

## Abstract

This Master Project is grounded in the author's daily work practice and job position as internal training consultant within the field of healthcare at the Sygehus Sønderjylland. Two public hospitals located in the southern region of Denmark. It examines how the training consultant, through knowledge of the experienced anesthesia nurses' CPR training experiences, can qualify the future CPR training.

The project explores training and learning aspects for the experienced anesthesia nurse that participates in mandatory CPR trainings on a yearly basis and how learning emerge and informs daily work practice.

The motivation behind this topic emerged in a walkthrough of individual evaluation forms done by CPR training participants at end of training sessions, where statistics showed that more than 70% of training participants experienced that the current training did not contribute with new learnings.

Participation in yearly CPR trainings are mandatory by Danish Healthcare regulations. In its current format, it is a 3-hour session conducted and facilitated locally in the hospital departments. In consist of a theoretical update, practical skill training and in-situ training in an operation room by use of simulation equipment and scenarios.

The project investigates to what extent the already possessed work experiences from experienced anesthesia nurses is put into play and influences the results of the CPR training and to what extent new learnings have emerged in action for the experienced practitioner. The project also explores how the experienced nurse experiences concepts like experience, experience based learning, and transfer.

The results of the project will be used to improve and qualify future CPR trainings.

## Method

Empirical data has been collected by use of semi-structured qualitative interviews of three selected experienced anesthesia nurses. Important selection criteria have been their profound experience within the field of anesthesia and in particular within their role in the Emergency CPR

Team that gets called in case of cardiac arrest incidents. All three informants have more than 20 years of experience as nurses and 15 years of being special trained anesthesia nurses.

The qualitative interview data has been analyzed by use of the abductive data analysis approach where anomalous and surprising empirical findings are themed and analyzed against a theoretical backdrop anchored in pragmatism.

The results from the training evaluation forms and the authors own observations during the facilitation of CPR training sessions will only be used as background knowledge, motivation and relevance of the examination conducted in this project. as project relevance.

## Results

When the experienced anesthesia nurse gets the possibility to articulate her experiences of participating in the mandatory CPR training, new nuances surfaces in comparison with the written evaluation forms done at end trainings. The result of this examination tells that even highly experienced CPR Team practitioners gets challenged, and learnings emerge in the interplay between theory and practical in-situ simulations. If a person possess a high level of experience within the field being trained, increases the possibility of using opens up for the possibility of increased use of reflection, in line with Deweys theory of Learning by doing. Being brought into a situation where ordinary actions are inadequate, new possibilities of reflection arise, in extension of earlier experiences. Formation of experiences arises in the interplay between exploring, acting, and reflecting on the experience. Learning happens by doing, and learnings acquired through action in a CPR training session depends on transfer. In order to foster transfer successfully it is important to provide time and space for practicing new skills in own context and work practice. It demands a tight interplay between practice and time to reflect on own practice. Just because a new CPR guideline or work instruction is agreed by specialists, its not automatically learned and implemented. It is very important to embrace and commit to an organizational environment that supports transfer.

## Indhold

Kapitel 1.....	5
Indledning.....	5
Problemfelt.....	6
Afgræsning.....	9
Problemformulering.....	9
Begrebsafklaring.....	9
In situ.....	9
Simulation.....	9
Scenarie.....	10
Færdighedstræning.....	10
Hjerte-lunge-redning.....	10
Hjertestophold.....	11
Introduktion til læseren.....	11
Kapitel 2.....	12
Videnskabsteoretisk ståsted.....	12
Metodiske valg.....	14
Valg af informanter.....	14
Interview design.....	15
Egen rolle i undersøgelsen.....	16
Evalueringskema.....	17
Etiske metodiske overvejelser.....	18
Datapræsentation og datagenrering.....	19
Kapitel 3.....	20
Valg af teori til belysning af problemformuleringen.....	20
Transfer.....	21
Tre inddelinger af transfer.....	21

Faktorer der knytter sig til den lærende .....	21
Faktorer der knytter sig til underviseren og til undervisningen .....	22
Faktorer der knytter sig til arbejdspladsen .....	23
Transfer ved in situ træning .....	24
John Deweys pragmatisk filosofisk baseret læringsbegreb.....	24
At lære gennem erfaring .....	26
Kapitel 4.....	29
Analyse .....	29
Analyse af faktorer der knytter sig til den lærende.....	29
Analyse af faktorer der knytter sig til underviseren og undervisningen .....	31
Analyse af faktorer der knytter sig til arbejdspladsen.....	32
Analyse af oplevelsen af erfaring .....	34
Kapitel 5.....	38
Konklusion .....	38
Metodekritik.....	40
Kapitel 6.....	42
Diskussion.....	42
Perspektivering.....	44

# Kapitel 1

## Indledning

Dette masterprojekt tager afsæt i den praksis jeg befinder mig i til dagligt. Jeg er anæstesisygeplejerske og er på 2. år ansat som kursuskonsulent i Lærings- og Forskningshus med tilknytning til Sygehus Sønderjylland, Åbenrå og Sønderborg Sygehus. Jeg kom fra en stilling som uddannelsesansvarlig anæstesisygeplejerske med ansvar for specialuddannelsen i anæstesi og kvaliteten heraf. Som anæstesisygeplejerske er man en aktiv del af det team af personale, der modtager og løber til hjertestopbehandling på tværs af alle afdelinger på hele sygehuset. Det var derfor naturligt, at jeg med min baggrund, erfaring og kompetencer, fik ansvar for netop dette kompetenceområde i min nuværende stilling. Mit ansvar er bl.a. at al undervisning og tilhørende undervisningsmateriale om Hjerte-Lunge Redning (HLR) overholder de retningslinjer, der er fastlagt af Sygehus Sønderjyllands Beredskabskomité, og som er gældende for alle 2700 medarbejdere. Jeg er ligeledes del af en tværmatrikulær Hjertestopstyregruppe, der alene varetager og har fokus på hjerte-lunge-redning og behandlingen heraf på Sygehus Sønderjylland. Styregruppen er en arbejdsgruppe, der er organisatorisk placeret under Beredskabskomiteen Sygehus Sønderjylland. Beredskabskomiteen er igen underlagt Sundhedsstyrelsen og Styrelsen for Patientsikkerhed og er etableret med formålet at understøtte beredskabet i forbindelse med hjertestop på Sygehus Sønderjylland og ved indbringelse af patienter med hjertestop til Sygehus Sønderjylland. Hjertestopstyregruppen fungerer som arbejdsgruppe med opgave, at sikre at sygehusets instruks for hjertestopbehandling løbende opdateres i henhold til internationale rekommandationer. Gruppen foretager derfor løbende kvalitetssikring af sygehusets hjertestopbehandling og løbende kontrol af, at sygehusets hjertestopudstyr, som defibrillatorer og hjertestartere, er funktionsduelige, og at de krævede regelmæssige test af udført. Ligeledes udfører gruppen løbende kontrol af, at sygehusets hjertestopvogn og hjertestopbakker på afdelingerne er opdaterede, og at tidsfristerne for anvendelse overholdes. Vi fungerer således som rådgivere for afdelingerne og for Beredskabskomiteen, med hensyn til anskaffelse af relevant udstyr og som forum for kontinuerlig tværfaglig gennemgang af udvalgte patientforløb. Otte gange om året arrangeres og afholdes uvarslede hjertestopøvelser på sengeafdelinger, skadestuer og i ambulatorier. Når der afholdes uvarslet HLR øvelser in situ på sengeafdelingerne

rundt om på Sygehus Sønderjylland kommer eventuelle svagheder i organisationen ofte til syne. Disse fund arbejder jeg som kursuskonsulent og HLR undervisningsansvarlig videre med, i form af tilrettelæggelse af undervisningen, herunder vægtning af emner og træning af færdigheder. Som et konkret eksempel kan nævnes tiden fra konstateringen af hjertestop til første rytmetjek. Her ser vi på hvor hurtigt sygeplejersken kan diagnosticere et hjertestop og alarmere hjertestopholdet, samt hvor hurtigt hele holdet ankommer. Ligeledes ser vi på, om hjertestopholdet formår at italesætte hvorvidt patienten har stødbar eller ikke stødbar hjerterytmie og kan handle adækvat efter dette. Øvelserne monitoreres og resultaterne indarbejdes i den videre organisatoriske læring. Ansvaret for tilrettelæggelsen af HLR A, B og C undervisning har på baggrund af ovenstående, i en del år ligget hos kursuskonsulenten i Lærings- og Forskningshuset som en naturlig del af dennes arbejde. HLR undervisningen er obligatorisk for alle medarbejdere på Sygehus Sønderjylland. Fra køkkenpersonale og administrativt personale uden direkte patientkontakt og til terapeuter, til assistenter, sygeplejersker, læger og specialuddannede eksperter, der ankommer som en del af hjertestopholdet når alarmen udløses. I de første 10 måneder af 2022 er alarmen udløst 138 gange på Sygehus Sønderjylland. HLR undervisningen er simulationsundervisning, og simulation som læringsredskab er ikke et nyt fænomen. Der er gennem årene indsamlet betydelige mængder af evidens omkring virkningen af netop denne læringsform (Henriksen 2022). Interessen for simulationsundervisning i sundhedsvæsnet er derfor ikke længere kun forbeholdt den medicinske del af sundhedsvæsnet, men andre faggrupper har også opdaget kvaliteten og værdien af denne måde at lære på. Gennem simulation skabes et læringsmiljø med plads til at øve sig, til at reflektere, til at rette til og øve igen i et autentisk miljø uden fare for at skade andre mennesker (Sørensen 2016). Det er gennem tiden undersøgt hvordan og hvorfor simulation virker, (Abilgren 2020) men jeg er stadig nysgerrig på, hvor og hvordan læring finder sted, og om det der læres kan finde vej retur til den praksis den lærende befinder sig i, i hverdagen.

## Problemfelt

Da jeg tiltrådte i 2021 overtog jeg ansvaret for opgaven med HLR undervisning, der består af tilrettelæggelse, koordinering og kvalitetskontrol for hele Sygehus Sønderjylland, med 2700 ansatte fordelt på matriklerne i Sønderborg og Åbenrå. Jeg begyndte derfor helt forfra med

langsomt at sætte mig ind i kravene til og evalueringerne af den obligatoriske undervisning. Ved min gennemgang af deltagernes evalueringer fra in situ undervisning, kunne jeg hurtigt se et mønster og en efterspørgsel på mere undervisning af samme slags, men ikke nogen dybere begrundelser for dette valg. Jeg opdagede ligeledes, at alle disse evaluering ikke blev sat i spil i forhold til indhold eller udførelsen af undervisningen, altså vi evaluerede blot, men brugte ikke den nye viden til noget konkret. Man kunne formode at et afsæt heri, ville kunne forbedre og højne kvaliteten af udbyttet og den lærendes oplevelse af at blive hørt og taget alvorlig. Hvorfor evaluere hvis man ikke analyserer og sætter det i spil? Hanne Kathrine Krogstrup siger netop, at en af vejene til forandring i den offentlige sektor er, at brugerne får mulighed for at kommunikere deres perspektiv (Krogstrup 2020). Evalueringsskemaet, der anvendes til evaluering af HLR, er et afkrydsningsskema med mulighed for, at den enkelte kan tilføje et par ord eller sætninger omhandlende forbedringsmuligheder rettet mod undervisningen (Bilag 1). Mange af evalueringerne roste undervisningen, men også omgivelserne. De kom dog ikke med konkrete bud på hvad der kunne ændres med henblik på forbedringer for læring. Man kan derfor spørge, om vi som undervisere har øje for vigtigheden af at kunne skabe et læringsmiljø, hvori den lærende kan føle, at det at tale om fejl og forslå ændringer er ganske ufarligt, lærerigt og meget vigtig i læringsprocessen. Amy Edmondson skriver netop, at det at arbejde med psykologisk tryghed som strategi i en organisation kan fremme læring, innovation og engagement hos medarbejderne. Samtidig er det at opbygge og styrke et arbejdsmiljø hvor man kan lære, være nyskabende og vokse med dybt meningsfulde opgave (Edmondson 2020). Med dette blik på læringsmiljøet, bliver det om muligt, endnu mere vigtigt at skabe dette rum hvis den lærende skal kunne udvikle sig under træning. I samme spørgeskema bliver der spurgt, om undervisningen har gjort den lærende kritisk opmærksom på egen klinik. Svaret på dette spørgsmål var i 92 % af tilfældene et nej. Dette svar var ganske overraskende men lige så overraskende var det at opdage, at der ikke blev reageret på disse evalueringer. Undervisningen er obligatorisk og skal gentages hvert år. Som kursuskonsulent er jeg nysgerrig på læringsudbyttet efter undervisningen. Da undervisningen er en tilbagevendende begivenhed for en stor personalegruppe og omhandler et vigtig og kritisk emne er det vigtigt at få dette belyst.

