål: ● Hvad er jeres overordnede indtryk af peer learning? ○ Hvad kan peer learning bidrage med til jeres læring i praksis? ○ Hvad kan peer learning IKKE bidrage med til jeres læring i praksis?

Hvordan bringes klinisk beslutningstagen i spil ifm. peer learning?	2. startspørgsmål: ● Hvordan oplever I, at fysioterapiens professionelle kompetence kommer i spil, når I peer learner? ○ Har I fokus på jeres mål for læringsudbytter, når I peer learner? ○ Anvender I bevidst klinisk beslutningstagen (fra Evidensbaseret Praksis), når I peer learner? ○ Inddrager I jeres personlige vurderinger, holdninger og forudsætninger, når I peer learner?
Hvilken betydning kan peer learning i klinisk praksis have for studerendes tilegnelse af sygeplejefprofessionens kernekompetence?	1. startspørgsmål: ● Hvilke oplevelser og erfaringer har I med peer learning? ○ Særligt positive oplevelser med peer learning. ○ Negative oplevelser med peer learning. ○ Hvornår fungerer peer learning bedst - når I forbereder til, er i, eller reflekterer over en patientsituation? 2. startspørgsmål: ● Hvordan oplever I, at fysioterapiens professionelle kompetence kommer i spil, når I peer learner? ○ Har I fokus på jeres mål for læringsudbytter, når I peer learner? ○ Anvender I bevidst klinisk beslutningstagen (fra Evidensbaseret Praksis), når I peer learner?

	○ Inddrager I jeres personlige vurderinger, holdninger og forudsætninger, når I peer learner? 3. startspørgsmål: ● Hvad er jeres overordnede indtryk af peer learning? ○ Hvad kan peer learning bidrage med til jeres læring i praksis? ○ Hvad kan peer learning IKKE bidrage med til jeres læring i praksis? 4. startspørgsmål (KUN hvis der er tid!): ● Hvis I helt selv kunne bestemme, hvad tænker I så ville være et drømmescenarie for, hvordan man som studerende lærer gennem praktikken? ○ Hvordan? ○ Hvorfor?
--	---

Bilag 5.1 Interviewguide

1. startspørgsmål:

- Hvilke oplevelser og erfaringer har I med peer learning?
 - Særligt positive oplevelser med peer learning.
 - Negative oplevelser med peer learning.
 - Hvornår fungerer peer learning bedst - når I forbereder til, er i, eller reflekterer over en patientsituation?

2. startspørgsmål:

- Hvordan oplever I, at fysioterapiens professionelle kompetence kommer i spil, når I peer learner?
 - Har I fokus på jeres mål for læringsudbytter, når I peer learner?
 - Anvender I bevidst klinisk beslutningtagen (fra Evidensbaseret Praksis), når I peer learner?
 - Inddrager I jeres personlige vurderinger, holdninger og forudsætninger, når I peer learner?

3. startspørgsmål:

- Hvad er jeres overordnede indtryk af peer learning?
 - Hvad kan peer learning bidrage med til jeres læring i praksis?
 - Hvad kan peer learning IKKE bidrage med til jeres læring i praksis?

4. startspørgsmål (KUN hvis der er tid!):

- Hvis I helt selv kunne bestemme, hvad tænker I så ville være et drømmescenarie for, hvordan man som studerende lærer gennem praktikken?
 - Hvordan?
 - Hvorfor?
- I behøver ikke være/blive enige - men jeg vil gerne have, at I gør det tydeligt, hvad I er enige og uenige om.

Bilag 6.0 Oversigt: kodning, meningskondensering og -kategorisering

Intentionen med nedenstående skema er at indføre læseren i kodning, meningskondensering og -kategorisering af det empiriske materiale. Efter renskrivning og transskription af det empiriske materiale er analysen indledt med at kode iht. studiets hypotese, for at identificere typen & mængden af de fys-studerendes anvendelse af eksplicit viden, regelbaserede færdigheder og personlige forudsætninger for at træffe en klinisk beslutning/professionel kompetence. Dernæst er analysen af det empiriske materiale fortolket og meningskondenseret ud fra min etnografiske erfaring fra dagen i klinisk praksis med de fys-studerende. Slutteligt har jeg sammenholdt min meningskondensering med Boud's perspektiv på peer learnings potentialer, hvilket er rationalet bag meningskategoriseringen.

Farvekode	Kodning (Type)	Kodning (Mængde)	Meningskategorisering
	Eksplicit viden	13 (i alt)	-
	Regelbaseret færdighed	18 (i alt)	-
	Tegn på professionel kompetence	33 (i alt)	-
	-	-	Samspil med medstuderende
	-	-	Motivation/engagement -> Illeris' barrierer for læring + Positiv psykologi/Flow-teori -> dele viden og erfaringer -> kreativitet/entrepreneuriel undervisning
	-	-	Didaktisk strukturering/stilladsering
	-	-	Amabile om kreativitetens forudsætninger -> heuristiske opgaver og appropriateness i situationer. Eraut om begrebet 'professional performance', som et udtryk for personlige forudsætninger for at imødekomme de krav og forventninger omgivelserne har til den enkeltes udførelse af professionel virksomhed.