Evalueringsskemaer viste dog også, at selv om der var mangler i undervisningen og i træningen, så var der også en oplevelse af, at transfer mellem teori og praksis fandt sted. Ifg. Wahlgren og

Aarkrog er definitionen på transfer netop, at der skabes en synlig sammenhæng mellem viden og kunnen, der er lært et sted i en sammenhæng, kvalificerer en handling et andet sted (Wahlgren 2012).

Omdrejningspunktet i dette projekt er er faggruppen af specialuddannede anæstesisygeplejersker. Dette valg træffes, da det er en faggruppe jeg har indgående kendskab til, men også fordi denne gruppe har en vigtig og aktiv rolle at udfylde i hjertestopholdet. Anæstesisygeplejersken, skal besidde en solid viden om sit praksisfelt og være i stand til at bruge den reflekteret. Denne reflekterede anvendelse af viden og systematisk refleksion over egne erfaringer forudsætter en bevidsthed om viden og færdigheder, mellem teori og praksis og mellem handling og refleksion (Wahlgren og Aarkrog 2013). De lærende i dette projekt er således allerede eksperter på sit felt. De gør ofte brug af refleksion i problemløsning, bevidst eller ubevidst (Shön 1983). De har en stor teoretisk viden og praktisk erfaring og kan handle intuitivt og reflektivt i uforudsete situationer (Benner 1984). Jeg har en særlig interesse og en nysgerrighed på hvordan den erfarne anæstesisygeplejerske oplever den nuværende undervisning og færdighedstræning i HLR A? Bliver hendes erfaring og kompetencer sat i spil?

Hvordan kan jeg som underviser facilitere og skabe et trygt læringsmiljø hvor læring kan finde sted med respekt for den reflektive ekspert og livslang læring? Hvordan kan erfaringer fra praksis bruges aktivt i undervisningen? Hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så det der læres forsat udvikles i praksis?

Jeg er nysgerrig på, hvordan der skabes en sammenhæng mellem det der læres i undervisning, og det der sker i daglig praksis? Hvordan og hvor skal man tilrettelægge læringsforløb, så der skabes størst mulig transfer. Transfer, der i sidste ende skaber større patientsikkerhed. Jeg er optaget af, om man kan træne sig mere sikker i konkrete færdigheder, således at man som en naturlig handling gør brug af disse nye handlemåder, næste gang man står med en patient med hjertestop.

Da ansvaret for at løbe til hjertestop skifter gennem dagen, gennem hele ugen, året rundt, er det meget sjældent at man er på udrykningshold med en kollega man tidligere har trænet HLR med. Derfor finder jeg det ikke relevant til dette projekt, at beskæftige mig med det praksisfælleskab de sammen skaber under undervisningen (Wenger og Lave 2003)



## Afgræsning

Jeg vil i dette projekt udelukkede beskæftige mig med in situ træning dvs. undervisning og færdighedstræning hvor jeg som underviser og facilitator sammen med en tekniker kommer ud i praksis. Fysisk er vi på en operationstue. Vi flytter os hermed, fra den træning der finder sted i Lærings – og Forskningshuset. Vi har en simulationsdukke med, der gør det ud for en patient. Det teoretiske indhold og elementerne i færdighedstræningen er obligatorisk givet på forhånd. Jeg undersøge kun HLR A, da det er det uddannelsesniveau, der er relevant for anæstesen.

## Problemformulering

Hvordan kan kursuskonsulenten, gennem viden om den erfarne anæstesisygeplejerskes oplevelse af HLR A træning, kvalificere den fremtidige undervisning?

## Begrebsafklaring

### In situ

In situ simulation er simulationsbaseret medicinsk uddannelse på selve stedet for patientbehandlingen fx en operationsstue. Det betyder, at man er rykket fra simulationstuen i Lærings og Forskningshuset og ud i klinikken, hvor man er vant til at arbejde og derfor kender omgivelserne og indhold i skuffer og skabe. Dette gør øvelsen meget mere realistisk og er ligeledes med til at skabe tryghed, når man ved, at man kan finde rundt og hvor alt befinder sig. Den undervisning vi tilbyder i dag består tre elementer; et teoretiske oplæg, færdighedstræning, afvikling af scenarie med efterfølgende debriefing (Sørensen 2017).

### Simulation

Simulationsbaseret undervisning finder traditionelt sted uden for praksis og i et simulationscenter, hvor der er lokaler, der kan indrettes således at det opleves så autentisk som muligt. Simulation som undervisningsform er en velkendt undervisningsmetode, hvor den lærende gennem rollespil og forskellige modeller kan afprøve færdigheder (Henriksen 2022)

## Scenarie

Et scenarie er en drejebog over en realistisk hverdagsituation. I dette tilfælde med en patient der får hjertestop. Scenariet skrives så realistisk som muligt, med de læringsmål der er fokus på. Når scenariet afvikles, samles den teoretiske undervisning og færdighedstræning sig, og som deltager får man mulighed for, at afprøve alle færdighederne i et sikkert læringsmiljø, hvor fejl er justerbar læring (Edmondson 2020). Efterfølgende samles alle deltagere til en udbydende faglig debriefing om forløbet. Her holdes fokus igen på læringsmålene og aldrig på hver enkelt deltagers præstation.

## Færdighedstræning

Færdighedstræning i forbindelse med hjertestop omfatter de færdigheder der kræves af personalet under et hjertestop. De skal kunne give kvalitetskompressioner i det rette tempo, den rette dybde, det rette antal og kunne slippe brystkassen mellem hver kompression. Vi træner i at kunne ventilere mellem kompressionerne i rette antal og med rette mængder ilttilbud til patienten. Ligeledes trænes der i at kunne aflæse hjerterytmen og evt. at afgive et stød.

## Hjerte-lunge-redning

Undervisning inddeles i tre niveauer A, B og C afhængigt af forventninger til personalets uddannelse, kompetence og patientkontakt. HLR A er avanceret, HLR B er den basale og HLR C er for personale uden patientkontakt som fx det administrative personale. Al HLR undervisning er obligatorisk for alle ansatte på Sygehus Sønderjylland, og undervisningen skal derfor gentages. HLR A hvert år, HLR B hvert andet år og HLR C hvert tredje år. Niveauet af kompetencer som HLR A fordrer er, en hurtig reaktionsevne, helt præcise og håndgribelige færdigheder og en viden om algoritmer for stødbar og ikke-stødbar hjertestopbehandling samt viden om relevant medicin og efterbehandling af patienten ved evt. ROSC (Return of Spontanes Circulation, patienten trækker igen spontant vejret, og der er igen målbar puls). Det fordrer en ekspert (Dansk Kardiologisk Selskab).

## Hjertestophold

Når hjertestopalarmen udløses, sendes der et alarmopkald til alle medlemmer af det udrykkende hold. Selve sammensætningen af holdet og holdets kompetencer er altid det samme hver dag året rundt. Holdet består af en anæstesilæge og anæstesisygeplejerske, en kardiologisk læge, en medicinsk læge og to portører. Holdet ankommer til alle indlagte patienter med hjertestop og til patienter, der bliver bragt ind med hjertestop. Hjertestopholdet tilkaldes ligeledes hvis pårørende, besøgende og personalet får hjertestop (Lokal retningslinje for SHS).

## Introduktion til læseren

Dette master projekt er en mulighed for at undersøge og udforske den praksis, jeg er en del af. Området kan ændres såfremt resultaterne af denne undersøgelse skulle vise det er nødvendigt. Det felt, jeg har valgt at udforske, er ganske snævert men ikke desto mindre af stor betydning for deltagerne, for mig som underviser, og i særdeleshed for patienten. Som det fremgår af kapitel 1, er det felt projektet bygger snævert, og har afsæt i en mangfoldig empirisk baggrund. I det foregående har jeg fremhævet specifikke områder, og udeladt andre, i et forsøg på komme helt ind til kernen af undervisningen.

I kapitel 2 præsenteres refleksioner over væsentlige metodiske overvejelser, der har betydning for undersøgelsens tilblivelse. I kapitlet belyses undersøgelsens design og egen rolle i indsamlingen af empiri. Kapitlet begynder med en præsentation af den videnskabelige tilgang som projektet bygger på. Desuden beskrives projektets metodiske tilgang til datagenerering. Her beskrives begreber som aktionsforskning og interview. Kapitlet slutter med en beskrivelse af hvordan den indsamlede data bliver bearbejdet.

I kapitel 3 bliver den valgte teori præsenteret. Her vil jeg begrunde valg af undersøgelsens teoretiske ramme og redegøre for, hvordan teorierne skal hjælpe med at besvare problemformuleringen.

Kapitel 4 vil omhandle analyse af empiri ved hjælp af den præstenterede teori.

Kapitel 5 samler trådene fra de forgående kapitler og vil komme med en konklusion på den stillede problemformulering og slutter med metode kritik. I kapitel 6 afsluttes projektet med en diskussion og perspektivering.

## Kapitel 2

### Videnskabsteoretisk ståsted

Jeg er optaget af at afdække den læring, der eksplicit finder sted i praksis. Undersøgelsen finder sted i et speciale hvori jeg selv har mine sygeplejefaglige rødder og min interesse. Gruppen af sygeplejersker i undersøgelsen har alle erfaringer med flere hjertestopbehandlinger, og jeg er nysgerrig på, om de oplever at deres erfaring og kompetencer spiller en aktiv rolle i læringen. Med dette fokus bliver det meget naturligt at vælge og anskue opgavens ontologi og epistemologiske fundament ud fra et pragmatisk paradigme, hvor menneskets handling og erfaringspraksis er helt centrale begreber for forståelsen af virkeligheden og viden (Egeholm 2014). Pragmatismen er derfor valgt som et gennemgående afsæt og begreb hvormed problemformuleringen søges belyst. I en pragmatisk ontologi er praksis og handlen centrale elementer for forståelsen af verden og viden. Den pragmatisk anskuelse bruges i projektet som underlæggende viden og som handling i analysen når empiri møder teori. Det er i pragmatismen vigtigt at holde fokus på, at viden, erfaring, krop og hukommelse ikke kan skilles ad i de forskellige fænomener, men skal betragtes som en helhed, hvor alle elementer er lige vigtige og lige betydningsfulde (Brinkmann 2006).

For pragmatikeren opstår alle erkendelser på baggrund af kropslige sansninger i konkrete handlinger. Kroppen og vores bevidsthed anses for at være uadskillelige, og både sansning og tænkning er en del af enhver handling mennesket udfører. Verden skabes socialt gennem menneskets aktive deltagelse i interaktioner og relationer, hvor mennesket påvirker og påvirkes af den verden der omgiver os (Brinkmann 2006).

Pragmatismens erklærede mål er at undersøge, hvordan konkrete individer handler i konkrete situationer. Menneskelig handling og erfaring står helt centralt i pragmatismen. Fokus er rettet mod hvordan erfaringer fra tidligere situationer påvirker og bruges i nutidige handlinger og hvilke konsekvenser det kan få i fremtiden (Egeholm 2014). Der fokuseres i pragmatismen på betydningen og konsekvenserne af sociale aktørers handlinger. Derved fastlægges et fænomens betydning gennem dets konsekvens. Det indebærer et processuelt blik på de fænomener, der studeres. Det afgørende her er dog ikke hvad fænomenet er, men hvordan de opstår med en bestemt betydning. Den videnskabelige erkendelse er således baseret på en proces hvor

fænomenerne udforskes samtidig med der formuleres nye hypoteser og udvikles ny teori gennem abduktion. (Egeholm 2014) Menneskets intentioner anses for processuelle, relationelle og situationelle og derved både individuelle og sociale. Abduktion adskiller sig som undersøgelsesmetode fra den klassiske deduktion og induktion ved ikke at vælge hverken teori eller empiri, som den primære kilde til erkendelse. I abduktion er det afgørende, at teori og empiri gives lige del fokus, og i undersøgelsesprocessen skal de have mulighed for, at krydse hinanden, at røre hinanden for at se hvad der kan komme ud af det. Dette gør, at der er en samtidighed i arbejdet med teori og empiri, som adresserer relationen mellem situation og undersøgelse. Den adbuktive proces, gør en i stand til, med en problemorienteret tilgang, at udforske hverdagsfænomener, samtidigt med vi formulere hypoteser og udvikler teori. En præmis for dette er, at vi ikke kan være en distanceret observatør, men skal betragte sig selv som en del af feltet. Der er derfor helt nødvendigt, at vi træder ind i den sociale kontekst hvori fænomenet udfoldes. Den pragmatiske sandhedsteori er baseret på en relation mellem mennesker, institutioner og udsagn. Det indebærer, at vi anser noget for at være sandt, når undersøgelsen er afsluttet og resultatet er brugbart og nyttigt til at forklare fænomener og begivenheder med. I pragmatismen er der med andre ord ikke krav om, at erkendelse skal være sand i nogen objektiv forstand, så længe den kan bruges i den konkrete situation der undersøges (Egeholm 2014).

Abduktion er centralt i pragmatismen og forener deduktion og induktion ved, at frembringe en eller flere formodninger om sammenhæng også kaldet et kvalificeret gæt. Hvor det kvalificerede henviser til forudgående viden, der søger for, at man kan opstille flere brugbare hypoteser om verden, mens gættet viser, at man forsøger at opnå ny viden, der ikke følger en streng logik. Fokus er således på at opnå ny viden om specifikke situationer og fænomener. Sandheden er dermed ikke en almengyldig ting, men noget der knytter sig til specifikke situationer og er derfor foranderlig (Egeholm 2014).

En adbuktiv tilgang til data kan kritiseres for blot at være et kvalificeret gæt, som er afhængig af forskerens bedste bud, og som ikke ville kunne gentages i anden kontekst for at bevise sandheden. (Egeholm 2014)

## Metodiske valg

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for valg af metode til besvarelse af projekts problemformulering. Der argumenteres og begrundes for hvert aktive valg, der er foretaget i tilblivelsen af projektet. Jeg har fra tidligere undersøgelser gennem master uddannelsen været inspireret af Svend Brinkmanns ideer til kvalitativ udforskning af hverdagen. Brinkmann fortæller for, at vi, som mennesker, har en helt enestående mulighed for, at opnå nye forståelser og viden om netop vores hverdagsliv gennem kvalitativ udforskning af det vi ser, og det vi observerer omkring os (Brinkmann 2013).

## Valg af informanter

Jeg lægger vægten på de erfarne sygeplejersker i denne opgave. Jeg har derfor valgt at interviewe tre erfarne anæstesi sygeplejersker, der alle tre fornyeligt har gennemført den teoretiske undervisning og færdighedstræningen in situ med mig som underviser. De har alle mere end 10 års erfaring med faget anæstesi og mere end 20 års erfaring som sygeplejerske. De har alle været en del af hjertestopholdet på Sygehus Sønderjylland et utal af gange, og har derfor alle et indgående kendskab til organisationen, til deres afdeling og deres arbejdsområde. Der er i øjeblikket ikke nogen nyansatte anæstesisygeplejersker på afdelingen, og jeg har valgt ikke at medtage kursister (sygeplejersker under uddannelse til anæstesisygeplejerske) eller læger under uddannelse til anæstesilæge. Ligeledes har jeg valgt kun, at koncentrere mig om operationsafdelingen på Sønderborg Sygehus. Dette af den helt enkle grund, at det planlægningsmæssigt og tidsmæssigt passer sammen med perioden for indsamling af empiri til denne opgave. Jeg har med mit valg en forhåbning om, at jeg vælger og formår at interviewe den reflektive ekspert. Den lærende er i dette projekt allerede ekspert på sit felt og gør ofte brug af refleksion i problemløsning, bevidst eller ubevidst. Hun besidder en stor teoretisk viden og praktisk erfaring, kan handle intuitivt og reflektivt i uforudsete situationer (Benner 1984). Det er mit håb, at jeg med dette valgt hurtigere kan komme ind til kernen af oplevelsen af erfaring og oplevelsen af at "lære noget" brugbart. En anæstesisygeplejerske er allerede opdraget gennem specialuddannelsen og hendes daglige virke til at begå sig i akutte og uforudsete situationer. Hun kan ventilere, intubere og er vant til at give specialiseret medicin og behandling. Disse opgaver vil hurtigt og ganske naturligt stresser en sygeplejerske, der ikke er trænet i disse handlinger og mit ubehag og frygt bliver derfor, at

ressourcerne bliver brugt på disse færdigheder, og at vi derfor ikke kommer ind til den kerne af læring og transfer for eksperten, jeg med dette projekt forsøger at finde frem til. Den erfarne anæstesisygeplejerske er allerede bevidst omkring sin egen rolle som ekspert, som anæstesi og har defineret sin rolle i praksisfællesskabet (Wenger 2004).

### Interview design

Den ønskede effekt med interviewet er at blive opmærksom på, hvordan den erfarne anæstesisygeplejerske oplever at deltage i obligatorisk HLR undervisning. Hvad er det for faktorer hun oplever som vigtige for oplevelsen af transfer i sin hverdag. Disse spørgsmål er vigtige at få svar på når kursuskonsulenten skal støtte læringen og samtidig skal gøre undervisningen relevant og fremtidssikret. Der er derfor valgt at gøre brug af interview som redskab til indhentning af empiri. Det kvalitative interview er et ifølge Svend Brinkmann et håndværk hvori meget er tavst og færdighedsbaseret snarere end entydige trin man kan følge (Brinkmann 2014). Designet og tankerne bag interviewet lægger sig op af den pragmatiske tilgang til viden. Når den menneskelige virkelighed forstås som samtale og som handling, bliver viden dermed evnen til at udføre effektive handlinger. Pragmatismen insisterer på, at begreber og meninger får deres legitimitet ved at sætte os i stand til at mestre den verden, vi befinder os i (Kvale 2015).

Til dette projekt vælges det semi strukturerede interview design med en interviewguide, der indeholder på forhånd givne tematikker og overordnede spørgsmål men med rum og mulighed for, at interviewet organisk kan bevæge sig i andre retninger. Denne metode vælges ud fra et ønske om, at informanterne frit kan besvare spørgsmålene og interviewet samtidigt er styrbart for interviewerens. Ligeledes giver semi strukturerede interviews mulighed for, at stille flere og udbydende spørgsmål og mulighed for at stille uddybende spørgsmål til elementer, der ikke blev besvaret fyldestgørende (Kvale 2015). Denne form for struktur i interviewet vælges på baggrund af en interesse for hvordan noget opleves, forstås, beskrives og udvikles.

Jeg er i dette projekt optaget af at forstå og beskrive oplevelser og erfaringer og optaget af på den baggrund, at afdække de mere abstrakte begreber som erfaring og læring og om transfer finder sted. I interviewet spørger jeg blandt andet ind til oplevelsen af overførbarhed. Kan det der trænes anvendes i hverdagen på hjertestopholdet. Svarene sætter jeg i spil i analysen i bestræbelsen på at besvare problemformuleringen. Informanternes svar vil stå i teksten som citater. Hver informant

har sit eget bogstav A, B eller C. Denne reference har ingen anden betydning end at danne overblik. (Brinkmann 2020).

Der er valgt tre informanter til interviewes. Interviews afvikles individuelt, og ved at give informanten et spørgsmål ad gangen får de derved muligheden for i ro og mag at tænke sig om, udtrykke deres egne oplevelser og sætte ord på deres følelser og tanker uden at blive inspireret og påvirket af de andre informanter. På den måde sikres at alle informanter kommer til orde, og at alle centrale emner og spørgsmål besvares, både de i forvejen planlagte og de undervejs opståede. Alle tre interviews er optaget undervejs. Der er ikke afholdt pause i interviewet, og der opstod ingen forstyrrelser undervejs. Det var muligt at afholde alle tre interviews uden en tidsmæssig bagkant, så der var således tid og rum til fordybelse.

De optagede interviews vil blive bearbejdet med en abduktiv analysemetode (Revsbæk 2018). Denne metode tager udgangspunkt i lytningen af egne kvalitative forskningsinterviews. Lytningen er i sig selv en analysesituation og bruges i dette projekt som afsæt for en kvalitativ dataanalyse og for udarbejdelsen af empiriske narrativer. Disse fund skal derefter analyseres med den valgte teori og på den måde hjælpe med besvarelsen af projektets problemformulering (Revsbæk 2018). Under lytningen blev det hurtigt klart, at materialet er af ganske betydeligt omfang. Ved anden og ved tredje lytning, blev det mere klart hvilke elementer der trådte tydeligere frem end andre. Disse elementer fik derfor en værdi som værende centrale og vigtige elementer for forståelsen af de abduktive hændelser, der opstod under lytningen af interviewet og som gav anledning til undren og dermed udforskning (Revsbæk 2018). Elementerne blev tematiseret.

### [Egen rolle i undersøgelsen](#)

Ud fra ønsket om at ville skabe udvikling og læring i egen organisation ud fra dialogiske principper og et samtidigt ønske at gennemføre en systematisk og empirisk undersøgelse, gøres der brug af aktionsforskning. Aktionsforskning anvendes som en tilgang til at arbejde forandrings- og læringsorienteret med udvikling i egen organisation. Denne metode er ikke nogen ny tilgang da den har rødder helt tilbage til 1940'erne med den tysk-amerikanske socialpsykolog Kurt Lewin. Aktionsforskning tager udgangspunkt i at inddrage medarbejderne, som i dette projekt er de



erfarne anæstesisygeplejerske, og sammen med dem undersøge og udvikle organisationen i fællesskab (Frimann 2020).

Argumentet for brug af aktionsforskning er, at vi undervejs i undervisningen stopper op reflekterer, analyserer og retter til. Sådan foregår undervisningen i dag. Dette sammenholdt med at interviewene er en dialog om, hvordan undervisningen konkret kan tilrettelægges så udbyttet og kvaliteten højnes. Gennem rollen som underviser, oplever jeg, de forståelsebrud der i dag opstår undervejs gennem undervisningen. Jeg er lyttende undervejs, og de brud jeg hører får lov at påvirke mig og min opfattelse af hvilke elementer en god undervisning bør indeholde fra mit synspunkt. Som underviser, og derved som en aktiv del af undervisningen, observerer jeg hvordan undervisningen, færdighedstræningen og især hvordan et scenarie forløber, og hvilke udfordringer og forståelsesbrud der kommer til syne. Disse udfordringer og vokale udbryd fra de lærende nedskrives som noter til videre analyse efter endt undervisning, og danner data brugt som baggrundsviden for dette projekt. Disse observationer indgår i mig som underviser som en forforståelse, jeg bærer med mig (Frimann 2020). Jeg er ligeledes meget bevidst omkring min egen for-historie som specialudannet anæstesisygeplejerske, med et tidligere virke på netop den operationsafdeling hvor jeg underviser og indhenter empiri. Det er kun knap to år siden jeg forlod dette job, så jeg oplever stadig at være tæt på klinikken, arbejdsopgaverne og de tidligere kollegaer. Jeg bruger denne viden om faget til at sætte flere elementer, flere uddybede spørgsmål og tilføje tips og tricks til undervisningen. En opgave jeg kun kan udføre netop på min baggrund som ekspert (Wenger og Lave 2004).

### Evalueringsskema

Umiddelbart efter hver endt undervisning udleveres der et fortrykt evalueringsskema (Bilag 1). Dette skema indeholder seks spørgsmål, hvor den lærende bliver bedt om at graduere sit svar med point 1 til 5 hvor 1 point er *helt ud slet ikke*, 2 point er *i mindre grad*, 3 point er *i nogen grad*, 4 point er *i høj grad* og 5 er *i meget høj grad*. På skemaet er der yderligere plads til, at den lærende skriftligt kan formulere hvad hun helt konkret har lært, og hvad hun vil tage med fra undervisningen. Slutteligt kan der tilføjes kommentar om hvad den lærende mener fremadrettet kan højne kvaliteten af undervisningen. Alle skemaer udfyldes uden navn blot stillingsbetegnelse og returneres til underviseren. Alle skemaer lægges derefter ind i Survey Xact, hvor det er muligt

at foretage statistiske analyser med procentfordelinger og grafiske visualiseringer til præsentationsformål. Bilag 2 viser et udtræk fra Survey Xact brugt i dette projekt (Bilag 2). I praksis bruges den opsamlede data ikke i organisationen, og er igen et eksempel på faldgruben hvori man evaluerer for at evaluere, men ikke for at bruge data til fremadrettede forbedringer. Statistikken bruges i dette projekt som underbyggende argument for at undersøge udbyttet af undervisningen set ud fra den erfarne lærendes perspektiv. Der lægges især vægt på besvarelsen af de tre første spørgsmål på evalueringsskemaet

Var undervisningen relevant for dig?  
Har undervisningen hjulpet dig til at tænke konstruktivt kritisk om din kliniske praksis?  
Har du identificeret specifikke og opnåelige ting, som du håber at kunne ændre i din kliniske praksis?  
Bilag 1

### Etiske metodiske overvejelser

De tre informanter der bruges under interviewet, er alle blevet mundtligt spurgt om de ville deltage en uge før. Der er lagt vægt på frivillighedens vej, og på ønsket om at deltagerne alle have lyst til at deltage. De blev alle informeret om projektets formål og genstandsfelt, og de er på enmandshånd gjort bekendt med, hvad der mere præcist forsøges belyst i dette projekt. De er på intet tidspunkt blevet informeret om, hvilken teori og de mere præcise temaer jeg som interviewer ville lytte til under og efter interviewet. Alle informanter er bekendte med, at deres interview optages og opbevares til dette projekt er afleveret og eksamen er veloverstået. Det var ligeledes vigtigt at pointere, at afdelingens oversygeplejerske ikke ville deltage i samme undervisning som informanterne. De ville derfor kunne reagere og spørge frit under hele undervisningen uden at opleve, at deres chef ville have mulighed for at holde øje med, hvad der blev sagt eller gjort (Kvale 2015).

## Datapræsentation og datagenerering

I dette afsnit gøres rede for datagenerering og for hvordan data behandles med henblik på at besvare problemformuleringens to første spørgsmål. Hvordan oplever den erfarne anæstesisygeplejerske at deltage i undervisningen og hvordan oplever hun hendes erfaring og kompetencer kommer i spil.

Til besvarelsen af projekts problemformulering fremskaffes data gennem et semi struktureret interview (Brinkmann, Tanggaard 2020).

Data er efterfølgende blevet underlagt abduktiv lytning efter forståelsebrud. Denne lytning er blevet genbesøgt af flere omgange. Efter hver gang lytning er der temaer der stod tydeligere frem. Disse temaer er herefter blevet nedskrevet som overskrifter for dele af de tre interviews. Herefter er citater fra informanterne blevet grupperet under disse temaner.

Ved abduktiv lytning bevarer hændelserne deres betydningsfuldhed/overraskende karakter ved genlytning. Abduktiv lytning har til formål at opdage de overraskende eller uventede forståelsesbrud, der giver anledning til undren eller ønske om udforskning, der opstår når vi lytter eller genlytter lydoptagelser (Revsbæk 2018)

Data er ligeledes skaffet gennem egne felt noter nedfældet efter endt undervisning. Her er tale om de hændelser, der synes at have relevans for besvarelsen af problemformuleringen. Det er både udtalelser fra de lærende, der vagte en følelse i mig som underviser, og helt konkrete handlinger der vagte en undring hos mig. Disse noter blev ofte diskuteret, med den kollega der den dag var med som teknikker. Denne diskussion kunne afdække hændelser og observation jeg ikke selv havde fået øje på. Disse hændelser blev ligeledes skrevet ned og bruges som bagtæppe i analysen, men de spiller også en rolle under interviewet, da denne baggrundsviden hjalp med formulering af spørgsmål der var ønskværdige at få besvaret af informanterne (Frimann 2020)

Jeg er i dette projekt optaget af at undersøge læring i praksis. I den forbindelse har Deweys erfaringsbegreb relevans (Brinkmann 2006) og kan bidrage til at forstå læring som fremadrettet og som favnede flere typer erfaring end blot viden.

## Kapitel 3

I dette kapitel vil jeg fremlægge min teori, empiri og analyse. Kapitlet indledes med en redegørelse for valgt teori. Derefter følger en præsentation af Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog's teori omhandlende transfer. Derefter præsenteres John Dewey's tanker omkring læringsteori med fokus på erfaringsbegrebet. Den valgte teori får herefter følgeskab af udvalgt empiri fra interviews og undergår herefter analyse med belysningen af projekts problemformulering for øje.

### Valg af teori til belysning af problemformuleringen

I dette projekt vil emnerne erfaring og oplevelsen af transfer blive fremstillet og belyst. Til det formål bruges som allerede afsløret Wahlgren og Aarkrog. Denne teori er blevet præsenteret under master uddannelsen og bruges ligeledes under sygeplejestudiet. I forhold til problemformuleringen findes det relevant at undersøge helt konkret hvilke faktorer, der gør sig glædende, når den erfarne skal deltage i obligatorisk undervisning. Hvordan findes der elementer, der kan anvendes i egen praksis trods hendes allerede store erfaring. Dette projekt omhandler hvorledes oplevelsen af erfaring spiller en rolle i undervisning. Hvad er erfaring, og hvordan kan en bevidsthed omkring erfaring bruges til at højne kvaliteten af undervisningen.

Til dette anvendes John Deweys tanker omkring erfaring. Når valget pragmatismen er valgt til dette projekt, er det med den begrundelse at hvis pragmatismen læses gennem Deweys briller forbindes pragmatismen eksplicit med uddannelsen og læring. Man lærer gennem handling og handlingen har derved en central rolle i Deweys tanker. Handling skal her dog ikke kun forstås som nogle konkrete og fysiske forhold, men tankeeksperimenter og sproghandlinger er begge væsentlige handlinger i Deweys læringsbegreb, når handling skal føre til læring (Elkjær 2007).

## Transfer

I det følgende afsnit præsenteres Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrogs teori omkring transfer. Teorien skal i dette projekt anvendes til at analysere, om der er særlige faktorer for transfer som træder frem og bliver tydelige under den abduktive lytning af tre interviews.

Siden firsernes begyndelse har der været international forskningsinteresse for transfer. Denne interesse begrundes i et ønske om at opnå større udbytte og større effekt af undervisningen. Udgangspunktet er det ofte konstaterede forhold, at effekten af undervisningen er begrænset, hvor effekten er målt som anvendelse af det lærte. Begrebet transfer betyder at overføre eller at bære noget med sig. Der er tale om, at overføre noget fra en sammenhæng til en anden og ny sammenhæng, som i større eller mindre grad minder om den første. Transfer af læring kan forstås som anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng (Wahlgren og Aarkrog 2013). Voksne deltager i undervisning med henblik på umiddelbart, at anvende det der læres i deres dagligdag. I forbindelse med anvendelsen af det lærte sker der en læring. Anvendelse af det lærte er derfor ifølge Wahlgren en integreret del af voksnes læreprocesser (Wahlgren 2012).

## Tre inddelinger af transfer

Ifølge Wahlgren kan faktorer der fremmer transfer mellem undervisning og arbejdsplads inddeles i tre grupper. Herunder følger en gennemgang af disse faktorer for en bedre forståelse og overblik.

## Faktorer der knytter sig til den lærende

Her gør flere faktorer sig gældende på forskellige måder og med forskellig styrke på indflydelsen af transfer. De vigtigste i denne sammenhæng er motivation, evnen til at sætte mål for eget arbejde og læring. En væsentlig forudsætning for transfer er, at den lærende er motiveret for transfer. Den

lærendes ønske om at anvende den lærte viden og færdigheder på jobbet er i følge Wahlren en væsentlig faktor med en selvstændig indflydelse på graden af transfer. Her er det vigtigt for graden af transfer, at den lærende er bevidst om anvendelsesmuligheder for behovsopfyldelse, altså at man oplever at kunne se en mening og et behov, med det man skal lære. Det skal give mening at anvende det lærte i sin praksis. Jo tydeligere den lærende kan se anvendelsessituationer for sig før og under undervisning, jo mere transfer opstår der. Den lærende skal have en klar opfattelse af, at det lærte har eller kan have, en positiv indflydelse på kvaliteten af det arbejde den lærende udfører. Her understreger Wahlgren at motivation og selvbestemmelse i fx tilrettelæggelse af undervisningens udførelse og indhold har stor indflydelse for oplevelsen af motivation og dermed på transfer (Wahlgren 2009). En yderligere faktor er den lærendes egne evne til målsætning og målforpligtigelse, processen hvor den lærende sætter mål for hvad det er, hun gerne vil blive bedre til, og have tiltro til egne evner. Hvis den lærende ikke har tiltro til at kunne anvende det lærte, er sandsynligheden for, at hun faktisk vil anvende det lærte meget lille. Det kræver selvtillid at lære nye handlemåder, da den lærende udsætter sig selv for risiko og nederlag, hvis det nye ikke mestres eller fører til et uønsket resultat. Selve tanken om et muligt nederlag kan føre til mangelfulde handling (Wahlgren 2009). Det er derfor vigtigt, at den lærende gennem undervisningsforløbet får udviklet sin tro på egne evner, og her fremhæver Wahlgren og Aarkrog vigtigheden af underviserens understøttende rolle (Wahlgren og Aarkrog 2013).

### Faktorer der knytter sig til underviseren og til undervisningen

En grundlæggende forudsætning for transfer er, at den lærende har lært de nye færdigheder så godt, at hun faktisk er i stand til at bruge dem. Hun skal kunne mestre det lærte, arbejde med det til det bliver meningsfuldt og anvendeligt. Dette sker gennem øvelse og mulighed for reflektivt at arbejde med det nye lærte. I undervisningssituationen er der således fokus på, at gøre den lærende kompetent og selvsikker nok til praktisere det lærte. Ifølge Wahlgren og Aarkrog skal den lærende trænes i at anvende det lærte, når hun kommer retur til arbejdspladsen, hun skal trænes i transfer. Som underviser er det derfor vigtigt, at man formår at skabe rum til refleksion over hvordan, det lærte kan bidrage positivt og/eller negativt i arbejdslivet efter endt undervisning. Der skal derfor skabes relaterbarhed og skabes koblinger mellem undervisningen og

anvendelsessituationen (Wahlgren og Aarkrog 2013). Der skal skabes mulighed for, at den lærende selv kan reflektere over de teoretiske anvendelsesmuligheder og udfordringer, for på den måde at opdage andre kontekster og andre situationer hvor det lærte kan anvendes. Her spiller underviseren igen en vigtig rolle. Der lægges vægt på underviserens evne til skabe og indgå i dialog om det emne eller de færdigheder, der skal lære og trænes. Det kræver, at underviseren har et indgående kendskab til emnet og en god formidlingsevne. Ligeledes er der underviserens opgave via dialog, at skabe gode relationer til den lærende. Dette er med til at skabe en følelse af forpligtigende relation mellem underviser og den lærende. Dialogen har ligeledes det formål, at give konstruktiv feedback der understøtter oplevelsen af selvtillid hos den lærende. Jo mere underviseren udviser engagement, jo større er sandsynligheden for transfer (Wahlgren og Aarkrog 2013).

#### Faktorer der knytter sig til arbejdspladsen

Nu er den lærende nået til anvendelsessituationen på arbejdspladsen. Her er fokus på, mulighederne for at sikre fortsættelsen af det lærte og videreføre og anvende det i den lærendes hverdag på arbejdspladsen. Opmærksomheden er her rettet mod ikke at falde tilbage i gamle vaner og anvendelsesmuligheder. To faktorer spiller især en rolle: organisatoriske forhold og personrelationer. Under organisatoriske forhold hører transferklimaet. Dette forklares som, et socialt klima der understøtter anvendelsen. Støtten kan komme fra kollegaer eller ledelsen. Et understøttende klima fremmer lysten til og muligheden for at anvende det lærte. Transferklimaet omfatter både stimulering til og mulighed for anvendelse og konsekvenser for anvendelsen i form af feedback. Der skal være tid til og en accept af, at den lærende prøver de nye færdigheder af. Dette kræve en tryghed i arbejdsmiljøet, men det er samtidig den tryghed, der fremmer lysten til implementering (Wahlgren 2009). En anden og vigtig faktor, der ifølge Wahlgren har størst betydning for anvendelsen, er mulighed for at erfaringsudveksle med ligesindede. Denne udveksling styrker læringen og transfer. Erfaringsudveksling og refleksion på arbejdspladsen bør derfor indtage en central rolle i anvendelsessituation på den lærendes arbejdsplads (Wahlgren og Aarkrog 2013).

## Transfer ved in situ træning

Man kan overføre læring fra en situation til en anden, hvis der optræder identiske elementer i de to situationer. Jo flere identiske elementer jo mere transfer. Hvilke og mængden af disse elementer skal afklares konkret, i forhold til den praksis man befinder sig i. Der skal systematisk skabes en sammenhæng mellem læring og anvendelsen. Der skal findes elementer, fællestræk og ligheder mellem de to situationer. I undervisningssituationen skal der arbejdes med at finde eksempler fra praksis, og i anvendelsessituationen skal det lærte oversættes og overføres til elementer i praksis. Jo flere elementer der ligner praksis, og jo flere forstyrrende elementer der fjernes, jo bedre vil man kunne overføre det lærte til praksis og derved opnå en større transfer (Wahlgren og Aarkrog 2013).

Nu vendes blikket mod hvordan man kan styrke transfer som en del af læreprocessen. Hvordan kan kursuskonsulenten understøtte de lærende i oplevelsen af transfer? Wahlgren argumenterer for, at man kan opøve bedre evner til transfer og derved opnå et højere læringsudbytte. Man kan med andre ord træne transfer. Viden i sig selv er ikke tilstrækkelig til at sikre professionel kompetence. For at fungere skal viden tilknyttes praksis. Der skal skabes en sammenhæng mellem viden og praksis. Dette finder sted gennem en oversættelsesproces hvor viden oversættes til praksis. Oversættelsesprocessen omfatter en analyse af, hvad den pågældende viden siger noget om, og hvad den ikke siger noget om. Ligeledes omfatter den analyse af, hvilken betydning denne viden får for den professionelles måde at handle på. Hvis teorien får en funktion i forhold til praksis, bliver det til en del af den professionelles kompetencer og kan være med til at danne dennes identitet (Wahlgren og Aarkrog 2013).

## John Deweys pragmatisk filosofisk baseret læringsbegreb

I det følgende præsenteres et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet. Der tages udgangspunkt i John Deweys tanker omkring erfaring og tanker omkring læring (Elkjær 2005). Den pragmatisk filosofi bruges i dette projekt som en metode til at beskæftige sig med menneskets problemer. Det bruges som grundlag og som en ballast, fordi det stort set er umuligt at forudse fremtidens behov



for kvalifikationer og kompetencer. Derfor er der brug for støtte til at udvikle kreativ fantasi og nye fællesskaber. Deltagelse i uddannelse er ikke blot et spørgsmål om tilegnelse af viden, men en mulighed for faglig og personlig udvikling (Elkjær 2020.) Et pragmatisk filosofisk blik bidrager til at præcisere læreprocessens indhold og proces, men begreberne erfaring og udforskning åbner for at se deltagelsen som en formålsrettet proces (Elkjær 2020).

Det instrumentelle i Deweys teori refererer til at teorier og begreber indgår som redskab (instrumenter) til at handle og tænke med, mens det eksperimentelle betyder, at man leger (eksperimenterer) med forskellige teoretiske og begrebslige redskaber til at (gen-) skabe mening, når tvivl og usikkerhed melder sig i livet, læring og i forskning.

Dewey arbejdede livet igennem på at udvikle sit erfaringsbegreb med udgangspunkt i situationen eller begivenheden som omdrejningspunkt for erfaringsdannelsen. Erfaringsbegrebet er et centralt begreb i læringsteorien, siden John Dewey for over 100 år siden brugte det i udviklingen af sin pragmatisme-filosofiske inspirerede læringsteori. John Deweys pragmatiske filosofi kan benyttes som en metode rettet mod at håndtere relevante problemer, og en metode der hviler på en grundlæggende forståelse af den menneskelige natur og et videns begreb. Den filosofiske pragmatisme er ikke entydig, men deler opfattelsen af, at betydningen af et fænomen skal findes i dets konsekvenser. Vi forbinder vores væren i verden med vores viden om verden på en ikke-dualistisk måde, dvs., man kan ikke isolere betydningen (viden) fra livet (væren) og omvendt (Elkjær 2007). Uddannelse bliver et middel til at hjælpe med at udvikle vores evne til tænke og handle stadigt mere og mere informeret, dygtigt og intelligent. Dewey er optaget af, forandring, foregribelse og konsekvenserne heraf. Fortiden skal bruges til at forstå nutiden og informere fremtiden. Et centralt element i pragmatismen er erfaring. Erfaring skal i denne sammenhæng forstås som empiri (viden om verden) og som de gjorte erfaringer. Deweys filosofi ekspliciterer relationen mellem handling og tænkning, samtidig med, at den lægger vægt på, at udvikle menneskes engagement i kontinuerligt at udforske mulighederne for, at udføre intelligente handlinger i problematiske situationer (Elkjær 2007). Den menneskelige natur er formet af eksperimentelle (legende) interaktioner mellem personer, ting og verden hvorved nye erfaringer kan opstå. Dewey var optaget af, hvordan brugen af brugen af forskellige ideer og hypoteser, begreber og teorier påvirker resultatet af den udfordringen, vi står overfor. Han var optaget af at bruge pragmatismen som en metode til at støtte udviklingen af visionære og kreative samt

fremtidsorienterede handlinger rettet mod konsekvenserne af forskellige valg (Elkjær 2017). Ifølge Dewey bruger mennesket tænkningen til at se konsekvenserne på. Disse konsekvenser hjælper med at styre processerne, således det ikke blot bliver en "prøv dig frem" metode. Det er helt afgørende i pragmatismen, at man tager afsæt i den usikre situation udforskes, dvs. i den konkrete empiri, og lade situationen afgøre hvilke begreber og teorier der er anvendelige i analysen og løsningen af et problem. Det afgørende for valg af begreber og teorier er de forskellige konsekvenser heraf, og som man kan forudse i den eksperimentelle inddelende proces det er, at formulere det problem, der skal løses (Elkjær 2007). Pragmatisme bliver til læring gennem handling gennem hvad Dewey formulerede som et "learning by doing" eller gennem at prøve sig frem "trial and error". Det er ideerne, begreberne og teorien, der gør det muligt for os at tænke, foregribe og reflektere i og på handlingen såvel som på os selv som de handlende (Dewey 1996) Forståelsen af læring som kreativ fantasi er således forankret i relationen mellem tænkning og handling som både foregribende og reflektiv. Nøglen til Deweys forståelse af læring, er hans erfarings begreb som er tæt sammenvævet med begreber som udfordring og viden (Elkjær 2019).

### At lære gennem erfaring

I det følgende præsenteres begrebet erfaring, hvordan den opstår og hvordan man kan lære af erfaringen.

Erfaring kan ses som et element i motivation til læring, og er knyttet til den menneskelige erfaring og til verden som empirisk. Erfaring er både selve erfaringsprocessen og resultatet af denne proces. Det er i erfaringen at vanskelighederne opstår, og det er med erfaringen at problemerne løses. Dette gøres ved anvendelse af resultaterne fra tidligere undersøgelser fra lign. problemer (Brinkmann 2006). Denne kritiske og refleksive tænkning er en eksperimentel metode, hvorved ny erfaring kan gøres ved at anvende ideer, begreber og hypoteser som værktøj til at tænke med. Man er således optaget af konsekvenserne ved de forskellige måder at løse problemet på. Mennesket anses som fremtidsorienteret snarere end orienteret imod fortiden. Deweys erfarings begreb tager således afsæt i relationen mellem person og verden, væren og viden. Opstår følelsen af usikkerhed i en situation, i en erfaring, skal denne udforskes og selve udforskningen bliver således måden hvorpå denne usikkerhed kan opløses. For at det kan lade sig gøre, aktiveres tidligere lignende erfaringer ved at eksperimentere med at tildele forskellige betydninger til den usikre situation og ved at omforme den emotionelle erfaring til noget, der kan forstås som en

kognitiv og kommunikativ erfaring. På den måde er en emotionel erfaring blevet til en reflektiv erfaring (Elkjær 2012). Erfaringen bliver en læringserfaring og kan blive til viden som efterfølgende kan informere erfaringen i den næste lignende erfaring med emotionel usikkerhed. Dewey ligger vægt på, at det at lære af erfaringen indebærer etablering af en bagudrettet og en fremadrettet forbindelse mellem de handlinger man foretager sig og de nydelser eller lidelser handlingen forårsager. Heraf drager Dewey to væsentlige konklusioner på læring. Erfaring er først og fremmest en aktiv-passiv sag, det er ikke primært et spørgsmål om tænkning. Vurderingen af værdien af at gøre en erfaring ligger i forståelsen af de relationer eller sammenhænge som erfaringen fører hen til. Dette omfatter tænkning for at bygge bro til tidligere erfaringer eller finde ud af ligheder med tidligere erfaringer, eller til erfaringer der ellers har betydning (Dewey 2005). I undervisning er formålet, at guide erfaringsprocessen, og at gøre den mere berigende end hvis den lærende var overlagt til sig selv. Vi skal lære hele livet, livslang læring. Individet og dets tilegnelse af viden er læreprocessens omdrejningspunkt. For Dewey er erfaringen udgangspunktet for viden og tænkning samt prøvesten på tænkningens gyldighed. Vores viden skal afprøves i praksis for at være gyldigt (Brinkmann 2006).

Ifølge Dewey er det vigtigt at være opmærksom på de emotionelle og æstetiske erfaringer. Oplevelsen af uro i maven, når vi mærker noget er galt eller vanskeligt. Denne følelse kræver en udforskning som en metode, for den kan opløse sig igen. Denne udforskning er en metode til at definere erfaringen i den kognitive betydning ved hjælp af ideer og tænkning. Det bliver derved muligt at genskabe meningen. Men for det kan lade sig gøre, skal tidligere lignende erfaringer aktiveres ved at eksperimentere med at finde forskellige betydninger til den usikre situation. Dermed kan man omforme usikkerhed, uroen i maven, til noget der kan forstås som en kognitiv og kommunikativ erfaring. Nu er en emotionel erfaring blevet til en reflektiv erfaring. Denne erfaring bliver til en læringserfaring og kan nu blive til en viden som kan bruges aktivt næste gang man oplever en lignende erfaring med en emotionel usikkerhed eller ondt i maven. (Elkjær 2019)

Der findes ikke nogen bevidst erfaring uden begrundelse og dømmekraft. Foregribende tænkning og refleksion er altid tilstede i bevidste erfaringer i form af begreber og teorier samt ideer og hypoteser. (Elkjær 2019)

Der udløses en udforskning af usikkerhed, og udforskningen er den metode hvorved det er muligt at transformere en usikker situation til kontrol ved hjælp af tænkning og handling. Erfaring er

eksperimentel og rettet mod fremtiden. Begreber og teorier anvendes som instrumenter til at guide denne proces og støtte erfaringens retning.

Når man arbejder inden for pragmatisk filosofisk forståelse af læring forventes underviser, vejledere og konsulenter alle at bidrage aktivt til, at støtte muligheden for at udvikle et videnskabeligt sind ved at anvende udforskning i sin eksperimentelle og instrumentelle form, og derved læring som kreativ fantasi. Deweys højeste ønske og hele mening med hans arbejde var at forbedre verden (Elkjær 2007). At lære af erfaringen indebærer etablering af en bagudrettet og en fremadrettet forbindelse mellem de handlinger samt alle de følelser handlingerne forårsager, både de positive og de negative. Det er gennem udforskningen, at erfaring gøres og viden kan skabes. I denne proces indgår ideer og hypoteser, begreber og teorier som eksperimentelle instrumenter til at skabe mening og betydning. Der formuleres nu forskellige hypoteser i processen, og en blanding af ideer og begreber fra tidligere tilsvarende erfaringer kan aktiveres. Begreber og teorier anvendes instrumentelt og eksperimentelt både i tankehandling og i kropslige handlinger. De er afgørende for vurderingen af, hvad den rigtige løsning er og ikke mindst hvad konsekvenser forskellige løsninger har. Når problemet er løst, erstattes følelsen af usikkerhed af en følelse af kontrol - for en stund (Elkjær 2019).

Afslutningsvis kan siges, at erfaring ikke blot er et spørgsmål om motivation for læring og viden, men skal forstås bredere som et begreb. Dette begreb rummer selve vores væren i verden med alle følelser, æstetik og etik. Når denne helhedsforståelse inddrages som grundlag for udforskning af problematiske situationer, så er vejen banet for at læring kan finde sted (Elkjær 2019). For at lære noget må man deltage. Ikke kun med kroppen, forstået på den måde, at læring handler om meget mere end blot tilegnelse af ny viden. Det handler om at blive til som menneske, kultur og samfund (Elkjær 2020). Organisationen vi er en del af skal betragtes som deltagende i et praksisfællesskab. Det er hvad der sker i denne deltagelse, der kan betragtes som læring - både indholdsmæssigt og processuelt. Her hjælper pragmatismen med analyse af læring da pragmatismen indeholder ekspliciteret videns begreb, erfaring, der både rummer et enkelte menneskets erfaring, hvor af viden kun er en del mængde og forstår at al viden som udsprunget af empiri. Ligeledes rummer pragmatismen en præcisering af, at læring gennem deltagelse folder sig ud som udforskning af usikre situationer som for eksempel konflikter eller usikkerhed i de følelser, der kan opstå i organisationen når arbejdet udføres, og samarbejdet udfordres (Elkjær 2020).

## Kapitel 4

### Analyse

I det følgende analyseres udvalgte dele af empirien indsamlet fra interviews. Disse dele omhandler oplevelsen af at lære noget, der er brugbart og overførbart til anæstesisygeplejerskens praksis. Disse dele optræder som citater og grupperes under emner, der er relevante for besvarelse af problemformuleringen.

I kapitel 3 hvor den valgte teori præsenteres blev transfer præsenteret i tre inddelinger hver med fokus på de forskellige faktorer, der knytter sig til den lærende, underviseren og til arbejdspladsen. I dette kapitel 4 vil de samme inddelinger finde sted og foldes ud ved hjælp af empiri.

### Analyse af faktorer der knytter sig til den lærende

Første emne der belyses og analyseres er de faktorer, der knytter sig til den lærende. De væsentligste faktorer er ifølge Wahlgren motivation og evnen til at sætte mål for egen læring. En væsentlig forudsætning for transfer er at den lærende er motiveret for transfer og har et ønske om at anvende det lærte i egen praksis (Wahlgren 2009).

Under interviewet blev informanterne udspurgt om hvorvidt de kunne medtage elementer fra undervisningen til deres daglige virke i praksis. Der blev spurgt ind til, om de gik til undervisning med særlige ønsker og mål for hvad de hver især ønskede opfyldt under afviklingen af undervisningen. Der blev spurgt ind til deres oplevelser af at tage noget konkret og brugbart med til sin praksis og at udvidelse af egne kompetencer. Informant A svarede meget konkret

*A:” Jeg skal være skarp, jeg skal vide det sidste nye. Det har jeg en forventning om at jeg får med fra undervisningen”*

Her tyder det på, at den lærende er motiveret til at lære. Der er noget på spil for den lærende og oplevelsen af self- efficacy er høj. Den lærende udtrykker et klart billede af, hvad jobbet kræver af

hende som fagperson, og af kvaliteten af det arbejde hun yder. Den lærende oplever målsætning og målforpligtigelse og sætter mål for egen læring. Svaret viser ligeledes selvtillid ved at være bevidst og eksplicit omkring hvad og hvilke ønsker og behov der ønskes opfyldt af undervisningen. Her understreger Wahlgren vigtigheden af at den lærende kan se meningen og se anvendelsesmulighed for det der skal læres. Jo tydeligere anvendelses mulighederne fremstår for den lærende, jo større er muligheden for transfer (Wahlgren 2009). På samme spørgsmål kom følgende svar fra informant C:

*C: "Det er jo ikke kun til hjertestop vi bliver kaldt. Vi skal jo også ud til rødt kald. Her bruger jeg fx det med at få ro og overblik på stuen."*

Med dette svar viser informant C en oplevelse af anvendelighed. Ifølge Wahlgren er det vigtigt for oplevelsen af transfer, at den lærende kan se anvendelsessituationer for sig både før og under undervisningen. Sker det, er der mulighed for, at transfer kan opstå. Den lærende viser med sit svar, at kunne overføre og bruge det lærte fra en kontekst til en anden. Wahlgren peger her på, at det er både hvorpå der undervises og selve indholdet af undervisningen der spiller en rolle i denne situation. Her kan den lærende finde elementer fra undervisningen på operationsafdelingen og formå at overføre dele herfra til at hjælpe hende med at udføre sit arbejde i en anden kontekst, i dette tilfælde en medicinsk skadestue. Her formås at finde identiske elementer der er beslægtede med hinanden, og derfor er overførbare konteksterne imellem, og transfer kan derfor opstå. På spørgsmålet om hvorfor og hvordan denne transfer kan finde sted kræver ifølge Wahlgren en pragmatisk tilgang, hvor der skal skabes en systematisk sammenhæng mellem læring og anvendelse. Der skal findes elementer, fællestræk og ligheder der kan aktivere et fællesskab mellem den nye og den forhenværende situation. Mere konkret skal der findes eksempler fra praksis. Disse skal belyse hvordan de kan oversættes til brug i anvendelsessituation.

Informant B svarede på sammen spørgsmål:

*B: "Jeg flytter mig lidt hver gang. Nogen ting ved jeg jo godt men det skader jo ikke at få det opfrisket".*

Den lærende viser her ifølge Wahlgren tillid til egne evner og tiltro til, at det at der skal læres i undervisningen er nyttigt og anvendeligt, og dermed er muligheden for transfer skabt (Wahlgren 2012).

### Analyse af faktorer der knytter sig til underviseren og undervisningen

En grundlæggende forudsætning for transfer er, at den lærende har lært de nye færdigheder så tilpas godt og grundigt, så den lærende faktisk er i stand til at gøre brug af dem i sin praksis. Den lærende skal kunne mestre det lærte og arbejde med det, til det bliver meningsfuldt og anvendeligt. Wahlgren og Aarkrog beskriver her den proces der foregår gennem refleksion og øvelse med det nye lærte, således at der i undervisningen er fokus på at gøre den lærende kompetent og selvsikker nok til at praktisere det lærte i egen praksis, den lærende skal med andre ord trænes i transfer (Wahlgren og Aarkrog 2013). Det er derfor underviserens opgave at skabe rum til refleksion over hvordan det lærte kan bidrage i arbejdslivet efter endt undervisning. Der skal ifølge Wahlgren og Aarkrog skabes relaterbarhed og koblinger mellem det der undervises i, og de anvendelsessituationer hvori det nye lærte kan udfoldes og bruges (Wahlgren og Aarkrog 2013). Under interviewene kom alle tre informanter ind på, at det var under afviklingen af in situ træningen, der gav de bedste betingelser for synliggørelsen af relaterbarhed. Her blev det tydeligt for informanterne hvordan teori og praksis mødes, og hvordan den nyeste viden omkring hjertestop behandling skal udføres. Det var ligeledes i in situ træning at vigtigheden af emner som rollefordeling og sikker kommunikation blev berørt under den efterfølgende refleksion. Informant A begrundede det således:

*A: "Jeg oplever, at selvom jeg har over 20 års erfaring så går jeg fra undervisningen med en aha eller en ups oplevelse - var det sådan? Altså det er jo bare småting men alligevel, det tæller jo. Et eksempel er her sidst var det opladning under massage, det viste jeg ikke vi gjorde nu"*

Det er den efterfølgende refleksion der for denne informant bliver givende og giver mulighed for transfer. Den nye teoretiske viden og den lærendes rolle sættes i spil, og den lærende finder anvendelse af det nye lærte i praksis gennem refleksion. Informant B oplevede ikke at lære noget helt nyt og nyttigt men ved nærmere eftertanke kom informanten frem til følgende.

*B: "Jeg lærte jo ikke rigtigt noget nyt, ikke noget jeg ikke viste i forvejen men fedt at være sammen i gruppen, fedt at træne rollefordelingen når vi står ved et hjertestop."*

I en sådan situation er det ifølge Wahlgren essentielt, at underviseren formår at guide den lærende til refleksion over de udfordringer og anvendelsemuligheder, der forelægges. Herved kan det blive muligt for den lærende at opdage andre kontekster og andre situationer, hvor det lærte kan anvendes. Der lægges her vægt på underviserens evne til at skabe og indgå dialog om de færdigheder der skal trænes. For at kunne det skal underviseren ifølge Wahlgren have et indgående kendskab til de emner og færdigheder der formidles (Wahlgren 2013). I denne situation kom informanten og underviseren via refleksion ind på vigtigheden af rollefordeling og sikker kommunikation under et hjertestop. Emner informanten ikke umiddelbart selv opdagede i anvendelsen af undervisningen men som efter refleksion sammen med underviseren fandt anvendelsemuligheder og relevans for den lærende, her informant B. Denne dialog som refleksionen medfører har ligeledes det formål, at give konstruktiv feedback der understøtter oplevelsen af selvtillid hos den lærende. En selvtillid der skal bruges til at gøre den lærende i stand til selv at reflektere anvendelsemuligheder og udfordringer, for på den måde at opdage andre situationer og andre kontekster hvor det lærte kan anvendes (Wahlgren 12). Informant C udtaler blandt andet at:

*C: "Der er jo ikke meget nyt under solen men vi træner jo sammen, altså vi ved vi alle har samme viden, vi kan stole på hinanden næste gang vi står i noget akut, ikke kun hjertestop."*

Informanten har gennem refleksion opdaget andre situationer, hvor det lærte kan anvendes til fordel for kvaliteten af behandlingen og samarbejdet med kollegaerne. Underviseren har til opgave at skabe denne dialog og refleksion gennem tillid til egne evner og formidlingsevner.

#### [Analyse af faktorer der knytter sig til arbejdspladsen](#)

Undervisningen, færdighedstræning samt in situ træning er nu veloverstået, og de lærende sendes ud i egen praksis med for nogens vedkommende ny viden og for andre en genopfriskning og fokus på andre situationer, hvor det lærte kan anvendes. Fokus flyttes derfor nu til mulighederne for at



sikre videreførelsen af det lærte til praksis. Her peger Wahlgren på vigtigheden af, af et understøttende klima på arbejdspladsen fremmer lysten til og muligheden for at anvende det lærte. Det kalder Wahlgren for transferklimaet. Dette omfatter både stimulering til og muligheden for anvendelsen men også muligheden for at få feedback. For at transferklimaet kan lykkes, kræver det ifølge Wahlgren en tryghed i form af tid, og en accept af at den lærende prøver nye færdigheder af. Samtidig er det ligeledes denne tryghed der fremmer lysten til implementering af ny viden og færdigheder (Wahlgren 2009). Undervisningen tager udgangspunkt i en akut og livstruende situation. Når anæstesisygeplejersken bliver kaldt til sådan en situation, deltager hun ikke med det formål at øve sig i nye færdigheder eller afprøve ny teori. Det forventes hun allerede kan det. Under interviewet blev fokus derfor holdt på det generelle transferklima på deres afdeling, og på hvordan anæstesisygeplejersken har mulighed for at lære og øve sig i egen organisation. Alle tre informanter oplevede at befinde sig i en afdeling med et naturligt fokus på vigtigheden af at lære og vigtigheden af at ens viden og færdigheder er opdateret. Informant A udtrykker det på følgende vis:

*A: "Det jeg kan skal sidde lige i skabet, men det kan det jo kun fordi jeg holder mig ajour og øver mig i fredstid som fx her i HLR undervisningen"*

Informant B formulerer det således:

*B: "Vi tilhører et speciale hvor det er naturligt vi skal træne tit og ofte. Ikke kun HLR men fx trænerede vi det akutte barn her sidst og ultralyds vejledet PVK anlæggelse har vi også lige haft".*

Informant C svarer således:

*C: "Vi har undervisning hver onsdag, det er en naturlig del af vores hverdag. Vi har jo også yngre læge og kursister vi uddanner. Vi har altid fokus på det gode læringsmiljø. Det starter ved chefen, om hun vil afgive tid til det. Og det vil vores heldigvis rigtig gerne"*

Wahlgren argumenterer for, at man kan overføre læring fra en situation til en anden, hvis der optræder identiske elementer i de to situationer. Jo flere lighedspunkter og fællestræk jo større er sandsynligheden for transfer. Det bliver derfor muligt for anæstesisygeplejersken at overfører læring og øve færdigheder fra en situation til en anden (Wahlgren 2009). Som informant C har

bemærket, starter et godt læringsmiljø eller transfermiljø med afdelingens chef. Det kræver tid og der skal skabes rum til fordybelse, feedback og refleksion på arbejdspladsen, hvis transfer skal have mulighed for at finde sted. Skabelsen af et godt transferklimaet bør derfor i følge Wahlgren indtage en vigtig prioritet i organisationen. Der skal skabes mulighed for at medarbejderne sammen kan reflektere over det de lærer og give hinanden feedback på udførelsen af færdigheder. Dette er vigtigt for ikke blot at falde tilbage til vante handlemønstre. Organisationens kan understøtte medarbejderne ved at skabe et miljø, hvor det er trygt at være lærende, hvor alle spørgsmål, store som små, som en naturlig del af undervisningen kan stilles og besvares med respekt for den enkelte og dennes erfaring (Wahlgren 2012).

### Analyse af oplevelsen af erfaring

I det følgende afsnit præsenteres analysen af begrebet erfaring sammenholdt med empiri fra interviewet omhandlende anæstesisygeplejerskens oplevelse af deltagelse i undervisningen som erfaren. Først undersøges deres oplevelse af, om deres erfaring kommer i spil under undervisningen. Dernæst undersøges om de oplever, trods deres store erfaring, at de har mulighed for at lære noget under undervisningen. Til sidst analyseres dele af John Deweys erfaringsbegreb for at undersøge hvordan man lærer af erfaring set ud fra kursuskonsulentens perspektiv.

Interviews gik derfor først i retning af at afdække, om anæstesisygeplejerskerne oplevede at deres erfaring blev inddraget aktivt i undervisningen. På dette spørgsmål var alle informanter ganske enige i deres besvarelser, og oplevede alle tre at undervisningen, færdighedstræningen samt in situ alle tog højde for deres i forvejen store erfaring både teoretisk og praktisk. Fra informant A kom følgende svar:

*A " I det teoretisk oplæg siger underviseren jo - ja jeg ved godt I har erfaring med det her, I har prøvet det før så der er ting vi ret hurtigt går igennem. Jeg føler der er en respekt omkring mig som fagperson. Vi skal ikke for en hver pris slavisk igennem hele oplægget"*

På sammen spørgsmål svarede informant B således

*B: "Jeg oplever det i sær ved in situ træning, at de siger- ja vi ved I er anæstesisygeplejersker. Så vi formoder vi ikke skal gennemgå en tungeholder eller LM- de udviser respekt for mig og det jeg kan. Heldigvis- ellers blev det godt nok kedeligt"*

*C: " Jo altså undvisneren ved jo hvad vi kan i forvejen. Vi bruger ikke tid på fx luftvejene. Det starter jo allerede under teori undervisningen, der er der et højt niveau, det ville der vil ikke være hvis vi ikke kunne det?"*

Med disse svar viser informanterne, at de oplever at deres erfaring inden for netop deres speciale bliver anerkendt af undvisneren, der både italesætter deres erfaring men også inkorporerer det i selve undvisningen. Informanterne oplever en undvisner der udviser respekt og forståelse for den erfaringen de bringer med sig om hverdagslivet i deres praksis. Informanterne svarer at oplevelsen af, at blive anerkendt og respekteret for den man er, og den erfaring man bringer med sig i form af viden, oplevede situationer og tidligere erfaring fra undvisning er vigtig for deres oplevelse af respekt og gensidig forståelse for hinanden. Dewey augmenterer netop for, at krop og sind ikke kan eller skal skilles ad men skal betragtes som uadskillelige. For Dewey skal erfaring forstås som empiri (vores viden om verden) og som de gjorte erfaringer der former os som mennesker i verden (væren) (Elkjær 2019). For Dewey er erfaring et udgangspunkt for viden og tænkning samt prøvesten på tænkningens gyldighed. Viden skal afprøves i praksis for at være gyldig (Brinkmann 2006).

På spørgsmål om de oplever at lærte noget nyt og brugbart under undvisningen, trods deres store erfaring, var svarene følgende:

*A: "Jeg lærer mest når vi træner in situ. Her er jeg min rolle, jeg er den jeg er når vi er til hjertestop"*

*A: "Jeg oplever, at selvom jeg har over 20 års erfaring så går jeg fra undvisningen med en aha eller en ups oplevelse - var det sådan? Altså det er jo bare småting men alligevel, det tæller jo. Et eksempel er her sidst var det opladning under massage, det viste jeg ikke vi gjorde nu"*

*B: "Jeg vil jo gerne fylde i rolle som hende der ved en masse og kommer for at hjælpe. Det er virkelig ubehageligt hvis jeg ikke kan hjælpe"*

*B: " Vi har mulighed for at vende nogen ting vi har stået i før men som der ikke er tid til at snakke om i hverdagen"*

*C: " Vi kan altid blive bedre til vores arbejde. Vi har jo alle stået i en ubehagelig situation. Udvikling stopper jo ikke så ja, jeg kan bruge det til noget næste gang jeg er til hjertestop"*

Informant B har en oplevelse af at skulle udfylde en bestemt rolle og har et grundlæggende ønske om at hjælpe og oplever ubehag når følelsen af utilstrækkelighed melder sig. Ligeledes har informant B tidligere oplevet svære situationer i forbindelse med hjertestopbehandling, der ikke var mulighed for at italesætte, bearbejde og lære af i praksis. Informant C er bevidst om hele tiden at blive bedre til sit arbejde, altid at være opdateret og oplever derfor, at det er godt med en opfriskning af kendt viden. Informant A oplevede højest læringsudbytte under in situ træningen, hvor der trænes konkrete handlinger i egen rolle under HLR. Samlet kan siges, at alle informanter, i større eller mindre grad og mere eller mindre bevidst, har oplevet følelsen af usikkerhed, en indre uro, og følelsen af ikke at slå til, ikke at kunne hjælpe, ikke at være god nok trods stor erfaring. Denne usikkerhed skal ifølge Dewey bearbejdes med erfaringer fra tidligere tilsvarende erfaringer fra tidligere lignende situationer gennem reflektiv konsekvens tækning (Brinkmann 2006). Her eksperimenterer man med at finde forskellige betydninger af den usikre situation. Man omformer usikkerheden og følelsen af utilstrækkelighed, til noget der kan forstås og bruges (Elkjær 2012). Dermed kan man omdirigere usikkerheden, uroen i maven, til noget der kan forstås som en kognitiv og kommunikativ erfaring. Dermed er en emotionel erfaring, en oplevet usikkerhed, blevet til en reflektiv erfaring. Denne erfaring bliver til en læringserfaring og kan nu blive til en viden, som kan bruges aktivt næste gang den lærende oplever en lignende erfaring med en emotionel usikkerhed eller ondt i maven (Elkjær 2019). Det kommer dog ikke af sig selv. Det sker, ifølge Dewey, kun hvis den lærende ønsker at tænke kritisk reflekterende og bruge begreber, teori og forskellige metoder som en måde at anskue verden på (Dewey 2005). Den pragmatiske tilgang til undervisning handler om at gøre sig erfaringer, da den eneste rigtige form for viden er den erfaringsbaseret (Brinkmann 2006). Erfaring skal derfor ses som udforskning og opløsning af en usikker situation, en spænding eller en følelse med afsæt i arbejdspraksis, hvor mennesket lærer gennem at møde og udforske usikre situationer, hvor vante tanker og handlinger forstyrres (Elkjær 2012). Informant B beskriver det som værende vanskeligt at finde tid til refleksion og

bearbejdning af usikre situationer i en presset hverdag på en operationsgang men det bør ifølge Dewey prioriteres, hvis læring skal have mulighed for at finde sted (Dewey 1996). Læringen sker gennem deltagelse. Jo bedre den lærende er i stand til at reflektere over sammenhængen mellem handling, erfaring og viden, jo mere vil den lærende lære og jo mere vil den lærende kunne udvikle sin evne til at lære og jo mere vil den lærende kunne anvende det lærte. Jo mere integreret den faglige viden indgår i denne proces, des bedre vil den lærende kunne tilegne sig faget og anvende det i praksis (Elkjær 2005).

Dette master projekt vil blandt andet gerne afdække hvordan kursuskonsulenten, gennem viden om hvordan den erfarne oplever at deltage i undervisningen, kan fremtidssikre undervisningen, undervisningsmateriale og form. Selve indholdet i HLR A er givet på forhånd, men formidling og afviklingen af undervisningen kan der ændres på skulle det skønnes at være relevant. Under interviewet af alle tre informanter blev der ikke givet nogle klare svar på mulige forbedringer. Dette er heller ikke tilfældet på evalueringsskemaerne hvor flere blot ønsker kage til eftermiddagesholdet eller ønsker undervisningen kunne gentages to gange årligt fremfor som nu en gang årligt. Beslutninger som denne er uden for kursuskonsulentens virke område og ligger hos sygehusets afdelingsledere og direktion. Efter flere omgange lytning af interviewet vælges der at trække de få men dog relevante citater ud som kan bruges til analyse for bedre at kunne besvare problemformuleringen.

*A: "jeg oplever at vi kan stille spørgsmål om alt også selv om vi er de dygtige"*

*C: "selv om jeg ved meget, er jo gammel i gårde, så lærer jeg altid et eller andet nyt, der sker jo hele tiden en udvikling og forskning som jeg skal vide noget om"*

*C: "jeg synes vi ret hurtigt kommer ind til benet, hvad skal vi, hvad forventes af os. "*

*B: "det er jo HLR A vi skal deltage i, det fordre jo en vis erfaring allerede"*

*A: "jeg reagere jo som jeg gør pga. min erfaring"*

*B: "Jeg oplever der tages hensyn til min erfaring. Blandt andet under scenariet, vi er meget hurtigt fremme ved kernen af hvad vi skal "*

*C: "Når vi sammen taler om hvordan scenariet gik, ja der kommer min erfaring i spil igen"*

Disse citater viser hvor vigtigt det er, at undervisningen er tilrettelagt efter de erfaringer der allerede er hos de lærende. Underviseren skal kunne skrive et scenarie, der er tilpas udfordrerne og under hensynstagen til den lærende. Ifølge Elkjær er en af de vigtiges forudsætningen voksne møder undervisning med deres erfaring. Voksne deltager ofte udelukkende i undervisning for at opnå nye færdigheder. Man handler i stor udstrækning på baggrund af denne erfaring, og de vil ofte se det de lære i relation til det de allerede kan og ved i forvejen. Det har derfor betydning i forhold til læringsudbyttet, hvordan disse erfaringer inddrages i undervisningen. Bliver disse erfaringer udfoldet og perspektiveret vil det have en positiv indflydelse på læreprocessen. Det bliver igen vigtigt, at den lærende kan se en sammenhæng mellem undervisningen og den praksis den lærende færdes i, og jo bedre undervisningen knytter sig den lærendes praksis jo større er sandsynligheden for, at den lærende anvender det lært. Jo bedre undervisningens indhold kan knytte sig til den lærendes erfaring, jo bedre vil det blive husket og jo mere vil det blive anvendt (Elkjær 2020).

Med udgangspunkt i John Deweys tese om, at alt læring sker gennem deltagelse og handling- "learning by doing"- kan det erfaringspædagogiske princip formuleres således at jo bedre den lærende er i stand til at reflektere over sammenhæng mellem handling, erfaring og viden, jo mere vil den lærende lære og jo mere vil den lærende kunne udvikle selve evnen til lære, og bedre anvende det lærte. Jo dybder den faglige og teoretisk viden indgår i denne læreproces jo bedre vil den lærende kunne tilegne sig faget og anvende det i egen praksis (Brinkmann 2006 og 2007). Deltagelse i uddannelse er derfor ikke kun et spørgsmål om tilegnelse af viden. Det er også en mulighed for faglig og personlig udvikling. Uddannelse bliver derfor et middel til at udvikle vores evne til at tænke og handle mere og mere informeret, dygtigt og intelligent (Elkjær 2020).

## Kapitel 5

### Konklusion

Hvilke erfaringer den lærende gør sig er afgørende for læring. Alle erfaringer er ikke lige værdifulde for Dewey. Kvalitative erfaringer er erfaringer, som er noget værd for den lærende, erfaringer som åbner for nye muligheder og som er meningsfulde. Kvalitative erfaringer er for Dewey ikke udelukkende tænkt som en ulighed for den enkeltes selvrealisering men har øje for de

demokratiske idealer for øje. Underviseren må derfor efter Deweys mening være beviste om at skabe et design for undervisningen, som giver mulighed for at opnå kvalitative erfaringer. Dette indbefatter at give den lærende muligheden for at kunne gøre sig meningsfulde oplevelser og handlinger fx gennem aktiv handlen med egne og fælles virkelige projekter i et læringsmiljø, hvor den enkelte får mulighed for at tage ansvar. Udover meningsfulde handlinger og oplevelser skal der ligeledes skabes rammer for kvalificeret refleksion med fokus på den lærendes læreproces på hvad det er der skal læres. Deweys erfaringsbegreb indeholder mere end blot "learning by doing". Handlingen skal følges op af refleksion over handling og forudsætningen for handlingen, herunder vante handlinger og tænkemåder. Dewey pragmatisk tilgang handler om at lære af reelle problemer og uoverensstemmelser den enkelte lærende møder i verden for derigennem at kunne blive bedre til at begå sig i verden. Det handler om at gøre sig kvalitative erfaringer som fører til ønsket om livslang læring. Deweys pragmatisk pædagogik kan med fordel benyttes til at forstå, analysere og designe HLR undervisning. Teorien er handlingsorienteret og bygger på at den lærende opnår kvalitative erfaringer med HLR, som giver den lærende væsentlige mulighed for, at omsætte erfaring til praktisk handling. Dermed smelter teoretisk viden sammen med praktisk handling. Dewey erfaringspædagogik fordrer at underviseren designer sin undervisning således, at den lærende møder reelle usikre situationer, hvor vaner og tænkning forstyrres for en stund. Dog er det vigtigt at forstyrrelsen ikke kommer for langt væk fra den lærendes erfaringsverden, så forstyrrelsen ikke forstås eller forkastes af den lærende som værende urealistisk og dermed ikke brugbar. Det sammenbindende princip mellem pragmatismens begreb om læring og pragmatisk begreb om organisering, er den usikkerhed der kan opstå ud fra de forskellige spændinger det giver når der er forskellige engagementer eller ønsker i arbejdet der udføres. Denne usikkerhed kan der arbejdes med ved at anvende metoden kritisk udforskning eller kritisk tænkning.

Analysen af transfer af Wahlgren og Aarkrog viste, at der altid finder en eller anden grad af læring sted. Det er muligt at finde små elementer og øve færdigheder selv om det er kendt stof. Det er muligt at identificere de steder undervejs hvor der er grundlag for transfer selv for ekspertten. Det kræver noget af underviseren, og af det der skal formidles. En kvalificeret anvendelse af viden og en systematisk refleksion over egne erfaringer kræver en bevidsthed om samspillet mellem viden og kunnen, mellem teori og praksis og mellem handling og refleksion. Underviseren skal derfor besidde en solid viden om sit praksisfelt og være i stand til at bruge den reflekteret. Underviseren

bliver i dette tilfælde kursuskonsulenten. Skal transfer have mulighed for at finde sted skal det prioriteres, og der skal på arbejdspladsen gives plads til at øve sig og udfolde den nye viden.

Dannelse har som udgangspunkt, at man gennem læring opøver en evne til at tænke. Man lærer mere end blot det, man lærer gennem tilegnelse af emnet eller teorien. Der sker en med- læring, som rækker ud over den materielle læring, og som kan anvendes i andre situationer. Det kan fx være evnen til problemløsning gennem projektorienteret undervisning. Transfer kan ligeledes forklares ud fra tilstedeværelsen af identiske elementer i undervisningen i henhold til tilegnelsessituationen og anvendelsessituationen. Man kan overføre læring fra en situation til en anden, hvis der er identiske elementer i de to situationer. Jo flere identiske elementer, jo mere transfer. Det vil med andre ord sige, at der systematisk skal skabes en sammenhæng mellem læring og anvendelse. Der skal findes elementer, fællestræk og ligheder, som aktiverer en sammenhæng mellem to situationer. Kursuskonsulenten skal derfor bevidst arbejde med at finde eksempler fra praksis der skal formidles til i dette tilfælde operationsafdelingen. I anvendelsessituation skal det lærte derefter oversættes og overføres til elementer i praksis.

Den lærendes eget ønske om at anvende den lærte viden og færdigheder i praksis er i følge Wahlren en væsentlig faktor med en selvstændig indflydelse på graden af transfer. Her er det igen vigtigt for graden af transfer, at den lærende er bevidst om anvendelses muligheder for behovsopfyldelse, altså at den lærende oplever at kunne se en mening og et behov med det man skal lære.

Kursuskonsulenten skal hele tiden holde sig opdateret på den sidste nye viden omkring hjertestop behandling. På den måde gives der legitimitet til undervisningen og selv den meget erfarne kan dermed opnå et lærings udbytte. Der finder altid læring sted også selv om den lærende skal hjælpes til at reflektere over anvendelsesmulighederne. Jo bedre undervisningens indhold er knyttet til deltagerens egne erfaringer, des mere motiverende er de og jo bedre huskes det, som læres, jo større er sandsynligheden for, at det lærte anvendes efterfølgende.

## Metodekritik

Dette projekt belyser et ganske lille og snævert område af sundhedsvæsenet. Emnet er dog ganske vigtig at få belyst, da det er et ressourcekrævende område både økonomisk og personalemæssigt.



I sidste ende kan det have betydning for patientsikkerheden. Det teoretiske indhold og læringsmålene for HLR A er givet på forhånd og er obligatoriske. Dette kan der ikke rettes på. Det er kun sammensætning af selve undervisningens opbygning og afvikling, der er muligt for kursus konsulenten at rette på. I dette projekt har fokus været på den lærende og empiri er indsamlet om den lærendes oplevelser af at deltage i undervisningen. Fik jeg mulighed for et nyt projekt ville jeg fokusere på gruppen af undervisere. Der kun ansat mig som kursus konsulent med ansvaret for HLR undervisning men der er en mindre gruppe af undervisere tilknyttet. Her ville det være muligt at afholde en workshop, hvor man i fællesskab kunne komme frem til andre måder at tilrettelægge undervisningen på og lære af hinandens erfaringer.

Til indsamling af empiri til besvarelsen af projektets problemformulering valgt jeg et semi struktureret interview. Det fungerede som ventet med gode diskussioner med hver enkelt informant. De emner jeg ønskede at få belyst af informanterne gav svar der generede flere udbydende spørgsmål undervejs. Men undervejs i processen blev min nysgerrig vagt omkring hvilken data der ville fremkomme, hvis der blev afviklet et fokus gruppe interview hvor informanterne havde mulighed for i fællesskab, at diskutere udvalgte emner.

Skulle jeg gentage projektet ville jeg ikke udelukkende fokusere på de erfarne deltager men brede feltet ud og medtage flere forskellige erfaringsgrundlag. Dette i et forsøg på, at favne bredere og få muligheden for at undersøge, hvordan de mindre erfarne lærer og kan lære af de erfarne. Her ville Wenger og Laves teori om legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber indtage en naturlig plads. Her gøres læring til et social fænomen frem for et individuelt anliggende. Ligeledes kan der argumenteres for, at undersøge hvordan sygeplejersken på en sengeafdeling oplever hjertestop behandling i de minutter der går før hjertestops holdet ankommer. Havde jeg vagt at arbejde med Laver og Wenger teori omhandlende situeret læring og praksisfællesskaber, havde det givet en anden indfaldsvinkel på besvarelsen af problemformuleringen og åbnet op for helt andre forståelsesbrud at arbejde med. Den situerede læringsteori retter opmærksomheden mod læring som et forandrende aspekt ved hverdagslivet og ved arbejdslivet. Teorien lægger vægt på det hele handlende menneske og betragter den handlende verden som gensidigt konstituerende størrelser. Dermed bliver læring mere end blot tilegnelse af faktisk viden eller information. Laver og Wenger ville give mulighed for, at undersøge gruppe dynamik og undersøge hvordan den mindre erfarne

kan lære af den erfarne og hvad det gør ved gruppe dynamikken når den sammensættes under hensyn til det.

Bjarne Wahlgren formuler i et forskningsoversigt publiceret i 2009 en udfordring ved transfer. Her beskriver han at, set ud fra et situeret perspektiv, at læring er bundet til læringskonteksten og kan derfor ikke løsrides fra denne. Dermed kan man sige, at læring ikke er et produkt men selve læringsprocessen set i forhold til læringskonteksten. Når læring er bundet til den kontekst hvor den er tilegnet kan den ikke blot overføres til andre sammenhænge. Læring skal derfor ny fortolkes i den nye sammenhæng hvor det skal anvendes.

Efter min søgen på litteratur omhandlende transfer var det ganske sparsomt med forfattere inden for dette emne. Havde jeg valgt, at belyse problemformuleringen med et andet begreb end transfer, for eksempel voksnes læreprocesser, ville Knud Illeris give en anden indfaldsvinkel og komme omkring andre vejen men alligevel lande på vigtigheden af, at man som lærende kan se en mening med det man skal lære. Hvorfor skal de læres og hvordan skal de anvendes i praksis. Hvad tilføre det arbejdslivet på godt og ondt.

## Kapitel 6

### Diskussion

Knud Illeris læringsteori bruges ofte når voksne skal lære og teorien ville ligeledes kunne bruges til besvarelsen af dette projekts problemformulering. Illeris' definition om læringen lyder som følgende:

”Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”. Definitionen gælder ligeledes for mennesket og definition dækker over, at læring er en kompliceret proces, der involverer både vores biologi, vores psykologi og vores interaktion med omverdenen i form af andre mennesker eller fysiske ting og steder. Vi lærer hele tiden af de situationer, vi befinder os i, ikke altid det, vi gerne vil lære, eller det andre forsøger at lære os. Men uanset hvad, lærer vi noget hele tiden. Vores læring uden for formaliseret undervisning, som for eksempel i klasselokalet, fylder lige så meget eller mere end vores skolelærdom, og al formel læring refererer bevidst og ubevidst til vores uformelle lærdom.

Derfor skal al formel lærdom tage højde for den uformelle nyttige og unyttige viden, vi bære med os, og som henholdsvis kan hjælpe ny læring på vej eller blokere for den. Den eneste måde at tage højde for dette er, at arbejde med en større bevidsthed om vores egen læreproces, så vi får mere kontrol over vores motivation og vores læreproces. Var valget landet på Illeris' læringstrekand til besvarelsen af problemformuleringen ville resultatet omkring transfer og oplevelsen af transfer muligvis være kommet frem til et næsten ens resultat dog uden at bruge begrebet transfer da Illeris opererer med begrebet tavs viden.

Den kritiske refleksion er også en væsentlig faktor i Jack Mezirows transformativ læringsteori (Mezirow 2012). Mezirow, som er inspireret af Dewey, beskriver kritisk refleksion som en nødvendighed for at opnå transformativ læring, hvilket vil sige refleksion over de antagelser og forudsætninger, som man baserer sin viden på (Mezirow 2012). Transformativ læring kan være støttende for vejledningsindsatsen. Følgende faktorer er derfor ifølge Mezirow væsentlige, kritisk refleksion og opmærksomhed på modstand mod læring, dialog og samtale samt helhedsorienterede undervisningsforløb. At skabe mening betyder for Mezirow, at finde mening i en erfaring ved at fortolke den. Når denne fortolkning efterfølgende bruges om vejledning for beslutninger eller handlinger bliver meningen skabt til læring. Man lærer på en anden måde når man lærer at handle, end når man at forstå hvad der kommunikerer til os. Læring kan ifølge Mezirow defineres som den proces det er at skabe en ny eller revideret fortolkningen af betydningen af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling. Det man opfatter og det man ikke opfatter, det man tænker og det man ikke tænker, er stærkt påvirket af de vanemæssige forventninger der udgør referencerammer. Disse rammer er antagelser af som strukturerer måden hvorpå man fortolker erfaring på. Mezirow mener at, der i undervisning skal tages højde for den store og vigtige rolle som vaner spiller når der skal skabes mening (Mezirow 2012). Holdes dette projekts konklusion op mod Mezirow ville begreber som vaner i bestemte handlemønstre hos den erfarne spille en rolle når der skal skabes mening med erfaring og dermed læring. Denne drejning mod, at undersøge vaner er ganske interessant netop for den erfarne gruppe der netop gennem deres mange år i samme organisation har oparbejdet mange vaner. Bevidste som ubevidste.

## Perspektivering

Jeg ville med dette projekt afdække hvordan den erfarne anæstesisygeplejerske oplever at deltage i den obligatoriske HLR A undervisning. Dette master projekt har været med til at bibringe ny forståelse for min praksis, men den har også åbnet op for nye områder der bør undersøges nærmere. Jeg begyndte og afsluttede projektet hos den erfarne anæstesisygeplejerskes oplevelse. Derfor finder jeg det relevant, at undersøge hvordan andre grupper af sygeplejersker med deres erfaringer fra egen praksis oplever HLR undervisning. Derefter er der hele portørgruppen, der jo er en del af hjertestopholdet men ikke deltager i samme undervisning som resten af hjertestopholdet. Dette er besluttet af sygehusets direktion men måske er der grund til at foretage en undersøgelse af, hvordan netop denne personalegruppes oplever at fungere som en del af et team de ikke træner og undervises sammen med.

Jeg har i projektet taget det for givet, at muligheden for deltagelse i undervisning var et positiv tiltag som blev taget godt i mod, da det er den reaktion jeg hidtil har oplevet. Jeg må derfor sande, at jeg under tilblivelsen af dette projekt jo har forsat min arbejde med undervisning og har mødt modstand mod læring og modstand mod in situ træning. Denne sprække kalder på en grundig undersøgelse i den nærmeste fremtid. Denne modstand mod læring kan udspringe af flere grund blandt andet frygtet for at fejle og udstille sin egen sårbarhed. Det er derfor interessant at undersøge denne oplevelse nærmere med Amy Edmondson tanker omkring den frygtløse organisation.

Samtidig er det tid til at revidere evalueringsskemaet og tilføje spørgsmål mere målrettet mod konkrete handlinger og færdigheder. Men vigtigst af alt må være, at få kulturen omkring evalueringer og det data de genererer ændret. Hvis man finder det vigtigt og værdifuldt at bruge tid på at evalueringer og systematisere data må vi som organisation også være klar til at bruge denne nye viden til noget konkret og ikke kun som skuffefyld.